

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

JOSIANE DE SOUZA SOARES

“PRA VOCÊ ENSINAR, VOCÊ TEM QUE APRENDER”
GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O
QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE PORTUGUÊS

Niterói - RJ

2010

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

S676 Soares, Josiane de Souza.
“Pra você ensinar, você tem que aprender”. Gêneros discursivos e ensino de língua materna: o que dizem as professoras de português / Josiane de Souza Soares. – 2010.
268 f.
Orientador: Edith Ione dos Santos Frigotto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.
Bibliografia: f. 251-262.

1. Língua materna – Estudo e ensino. 2. Análise do discurso.
3. Prática pedagógica. I. Frigotto, Edith Ione dos Santos. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 469.07

JOSIANE DE SOUZA SOARES

“PRA VOCÊ ENSINAR, VOCÊ TEM QUE APRENDER”
GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O
QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE PORTUGUÊS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação. Campo de Confluência:
Linguagem, Subjetividade e Cultura

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. EDITH IONE DOS SANTOS FRIGOTTO

Niterói - RJ

2010

JOSIANE DE SOUZA SOARES

“PRA VOCÊ ENSINAR, VOCÊ TEM QUE APRENDER”
GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O QUE DIZEM
AS PROFESSORAS DE PORTUGUÊS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação. Campo de Confluência:
Linguagem, Subjetividade e Cultura

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Edith Ione dos Santos Frigotto -
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Cecília Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Ludmila Thomé de Andrade
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Niterói-RJ

2010

Para Rosas, Roses, Silvias, Angélicas, Joanas, Anas, Amandas, Helenas. Professoras que enfrentam no cotidiano das escolas públicas o desafio de ministrar a disciplina Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTOS

AOS FAMILIARES

À minha mãe, Severina Cabral de Souza, por ter lutado e garantido a cada um de seus filhos o direito à escolarização, mesmo que este lhe tenha sido negado.

Ao meu pai, Josias José Soares, por ter apoiado, incondicionalmente, os meus estudos e, também, por ter acreditado que eu poderia chegar até aqui.

Às minhas irmãs, Mara e Jô, que, com amor, compreenderam a minha ausência.

Ao meu companheiro amado, Rafael Oliveira, pela paciência, carinho e escuta sensível de meus questionamentos e indignações.

ÀS AMIGAS

À Vanessa de Abreu Camasmie, pelo companheirismo, afetividade e palavras de ânimo. Desejo que nossos cafés após orientação se repitam por um longo tempo.

À Elizabeth Orofino Lucio, pela seriedade, carinho e confiança.

À Simone de Oliveira da Silva Santos, por ter me contagiado com sua alegria e irreverência. Espero que possamos compartilhar muitos janeiros!

Ana Paula Silva Botelho de Macedo, cujo apoio no mundo do trabalho foi fundamental para a conclusão desta pesquisa.

AOS PROFESSORES

À Edith Frigotto que, com seriedade, competência, compreensão e delicadeza ímpares, me conduziu pelos caminhos, às vezes tortuosos, da pesquisa em ciências humanas.

Às professoras Cecília Goulart e Ludmila Thomé, que mesmo antes de imaginá-las como interlocutoras deste trabalho, já contavam com minha admiração.

À professora Marlene Dias, que me acompanha desde o início de minha caminhada e me mostrou a beleza da formação docente.

Aos professores do programa de pós-graduação em educação da UFF, em especial, aos docentes Jader Jane e Eda Henriques, pelo acolhimento e interlocuções no 1º semestre do curso de Mestrado.

À professora Anna Helena Moussatché. Este agradecimento tem uma história especial: Lembro-me daquele final de tarde na UERJ, na xerox do 10º andar, quando recebi de suas mãos a cópia de um texto, que veio acompanhada da seguinte consideração: “Veja, acho que pode ser interessante”. O texto era “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, de Dolz, Schneuwly e Noverraz. A continuação desta história encontra-se aqui, nas páginas desta dissertação!

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar os modos como os professores de Língua Portuguesa se inscrevem num processo de mudança de ensino de língua materna que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino, buscando compreender, mais especificamente, como os docentes elaboram os seus saberes sobre gêneros discursivos e ensino. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, que tem nos estudos da obra de Mikhail Bakhtin o seu referencial teórico. Considerando o objetivo desta investigação, buscamos, também, um diálogo com o campo dos saberes docentes, mais especificamente, com a perspectiva de Maurice Tardif. O procedimento metodológico utilizado foi a entrevista, entendida como uma situação de interação entre pesquisador e pesquisado. Os sujeitos são oito professoras de Português da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, cujas áreas de atuação contemplam o segundo segmento do ensino fundamental e que lecionam em escolas localizadas nos municípios de Niterói e Itaboraí. A análise dos dados aponta que os professores buscam dar conta dessa nova demanda do ensino de língua materna, recorrendo a diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para gerirem os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. De modo geral, os gêneros aparecem como conteúdo periférico, disputando o espaço com a tradição gramatical. A pesquisa demonstra ainda que as teorias sobre gêneros que embasam o discurso acadêmico e oficial acerca do ensino estavam ausentes da formação docente inicial, mesmo no caso das formações mais recentes, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As formações continuadas que tratam dessa temática também são escassas. Sendo assim, os professores têm como fontes sociais de seus saberes sobre os gêneros, sobretudo, os livros didáticos, bem como as suas próprias práticas, espaços onde testam, aprimoram e validam ou não tais saberes.

Palavras-chave: Gêneros discursivos, saberes docentes, ensino de língua materna.

ABSTRACT

This research investigated the ways how Portuguese language teachers inscribe themselves in a process of change in the mother tongue's teaching that take discursive genres as an object of teaching, trying to comprehend, more specifically, how teachers elaborate their knowledges about discursive genres and teaching. That's a qualitative investigation which had as a theoretical referential studies of Mikhail Bakhtin. Considering the objective of this investigation, we also tried an specific dialogue with the field of teachers knowledges, more specifically, with Maurice Tardif's perspective. The methodological proceeding applied was the interview, understood as an interaction situation between the researcher and the ones who are researched. Those ones were eight Portuguese teachers that work in the state public system education of Rio de Janeiro whose working areas contemplate the segund segment of elementary education and they teach in schools that are situated in the city councils of Niterói and Itaboraí. The analyse indicated that teachers try to manage this new mother tongue's demand appealing to differents theorical and methodological perspectives to manage the Portuguese language's process of theaching and learning. Generally speaking, the genres arise as a periferic content, disputing space with the grammar tradition. The research also demonstrated that the teories about genres, which found the academic and oficial discourse about teaching, were absented in the teacher's initial professional education, even in the case of the recent ones, after the National Curricular Parameters. The continuing professional educations that discuss this thematic are also scarce. In this case, teachers have as a social source of their knowledge about genres, principally, schoolbooks, as well as their own practices, spaces where they test, refine and validate or not their knowledges.

Key-words: Discursive genres, teachers knowledges, mother tongue teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. DO TEXTO AO GÊNERO: LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR: .	16
3. PERSPECTIVA TEÓRICA: LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS EM BAKHTIN	29
4. PARADIGMAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS EM LÍNGUA MATERNA.....	47
1. INTRODUÇÃO	10
4.1. Uma visão sistêmico-funcionalista para o ensino dos gêneros: a Escola de Sydney.....	51
4.2. O Gênero como ação social: a perspectiva da Nova Retórica para o ensino dos gêneros.....	54
4.3. Uma visão sócio-interacionista para o ensino dos gêneros: a Escola de Genebra.....	57
4.4. Paradigmas para o ensino de gêneros: algumas considerações	63
5. REVISÃO DE LITERATURA: GÊNEROS, ENSINO E AS PESQUISAS BRASILEIRAS ATUAIS.....	67
6. OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO.....	82
6.1. Saberes docentes: um breve histórico.....	83
6.2. O professor como profissional reflexivo: a perspectiva de Donald Schön ...	87
6.2. Uma tríade para compreensão dos saberes docentes: a visão de Lee Shulman	91
6.3. A pluralidade do saber docente: a perspectiva de Maurice Tardif	93
7. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	103
8. GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE ITABORAÍ	119
8.1. “Pra você ensinar, você tem que aprender”: professora Rosa	119
8.2. “ Vamos fingir que estamos ensinando e os alunos vão fingindo que estão aprendendo”: Professora Rose	134
8.3. “Até hoje nós estamos batendo nessa mesma tecla”: Professora Silvia	149
8.4. “Na verdade a gente vai sempre testando, a gente nunca sabe assim ao certo o que vai ser bom ou não”: Professora Angélica	160

LISTA DE SIGLAS

9. GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE NITERÓI	175
9.1. “Você ministrar língua portuguesa hoje, SER professor, é dar um salto no escuro”: professora Joana	175
9.2. “A minha prática eu aprendi com a prática”: Professora Ana	187
9.3. “Como eu não aprendi como fazer isso eu pego como base os livros didáticos”: Professora Amanda	201
9.4. “Gêneros textuais? Coitados dos gêneros textuais! Estão falidos, eles estão falidos, falência generalizada dos gêneros”: Professora Helena	219
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	251
12. ANEXOS	263

LISTA DE SIGLAS

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística

CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul

GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo

GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

1- INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa é um tema em pauta na agenda teórico-acadêmica há algumas décadas. De modo geral, as discussões apontam para a necessidade de desestabilização de práticas de ensino baseadas nas categorias da gramática normativa, bem como problematizam o tratamento didático-pedagógico dado ao texto nas aulas de língua materna.

Desse modo, alguns estudiosos (BRITTO, 1997; POSSENTI, 1996; GERALDI, 1984, 1991; NEVES, 2002) alertam-nos para o fato de o ensino de língua materna no Brasil ter se baseado, sobretudo, numa concepção normativa de língua, na qual interessava a descrição de regras que simbolizam o bom uso da língua materna. Nesse contexto, os textos escritos entravam em sala de aula, ora como modelos de bom uso da língua escrita, ora como pretextos para o ensino das categorias gramaticais.

No entanto, a abertura da escola pública brasileira a segmentos sociais que tiveram o direito à escolarização negado até, pelo menos, a primeira metade do século passado; bem como o desenvolvimento dos estudos da área de linguagem reclamaram novas configurações para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, o ensino de língua materna vem sofrendo diferentes reformulações no campo teórico-acadêmico e, conseqüentemente, as diretrizes oficiais também vêm se transformando. Rojo (2008) sintetiza essas reformulações em três grandes momentos, os quais ela denominou de virada pragmática, na década de 1970; virada textual, na segunda metade da década de 1980; virada discursiva, na década de 1990.¹

No contexto da virada discursiva, vem à tona no cenário educacional brasileiro, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997/1998), o conceito de gêneros discursivos como objeto de ensino de língua materna, o que, por sua

¹ Esta discussão encontra-se no próximo capítulo desta dissertação.

vez, tem mobilizado uma vasta produção teórico-acadêmica sobre essa questão, assim como tem provocado a elaboração de novas diretrizes em diferentes esferas oficiais do ensino.

Seguindo, então, a tendência dos PCNs de Língua Portuguesa, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro reapresentou no ano de 2005, o documento de Reorientação Curricular que, tal como o documento federal, elegeu os gêneros discursivos como objeto de ensino e aprendizagem e o texto como a unidade para o trabalho didático. O nascimento dos questionamentos, que deram origem a este trabalho de pesquisa, converge com a apresentação do documento de Reorientação Curricular, o que coincidiu com a nossa entrada, como professora concursada, na Rede Estadual de Educação.

Entendemos, tal como os documentos federal e estadual, que a eleição dos gêneros como objeto de ensino pode contribuir para desestabilização de práticas ditas “tradicionais”, as quais se pautam na análise e descrição do sistema lingüístico; direcionando, desse modo, o ensino para a abordagem da língua em suas dimensões social, histórica e ideológica.

Então, ao nos depararmos com a proposta, ficamos entusiasmadíssimas, pois esta condizia, de alguma forma, com o que vínhamos estudando sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e, mais especificamente, sobre a produção de texto, área que sempre nos interessou desde a graduação. Mas grande foi a nossa surpresa na primeira reunião de planejamento: o documento foi posto de lado e o livro didático roubou a cena. Lá estávamos nós, com as demais professoras, selecionando os conteúdos por bimestres, os quais se resumiam a uma listagem de nomenclatura gramatical. A produção de texto, quando esta integrava o planejamento, os seus conteúdos limitavam-se aos tipos textuais²: descrição, narração, dissertação. A leitura não contava com espaço de discussão. Naturalmente, seriam lidos os textos selecionados pelos autores do livro didático adotado pela escola, assim nada precisava ser dito ou debatido. Naquela ocasião pensamos: “os professores são resistentes, não estão abertos à mudança”. Reproduzíamos, assim, um discurso já tão em voga.

Todavia, tal discurso não condizia com a prática de nossas companheiras de trabalho, que buscavam sempre uma novidade, coisas que pudessem despertar a atenção e

² Segundo Marcuschi (2005) “usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (p. 22 ênfase do autor).

o interesse dos alunos e, de alguma forma, contemplavam certas exigências atuais para o ensino de língua materna; ainda que as condições de trabalho não fossem as mais favoráveis: as turmas lotadas, a carga-horária muito extensa dos professores, livro didático inadequado, etc.

Sendo assim, é na tensão entre as práticas reais de ensino de língua materna, nas quais estávamos inseridas, e a prática ideal, ou seja, aquela proposta pelos discursos oficiais e teórico-acadêmicos, que têm origem as indagações desta pesquisa:

- Como os professores de Língua Portuguesa se inscrevem num processo de mudança de ensino de língua materna, que toma os gêneros do discurso como objeto de ensino?
- De que modo os docentes elaboram e incorporam às práticas de ensino de Língua Portuguesa os seus saberes sobre gêneros discursivos e ensino?

Delimita-se, então, como objetivo geral desta dissertação:

- Compreender o modo como professores de Português da Educação Básica se inscrevem num processo de mudança de ensino de Língua Portuguesa, buscando entender, mais especificamente, como os docentes elaboram os seus saberes sobre gêneros discursivos e ensino.

Para tanto, há de se considerar os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar os conhecimentos que os docentes possuem acerca do documento de Reorientação Curricular e de seus pressupostos teóricos, mais especificamente, os conhecimentos sobre os gêneros do discurso;
- 2) investigar as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores no trabalho pedagógico com os gêneros discursivos na prática de ensino de língua materna;
- 3) pesquisar quais as estratégias utilizadas pelos professores na seleção de materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa;
- 4) verificar quais gêneros são enfocados pelos docentes como objeto de ensino;

- 5) apreender o modo como os professores de Português avaliam o ensino de língua materna na atualidade.

Outro elemento de recorte desta pesquisa diz respeito aos seus sujeitos: professores de língua materna cujo campo de atuação contempla o segundo segmento do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro e que estão alocados nas escolas localizadas nos municípios de Itaboraí e Niterói. Nosso interesse pelos discursos desses docentes, em específico, deve-se a dois fatores:

O primeiro refere-se à escolha pelo segundo segmento do ensino fundamental, a qual se deveu ao fato de sermos professora de Língua Portuguesa e percebermos, em nosso espaço de atuação, que as atividades que privilegiavam a gramática normativa eram predominantes naquele segmento. O segundo diz respeito à escolha dos dois municípios. Nesse caso, optamos, primeiramente, pelo município de Itaboraí devido ao fato de atuarmos como docente naquela localidade; já o município de Niterói foi escolhido por duas razões: inicialmente o que motivou a seleção de mais um município foi o fato de o documento de Reorientação Curricular configurar-se como uma proposta estadual, assim investigar mais de uma localidade torna-se relevante; já opção específica por Niterói deveu-se ao fato de este município apresentar características diferenciadas de Itaboraí, sobretudo, aquelas que se referem às possibilidades de divulgação e circulação de conhecimento, principalmente, pela presença de diferentes agências de letramento, como livrarias, bibliotecas e instituições de nível superior.

Esta dissertação é composta, em sua organização, de dez itens, sendo o primeiro esta introdução, na qual buscamos apresentar o que gerou o problema de estudo, as questões que nortearam a nossa investigação e os sujeitos de nossa pesquisa. Passamos, agora, a fazer uma breve exposição dos capítulos que integram este trabalho.

Com a intenção de contribuir para o entendimento do contexto mais amplo, no qual emergem os discursos que apontam os gêneros discursivos como uma possibilidade de se promover um ensino de Língua Portuguesa mais produtivo; no próximo capítulo, apresentaremos uma breve retrospectiva histórica sobre o ensino de língua materna, atentando para o modo como as contribuições teóricas e as reformulações das orientações oficiais contribuíram para o tratamento dessa questão na escola.

No terceiro capítulo, apresentaremos o conceito de gêneros discursivos numa perspectiva bakhtiniana, a qual assumimos neste trabalho. Para tanto, buscaremos discorrer

sobre outros postulados teóricos presentes na obra de Bakhtin, a saber: língua(gem), discurso e enunciado que estão imbricados na compreensão da noção de gêneros.

Considerando que quando enfocamos os gêneros em situação pedagógica, estes passam, necessariamente, por um processo de transposição didática³ que operam transformações no próprio conceito; no capítulo quatro, apresentaremos três paradigmas para o ensino dos gêneros na escola: a Escola de Sydney, A Escola Norte-Americana e a Escola de Genebra. Atentaremos, então, para a forma como cada uma das escolas concebe os gêneros, para as justificativas de um trabalho escolar com gêneros discursivos e, também, para a seleção e a organização dos gêneros no processo de escolarização.

Dando continuidade, apresentaremos uma revisão de literatura, cujo objetivo foi verificar as teses e dissertações brasileiras atuais que versam sobre a temática dos gêneros discursivos e ensino de língua materna. Nesta revisão buscamos mapear as pesquisas segundo o tema específico, a fundamentação teórica e os resultados apresentados.

Como este estudo procura compreender a forma como os docentes vêm elaborando os seus saberes acerca dos gêneros discursivos e ensino, no capítulo seis, buscamos debater o modo como os saberes docentes são constituídos. Para tanto, estabelecemos um diálogo com alguns autores que exploram esta temática, dentre os quais destacamos Tardif (2007), o qual postula que o dia-a-dia do fazer docente “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios” (p.121).

No capítulo seguinte, faremos a exposição da abordagem metodológica deste estudo, cuja orientação se assenta numa perspectiva dialógica da pesquisa em Ciências Humanas, tal como proposta por Bakhtin; bem como tecemos algumas considerações sobre a entrevista, que se configurou como o procedimento metodológico desta pesquisa. Assim, ao longo desta seção, descrevemos o percurso metodológico e os sujeitos desta investigação.

Nos dois capítulos subsequentes, apresentamos as análises tecidas a partir dos discursos coletados na situação de entrevista. Cada capítulo está dividido em quatro seções que correspondem, respectivamente, a cada uma das oito professoras que participaram

³ Sobre tal aspecto Machado (2000 apud Barbosa 2001) esclarece que o termo transposição didática deve ser compreendido “como o conjunto de transformações que um determinado corpo de conhecimentos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, o que implica, invariavelmente em deslocamentos, rupturas e transformações diversas” (p. 3).

desta pesquisa. No capítulo oito, abordamos, especificamente, as professoras do município de Itaboraí e, no capítulo nove, as de Niterói.

Nas considerações finais, a partir do estabelecimento de alguns elos enunciativos entre os discursos singulares das professoras, apresentamos algumas conclusões desta pesquisa.

Por último, destacamos que face ao grande número de pesquisas no cenário acadêmico brasileiro⁴ que tematizam a questão dos gêneros e ensino, bem como a proliferação de materiais didáticos de língua materna, que tentam atender tanto às exigências acadêmicas quanto às oficiais para o ensino; entendemos que a relevância deste estudo encontra-se no fato de reservar um espaço para a compreensão de como, na atualidade, os professores entendem a problemática dos gêneros discursivos e ensino, quais os sentidos que eles atribuem a tal discussão e também quais são as estratégias que os docentes têm empreendido, a partir dessa multiplicidade de discursos, para dar conta das exigências escolares.

⁴ Rojo (2005) aponta que um levantamento sobre pesquisas que tem a questão dos gêneros como temática contabilizou, num período entre 1995 e 2000, um total de 95 trabalhos acadêmicos, entre eles dissertações, teses, artigos. Tais dados baseiam-se apenas nas produções do LEAL/PUC –SP.

2– DO TEXTO AO GÊNERO: LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Conforme apontamos em nossa introdução, a origem deste estudo coincide com a reapresentação do documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e com os nossos questionamentos acerca da incorporação dos gêneros discursivos nas práticas de ensino de Língua Portuguesa das professoras que eram nossas companheiras de trabalho. Sabemos que a temática dos gêneros vem à tona no cenário educacional brasileiro a partir de 1997/1998, período da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que vem, desde então, mobilizando pesquisas acerca desse tema, reformulações de orientação curriculares, produção de material didático e propostas de formação continuada de professores. Para entendermos todos os “deslocamentos”, que essas reformulações no discurso oficial e acadêmico têm produzido na área de ensino de língua materna, faz-se necessária a compreensão do contexto mais amplo no qual esses discursos se inserem. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é fazer uma retrospectiva sobre o ensino da disciplina Português no Brasil, atentando para as inovações que foram propostas no ensino, bem como para os fatores que impulsionaram tais mudanças.

De acordo com Soares (2002), na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, devem ser levados em conta os fatores externos e os fatores internos que funcionaram como agentes das mudanças que a disciplina foi sofrendo ao longo de seus, aproximadamente, 140 anos de existência⁵. Os fatores externos relacionam-se com as condições sociais, políticas, econômicas e culturais de uma determinada época; já os fatores internos dizem respeito ao desenvolvimento da própria área de conhecimento, ou seja, o desenvolvimento dos estudos na área de linguagem, que funcionam como subsídios para a renovação das propostas pedagógicas que informam e determinam o ensino. Nesse

⁵ Em 1871 foi criado no Brasil o cargo de professor de Português. Segundo Soares (*op.cit.*), vários estudiosos apontam o decreto que criou esse cargo como marco inicial do ensino oficial do Português no Brasil.

processo de mudança dos objetos e práticas de ensino de Língua Portuguesa, o texto sempre esteve presente em sala de aula, embora ocupando uma posição secundária em relação aos estudos da gramática.

A Língua Portuguesa, no início da formação de nosso país, estava ausente não só do currículo escolar, mas também do convívio social. Isso ocorria porque, no Brasil Colonial, conviviam o Português trazido pelo colonizador, uma língua geral, que abrangia as línguas indígenas faladas no território brasileiro, e o latim, no qual se fundava todo o ensino secundário e o ensino superior. A língua geral era usada pelos jesuítas como instrumento de evangelização e era por meio dessa mesma língua que se dava toda a interação entre os indígenas e os colonos.

À Língua Portuguesa reservava-se o espaço da alfabetização; os poucos privilegiados que se escolarizavam, ou seja, os filhos homens não primogênitos dos donos de terra e senhores de engenho, aprendiam a ler e escrever em Português. À alfabetização seguia-se o ensino do latim, que era feito a partir do estudo da gramática da língua latina e da retórica, a qual era aprendida nos autores latinos.

Uma breve análise da economia colonial brasileira e da forma de organização político-social do Brasil Colônia ajuda-nos na compreensão do motivo pelo qual a Língua Portuguesa não tinha espaço no currículo escolar.

Como esclarece Romanelli (1984), a organização social brasileira contava com uma estratificação dual: de um lado uma minoria formada por senhores de engenho e donos de terra, os quais tinham acesso à escolarização, e do outro uma massa de agregados e escravos, à qual a educação era negada. A classe dominante, além de detentora do poder político e econômico, também requeria para si a detenção dos bens culturais importados, pois isso lhe assegurava uma distinção, não só em termos econômicos, mas também culturais, das populações nativas, negra e mestiça, que compunham a sociedade brasileira da época. Assim, interessava à elite brasileira imitar o estilo de vida e os hábitos da metrópole; dessa forma, as características da educação jesuítica correspondiam aos anseios da classe dominante, uma vez que os “padres jesuítas concentravam todo seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver em seus discípulos, as atividades literárias acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais do homem culto em Portugal” (idem, p.36).

Um segundo ponto, que contribui para a quase ausência do ensino de Língua Portuguesa no período de que estamos tratando, era o fato de ela não estar presente no

intercâmbio social. Nesse sentido, não havia uma razão para a instituição dessa área de conhecimento como disciplina, visto que, como esclarece Macedo (1999), um dos aspectos que interferem na criação e na consolidação das disciplinas no currículo escolar se relaciona diretamente à ideia de utilidade do conhecimento escolar para a vida cotidiana do aluno.

Soma-se aos dois *fatores externos* anteriormente apontados um *fator interno*: o Português ainda não se constituía como área de conhecimento suficientemente formalizado, com condições de gerar uma disciplina curricular.

A ascensão de Marquês de Pombal e as reformas que ele implementou no ensino de Portugal e de suas colônias, na segunda metade do século XVIII, contribuíram substancialmente para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil. Dentre as medidas tomadas por Marquês de Pombal estava a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa no Brasil.

Não obstante as discussões sobre as consequências que as reformas pombalinas trouxeram para o sistema de ensino, as medidas impostas por Marquês de Pombal interferiram nas condições socioculturais do Brasil, criando, conseqüentemente, condições que permitiram a inclusão e valorização do Português na escola.

No que se refere ao ensino, a reforma pombalina tinha a seguinte proposta: além de aprender a ler e escrever em Língua Portuguesa, introduziu-se o estudo da gramática da mesma. O estudo da gramática latina, presente na educação jesuítica, continuava existindo e a gramática da Língua Portuguesa deveria funcionar como um apoio para o aprendizado da primeira.

Somente quando o latim foi perdendo o seu uso e valor social, é que o ensino da gramática do Português foi se tornando independente em relação à gramática latina. Dois fatores contribuíram para isso: o primeiro foi a instalação da Impressão Régia no Rio de Janeiro, em 1808, o que possibilitou a edição de gramáticas escritas por professores brasileiros e destinada a outros professores e a alunos; o segundo diz respeito à constituição da língua como um objeto de conhecimento, gerando uma área do saber.

Uma outra característica do sistema jesuítico de ensino que também permaneceu até o século XIX foi o estudo da retórica. O que diferenciava este estudo da tradição jesuítica era o fato de nesta o estudo da retórica se dar unicamente em autores latinos e com fins eclesiásticos. Progressivamente, ela passou a ser estudada também em autores de Língua

Portuguesa, embora os latinos permanecessem como modelo, e a sua finalidade passou do plano eclesiástico para as esferas do convívio social.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, que durante décadas foi modelo para o ensino secundário no Brasil, o estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, e somente um ano depois foi incluída a gramática nacional como objeto de estudo. Soares (*op.cit.*) destaca as gramáticas e os manuais de retórica elaborados pelos professores do Colégio Pedro II, que tiveram presença marcante no Ensino Médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX, como uma evidência do papel dessa instituição na orientação do ensino brasileiro.

Até o fim do Império, o ensino de Língua Portuguesa se fazia por meio das disciplinas retórica, poética e gramática; só então essas três disciplinas se fundiram sob a denominação de Português. A fusão das três disciplinas em uma única não modificou o conteúdo e os objetivos do ensino, a tradição da gramática, da retórica e da poética se manteve.

Nesse contexto, os textos entravam nas aulas de Português sempre secundários em relação ao estudo da gramática. A seleção textual baseava-se na tradição clássica e os textos funcionavam como base de exercícios pedagógicos que visavam ao ensino do “bem-falar” e do “bem-escrever”. Assim, a presença do texto na sala de aula tinha por objetivo extrair as normas do “bem-dizer”. Segundo Geraldi (2006), muitos destes textos devem ter sido a base para leituras silenciosas e extraclasse; outros eram lidos em aula pelo professor e depois repetidos, em voz alta, pelos alunos, sendo considerada uma leitura mais eficiente aquela que se aproximava da dicção do docente.

Em relação à produção escrita, esta consistia em fazer composições, isto é, imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais. Geraldi (*op.cit.*) aponta a existência de exercícios que consistiam na alteração feita pelo professor no trecho de um texto de um autor e na reescrita do mesmo pelos alunos. Obtinham os melhores resultados aqueles alunos que na reescrita mais se aproximavam do trecho original.

Esse modelo de ensino estava baseado no princípio de que a língua é um sistema de regras combinatórias de suas unidades fonêmicas, morfológicas e sintáticas. Desse modo, ensinar Português consistia em apresentar a gramática da língua, os textos entravam nesse processo como unidades nas quais podiam ser reconhecer e exercitar as estruturas

linguísticas, os processos de leitura e produção de texto seguiam as tendências anteriormente expostas.

De certa forma, esta configuração do ensino atendia aos interesses do público que tinha acesso à escolarização, que continuava a ser aquele oriundo dos grupos social e economicamente privilegiados. Desse modo, aquelas formas de aprendizagens e conteúdos plasmados, ainda no Brasil Colônia, continuavam a ser úteis, ressaltando as novas exigências culturais que foram sendo incorporadas ao ensino. A discussão sobre a necessidade de uma reforma do ensino de Português no Brasil, tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto no que diz respeito aos seus métodos de ensino, chega-nos apenas na segunda metade do século XX.

A forte expansão quantitativa da educação formal de primeiro e segundo graus, que se deu a partir do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, incorporou à escola pública segmentos sociais que, historicamente, tiveram o acesso à escola negado.

Britto (1997, p.99) destaca que:

(...) pode-se dizer, assim, que a questão da transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares está em pauta desde que a escola deixou de ser, no plano do embate político, ainda que não de fato, um privilégio de um segmento social para se tornar direito de todos.

Com a entrada de um novo público na escola, o ensino de Língua Portuguesa reclama para si uma nova configuração. Nesse período, há uma tentativa de articulação entre os eixos da gramática e do texto. Assim, nas décadas de 50 e 60, a gramática passa a ser estudada a partir do texto, ou o texto passa ser estudado a partir das categorias gramaticais. Nesse contexto, há uma modificação nos manuais didáticos, que passam a incluir exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Assim, as tarefas de formular exercícios e propor questões que anteriormente eram atribuições docentes passam a ser de responsabilidade do autor do livro didático. Para Soares (*op. cit.*) isso se deve ao fato de que:

(...) nessa época se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professor, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente (p.167).

Embora durante o período, que se estende da década de 50 até os anos 60, tenha havido um esforço, inclusive por parte das publicações didáticas, para a fusão entre gramática e texto, o que se observou foi uma primazia dos estudos gramaticais sobre o

texto. Característica essa que não parece ter desaparecido na atualidade, apesar de todos os estudos teóricos assinalarem a ineficiência desse modelo de ensino e das orientações oficiais para o ensino de língua materna também apontarem na direção contrária. Talvez isso se dê por uma longa tradição de estudos gramaticais, que vem desde o século XVI, fruto do sistema de ensino jesuítico, que permaneceu, sem ser questionado, até as primeiras décadas do século XX.

No entanto, o tratamento dado ao texto na sala de aula ganhou outra dimensão. No que concerne à leitura, esta era vista como um propiciador de hábitos de leitura e estímulo para a produção escrita. Esta, por sua vez, também recebe um novo tratamento no universo escolar, ou seja, escrever não significava mais imitar os bons modelos, mas sim exercitar e expressar a criatividade do aluno. Esse ensino partia de algumas premissas: a escrita é resultado da criatividade do autor, o aluno aprende a escrever escrevendo tópicos de seu interesse, o ensino é implícito, resultante da experiência linguística do estudante. Sendo assim, “nessa perspectiva não havia espaço para o ensino e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p.8).

Com as reformas educacionais do período da ditadura militar, a disciplina Língua Portuguesa sofre profundas alterações. Estas são, por sua vez, consequências da Lei 5.692/71. A mudança de denominação Português para Comunicação e Expressão nas séries iniciais do então 1º grau, Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais, e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no então 2º grau, não se tratou, como pode parecer, de uma alteração terminológica, mas sim de uma mudança nos objetivos, nos procedimentos didáticos e na formulação de métodos para o ensino de língua materna.

Surge nessa época, como quadro referencial para análise da língua, a teoria da comunicação, oriunda da teoria matemática da comunicação, mais especificamente dos trabalhos da engenharia de telecomunicação, que descreviam os processos físicos de transmissão de informação. Isso implicava em ver a língua como um código, ou seja, um instrumento ou ferramenta de comunicação. No contexto dos objetivos do regime militar que punha a educação a serviço de uma ideologia de “desenvolvimento com segurança”; a visão de língua como código se justificava, pois esta era entendida como uma ferramenta lógica e transparente para tal desenvolvimento. Somava-se isso o fato de que o caráter sócio-histórico da linguagem era negado.

Desse modo, os objetivos propostos para o ensino de língua materna passavam a ser utilitários e pragmáticos; tem-se, então, segundo Rojo (2008), uma *virada pragmática*.

Nessa conjuntura, o interesse educacional residia em formar, ainda que de maneira acrítica, leitores e produtores de textos mais eficientes entre aquela nova população que frequentava a escola.

Fora os fatores internos, ou seja, o desenvolvimento de um novo quadro referencial para a análise da língua, há os fatores externos que determinaram essa nova configuração para o ensino de língua materna, pois se tratava de um momento de intensa industrialização e de modernização da economia e dos meios de comunicação. Sendo assim, havia a necessidade de formação de mão de obra mais escolarizada e especializada, o que levou à extensão da rede pública de ensino, bem como era preciso a formação de consumidores de bens, de serviço e de informação.

Nesse contexto, pela primeira vez a gramática perde a sua primazia no estudo da Língua Portuguesa, sendo reduzida a um terço do currículo. Segundo Soares (*op.cit.*), foi nesse momento que surgiu a polêmica, inconcebível até aquele período, sobre ensinar ou não gramática na escola fundamental. Há uma mudança no que se refere aos critérios de seleção dos textos a serem tomados como objetos de leitura. Outrora selecionados exclusivamente por critérios literários, nesse momento passam a ser escolhidos, principalmente, pela sua presença em diferentes práticas sociais, e tem-se, então, textos de jornais, revistas, histórias em quadrinho, publicidade, em convivência com tradição literária, que também perde a sua primazia.

No entanto, ao que se assistiu foi a transplantação dos conhecimentos produzidos no campo dos estudos linguísticos para os livros didáticos. Desse modo, os alunos deveriam aprender mais uma metalinguagem. Agora, somava-se àquele vocabulário técnico referente às categorias gramaticais outro vocabulário para referir-se ao processo de comunicação: emissor, receptor, mensagem, canal.

Ainda nesse processo denominado por Rojo (*op. cit.*) de virada pragmática, na década de 1980 são ouvidas vozes de contestação que reclamam uma nova configuração para o ensino, sobretudo no que concerne ao papel do texto na sala de aula. Nesse contexto, conforme aponta a autora, tem grande importância a publicação do livro “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984). Dentre as discussões propostas pela obra estavam: o texto e não a oração como a unidade de ensino de Língua Portuguesa, o questionamento das formas mais tradicionais de se tratar o texto em sala de aula, ou seja, o texto deveria alçar ao posto de objeto de práticas de leitura e produção e não ser entendido como pretexto para o ensino de gramática. Além das questões especificamente ligadas ao papel

do texto na sala de aula, eram travados debates acerca do conceito de língua e linguagem que norteavam as práticas escolares de ensino de língua materna, a própria conceituação de gramática, além dos desencontros entre o texto literário e ensino de língua materna na escola. As propostas contidas no livro em questão serviram como base para elaboração de novas propostas curriculares em diferentes cidades brasileiras.

É importante destacar que a década de 1980 foi um período de desenvolvimento de novas teorias na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino de língua materna. Nesse período, também, a denominação Português volta para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio, através de uma medida do Conselho Federal de Educação que atendeu aos insistentes protestos da área educacional, que rejeitava uma concepção de linguagem que não se sustentava naquele novo contexto sócio-ideológico e nem nas novas orientações dos estudos linguísticos.

Britto (1997) destaca ainda que, a partir do começo dos anos oitenta, expandiram-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, foram organizados encontros de especialistas da área, aumentou-se também o número de curso de extensão e de formação de professores, desenvolveram-se projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva de língua(gem). Mas foram, sem dúvida, os estudos das ciências linguísticas aplicadas à educação que contribuíram para a modificação dos conteúdos, dos objetivos e das metodologias de ensino do Português.

Segundo Soares (*op.cit.*), destaca-se, o papel da sociolinguística ao alertar a escola para as variedades linguísticas, conscientizando-a da necessidade de se observar, valorizar e dialogar com as diferenças dialetais; contribuindo, assim, para a atenuação do preconceito linguístico à medida que demonstra que todas as línguas e variantes de uma mesma língua são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem. O que se torna fundamental, sobretudo, com a entrada das camadas populares na escola.

A autora aponta, também, as contribuições da linguística, que ao fazer a descrição das estruturas do Português falado e escrito tem trazido novas concepções de gramática, corroborando para a eliminação de uma noção de gramática meramente prescritiva; da linguística textual que vem ampliar a função da gramática para fins didáticos, evidenciando que a gramática não se restringe a aspectos morfofossintáticos e estruturas fonológicas, trazendo à disciplina Português uma nova forma de tratar o texto.

Todavia, as práticas escolares em relação à gramática se mantêm, o texto também assume o posto de pretexto para as análises gramaticais e acaba ele próprio sofrendo um

processo de gramaticalização. Nesse sentido, Rojo (*op. cit.*) vai destacar que na segunda metade da década de 1980 ganham espaço nos programas e propostas curriculares os tipos de texto, sobretudo, os gêneros escolares: a descrição, a narração e a dissertação, os quais são tratados superficialmente a partir das abordagens da linguística textual. Segundo a autora, pela primeira vez o texto assume o posto de objeto de ensino, momento esse que ela denomina de *virada textual*:

De certa maneira, por essa época, o “conteúdo” gramatical de LP se recompõe, dessa vez, incorporando nos eixos procedimentais de ensino, uma gramática pedagógica no nível do texto (as (super)estruturas da narrativa e da dissertação/argumentação, sobretudo, mas também rudimentos das noções de coesão e coerência). (ROJO, *op. cit.*, p.12)

Esta abordagem, porém, é alvo de críticas dos especialistas. Dentre os problemas por ela apresentados estão, em primeiro lugar, o fato de o texto ser duplamente utilizado como pretexto, ou seja, além de pretexto para o ensino da gramática normativa, ele também passa a ser pretexto para o ensino de uma “gramática textual”. Em segundo lugar, há o fato de as teorias textuais oferecerem conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos, ou seja, os chamados tipos textuais, no entanto essas classificações tipológicas generalizadas não se aplicavam eficazmente aos diferentes gêneros discursivos. Por último, critica-se o fato de que das práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos são subtraídos os aspectos relacionados à situação de produção⁶ e de leitura desses textos, dando origem a leituras que visavam à extração de informações e não a uma leitura compreensiva, interpretativa e crítica; no que tange à produção escrita, esta era guiada muito mais pelas formas e conteúdos do texto do que pela suas finalidades, contexto e endereçamento (CORDEIRO e ROJO, 2004).

Todas essas críticas e também o desenvolvimento de outras áreas de estudo da linguagem, sobretudo os estudos da pragmática, da análise do discurso de diferentes vertentes e da teoria da enunciação, que trazem consigo uma nova concepção de língua, isto é, a língua como enunciação, e não apenas como comunicação, culminaram, segundo Rojo (2008), numa *virada discursiva* a partir da década de 1990. Nessa nova perspectiva que se desenha, a língua é compreendida como discurso, incorporando, portanto, o papel

⁶ Geraldi (1991) já questionava as condições de produção das, então chamadas, redações escolares. São essenciais as contribuições do autor para uma revisão do ensino da produção escrita na escola, o que culminou na substituição do próprio termo redação pela expressão produção de texto. Tal modificação, por sua vez, não se tratou de uma mudança terminológica, mas de uma revisão das próprias condições de produção de textos na escola, de modo que o foco desloca-se de um modelo a ser seguido para as condições de produção, que envolvem: o que dizer, a razão para dizer, o papel dos interlocutores envolvidos nesse processo, além das estratégias para realização dessa tarefa.

dos interlocutores, as finalidades da interação, o contexto sócio-histórico no qual essas interações acontecem, o processo histórico de constituição da linguagem.

Nesse cenário, vimos emergir a partir da promulgação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) o conceito de gêneros discursivos como objeto de ensino de língua materna. Virmond (2004), analisando a obra *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (ROJO, 2000), que segundo a autora constitui-se como a primeira obra de referência na área, pois é o primeiro livro a discutir a proposta teórica do texto oficial e a tematizar a transposição didática das orientações teórico-metodológicas em sala de aula, evidencia que o documento oficial foi recebido por seus intérpretes de forma positiva, como representante de um avanço nas propostas de ensino de língua materna.

No entanto, outros pesquisadores demonstram a fragilidade teórica da proposta de ensino contida no documento oficial. Nesse sentido, podemos destacar o artigo de Brait (2000), no qual a autora aponta que os conceitos de texto, discurso e gênero são basilares, segundo o referido documento, no ensino da disciplina Português; no entanto, ao conceito de gêneros discursivos, que tem como referência os estudos bakhtinianos, mesclam-se outros constructos teóricos, como é o caso da tipologia textual. Para Brait, a proposta didática contida nos PCNs apoia-se, quase que exclusivamente, nas tipologias textuais e não nos gêneros discursivos. Sendo assim, a autora afirma que:

... as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com os seus leitores (p.24).

Para Machado (2009), a introdução da concepção de gêneros nos PCNs de Língua Portuguesa foi feita de forma automatizada e despersonalizada, ou seja, houve um ocultamento das vozes das teorias dos autores mobilizados para a construção do documento. A autora destaca que apenas aqueles que já dominavam os estudos de Bakhtin podiam inferir nos trechos do discurso oficial tal referência, pois ele não se encontra referenciado diretamente, apenas no final dos PCNs. A autora compara, então, trechos do documento oficial com trechos do texto “Os gêneros do discurso” de Bakhtin (1952-1953) e evidencia que são operadas transformações: há, em alguns momentos, a substituição de “enunciado” por “texto”, de “formas” por “tipos”, entre outras. Assim, a autora sustenta

que há formulações e acréscimos de definições que não foram elaboradas por Bakhtin, “mas que são dadas nos PCNs como verdades consensuais” (p.64).

Machado (*op. cit.*) destaca que o mesmo apagamento ocorreu com a introdução da interpretação didática do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos feita pela Escola de Genebra, sobretudo os trabalhos de Schneuwly (1994/2004) e de Dolz e Schneuwly (1998/2004), que também são mencionados apenas nas referências bibliográficas dos PCNs. Além disso, os textos citados como referências ainda não haviam sido publicados no Brasil. Nesse sentido, a autora vai destacar que o trabalho dos referidos pesquisadores, que tinha uma finalidade específica, ou seja, visavam a resolver provisoriamente problemas práticos de ensino e aprendizagem da produção textual, é difundido como verdade no documento oficial, gerando, então, fortes críticas dos linguistas brasileiros a essa abordagem, que era vista como “pretensões ao estabelecimento de verdades científicas sobre a noção de gênero” (idem, p.65).

Como consequência desse ocultamento de vozes e de teorias subjacentes ao documento, Machado (idem, p.69) aponta que há modificações de sentidos, o que “dificulta o trabalho de quem quer compreender de forma mais satisfatória os conteúdos que são prescritos”, contribuindo ainda para a “manutenção de classes distintas de trabalhadores do ensino: a dos especialistas ou dos que têm acesso mais fácil às fontes de informação teórica e a daqueles que não têm”, ou seja, os professores da educação básica.

No que se refere especificamente aos gêneros, Machado (*op. cit.*) assinala que os problemas em relação a sua transposição para o campo do ensino são ainda mais acentuados, pois à época de divulgação dos PCNs os conhecimentos produzidos sobre essa temática não se encontravam suficientemente desenvolvidos e divulgados, bem como não havia, como ainda não há, um consenso entre os acadêmicos. Desse modo, é possível compreender a multiplicidade de sentidos atribuídos aos gêneros do discurso como objeto de ensino de Língua Portuguesa, o que gera propostas e práticas pedagógicas completamente desvinculadas de seu sentido original. Sendo assim, Machado conclui que não é difícil entender o porquê de, mesmo depois de uma década de publicação dos PCNs, ainda haver muitas dificuldades entre os professores e até mesmo entre os especialistas na compreensão da fertilidade do ensino de gêneros e na implementação de propostas pedagógicas que levem ao seu aprendizado efetivo. Trata-se, segundo a autora, de um processo singular de transposição didática:

... normalmente, quando algumas noções são escolhidas para serem transpostas para o ensino, elas já se encontram mais ou menos solidificadas no campo

científico em que surgiram e, assim, são menos sujeitas a contestações quando transpostas para o campo educacional. Esse não parece ter sido o caso na questão dos gêneros. (...) Daí termos tido uma inversão da direção normalmente tomada pela transposição didática, tal como postulada pelos pesquisadores dessa teoria, pois foi a escolha da noção de gêneros, ainda não sedimentada e com um sentido mais ou menos consensualmente aceito, que exerceu influência direta nos estudos linguísticos no Brasil, afirmação essa que se confirma ao vermos a explosão de pesquisas e de publicações voltadas para a questão dos gêneros (textuais ou discursivos) tanto do ponto de vista teórico quanto de sua utilização no contexto escolar, após a divulgação dos PCNs de Língua Portuguesa (p.69-70).

Não obstante a todos esses problemas que circunscrevem a adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa, a convocação desse conceito representa, a nosso ver, realmente um avanço no campo do ensino de língua materna, sobretudo pelo fato de se apresentar como uma possibilidade de desestabilização do tratamento dado ao texto, tanto no que tange aos processos de leitura quanto de produção escrita no contexto escolar. Nesse sentido, Barbosa (2001, p.63-64, grifos do autor) sinaliza que:

- A adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem permite e implica na inclusão, para além de aspectos estruturais presentes num texto, de aspectos da ordem da enunciação e do discurso, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- ... a adoção dos gêneros permite a (e implica na): a) incorporação de elementos da ordem do social e do histórico (enredados na sua vinculação com as esferas de comunicação); b) considerações da *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro etc.); c) tematização de conteúdos temáticos, construções composicionais e estilos verbais;
- A consideração dos gêneros do discurso nos permite concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, possibilitando que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de oferecer ao professor critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos.

Atualmente, já podemos identificar alguns discursos que contestam a forma como o ensino de gêneros vem se configurando no cenário educacional brasileiro. Podemos citar, entre outros, Faraco (2003), que critica o uso inflacionado do conceito, bem como a sua apropriação pedagógica, muito mais próxima de uma perspectiva formal, o que contraria a abordagem bakhtiniana; Geraldi (2006), que destaca que não há uma diferença entre uma abordagem gramatical já tradicional no ensino de Língua Portuguesa e um ensino de gêneros, baseado na identificação e nomeação de suas características formais; além de

Kleiman (2001), que nos alerta para o fato de que numa disciplina que, historicamente, vem priorizando as atividades analíticas, o ensino de gêneros pode resultar apenas na sobreposição de mais uma metalinguagem.

No entanto, conforme buscamos evidenciar nesta breve retrospectiva histórica do ensino da disciplina Português no Brasil, os gêneros do discurso constituem-se como um objeto de ensino relativamente novo se considerarmos, por exemplo, a tradição gramatical e, até mesmo, as perspectivas de cunho textual que se apresentam como subsídios para o tratamento do texto na escola. Sendo assim, entendemos que é preciso refletir sobre a forma como as novidades no campo da pesquisa chegam ao ensino, tendo consciência de que não se trata de dizer, conforme assinala Geraldi (1991, p.84), que “‘agora tudo mudou’ ou (...) ‘o que se pensava antes estava errado’ e é preciso ‘embarcar na nova onda’. É preciso afastar esta ingenuidade. É preciso entender que iluminações novas são consequências de definições novas do objeto de estudo”.

Portanto, apesar de as formulações sobre gênero discursivo apresentarem-se algumas vezes como a “última palavra” ou como “panaceia” em relação ao ensino de Língua Portuguesa, podemos concluir que não só a sua adoção como objeto de ensino é relativamente nova, como também a própria produção científica no campo não conta com uma longa tradição, estando, conforme demonstramos, atrelada ao processo de apropriação do conceito pelo discurso oficial (PCN). Encontramo-nos, pois, em um período no qual há muito mais questionamentos do que respostas quando tratamos do binômio *gêneros discursivos - ensino de Língua Portuguesa*. As respostas a esses questionamentos, por sua vez, serão construídas de acordo com as condições sociais e históricas no qual o conceito de gênero está imerso, refletindo as perspectivas axiológicas de cada grupo social que dessa noção se apropria, num movimento discursivo de consensos, embates, complementação, que caracteriza o próprio processo de produção e legitimação dos conhecimentos.

3- PERSPECTIVA TEÓRICA: LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS EM BAKHTIN

Conforme sinalizamos no Capítulo 2 desta dissertação, o debate acerca dos gêneros do discurso ganhou fôlego, no Brasil, há pouco mais de uma década com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa. Tal como no documento, a discussão tem sido referenciada a partir do texto de Bakhtin intitulado “Os Gêneros do Discurso”, o qual data de 1952-1953 e que foi publicado em 1979. No entanto, o conceito de gêneros discursivos já aparece em textos anteriores a esse, como, por exemplo, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que data de 1929, e não pode ser tomado isoladamente sem considerar o conjunto das formulações bakhtinianas, sob o risco de sua simplificação e redução. Desse modo, uma leitura bakhtiniana do conceito de gênero implica numa não dissociação do mesmo de outras noções, como língua, discurso, interação verbal, dialogismo, ideologia, enunciado, presentes na obra de Bakhtin.

Há de se considerar, ainda, a flutuação terminológica presente na obra bakhtiniana, que também se apresenta no caso dos gêneros, os quais são nomeados de *formas de discurso*, *formas de enunciação*, *gêneros linguísticos*, *formas da comunicação verbal*, *formas de discurso na comunicação sócio-ideológica*. Apesar dos problemas de tradução, essa não fidelidade à nomenclatura pode ser explicada por meio das palavras do próprio Bakhtin ao revelar “sua paixão pelas variações e pela diversidade de termos aplicados a um mesmo conceito” (2003, p.492), a qual não resulta, no entanto, na falta de unidade conceitual.

Buscando uma compreensão da noção de gêneros discursivos, tal como proposta por Bakhtin, procuraremos discorrer sobre alguns pressupostos teóricos que, a nosso ver, se articulam diretamente com a concepção de gêneros. Assim, abordaremos, primeiramente, as concepções de língua/linguagem e discurso que constituem a obra

bakhtiniana. Dando continuidade a esta exposição, passaremos a dissertar sobre o enunciado e as suas peculiaridades. Por último, trataremos da noção de gêneros discursivos, atentando para sua definição, seus processos de desenvolvimento e transformação e, também, para os elementos que fazem parte de sua constituição.

Para desenvolver uma concepção de língua/linguagem, Bakhtin estabelece um diálogo⁷ com duas das principais correntes linguísticas de sua época, as quais isolaram e delimitaram a linguagem como objeto específico de estudo: o Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Idealista.

Para os representantes da primeira abordagem — Objetivismo Abstrato — o sistema linguístico configura-se como um fato objetivo externo à consciência individual e independente dela. A língua é vista como um sistema de normas rígidas e imutáveis, submetida a leis essencialmente linguísticas. Há, portanto, um esvaziamento de qualquer valoração ideológica nas formas da língua, bem como de sua natureza histórica.

Já o Subjetivismo Idealista considera que a língua é uma atividade individual resultante de um processo criativo ininterrupto do falante; são, portanto, as leis da psicologia individual que regem a criação linguística, a qual seria análoga à criação artística. Segundo essa orientação, caberia à filosofia da linguagem e à linguística o estudo das leis da psicologia individual como um modo de esclarecimento do fenômeno linguístico.

Todavia, Bakhtin (1986) vai esclarecer que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p.123, ênfase do autor).

Assim, Bakhtin inaugura uma terceira direção, a *interação verbal*, para o entendimento dos fenômenos da linguagem, a qual evidencia que as questões de linguagem não poderiam limitar-se à formalização abstrata e nem às especificidades individuais. Tomando a enunciação como elemento central na abordagem da língua, Bakhtin afirma a natureza social desta. Para o autor, a enunciação está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, as quais estão sempre atreladas às estruturas sociais:

⁷ A palavra diálogo está sendo empregada numa acepção bakhtiniana do termo, assim, ela não deve ser entendida como consenso, entendimento; mas sim, como um espaço de tensão entre diferentes enunciados, o que implica na aceitação ou recusa dos mesmos.

a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, a qual se reduz em última análise à realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução (idem, p.122).

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor” (ibidem, p.113). A linguagem é dialógica, no seu sentido mais amplo, uma vez que não está restrita à comunicação face a face, mas a toda comunicação verbal na qual também está incluída a produção escrita. Bakhtin afirma que o discurso escrito faz parte, de certa maneira, de uma discussão ideológica em grande escala, pois ele responde, refuta, confirma algo.

O entendimento do caráter dialógico da linguagem é explicado também no livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2003 [1929]). No capítulo intitulado *O discurso em Dostoiévski*, Bakhtin propõe uma distinção entre língua-discurso e língua-sistema. A primeira, por sua vez, trata da língua em sua integridade concreta e viva, enquanto a segunda refere-se à língua como objeto da linguística, resultante de uma abstração de alguns aspectos da vida concreta do discurso. De acordo com o autor, a dialogicidade da língua não pode ser apreendida por meio de critérios apenas linguísticos, pois esta é “impossível entre os elementos do sistema (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre morfemas, etc.) ou entre os elementos do ‘texto’ num enfoque rigorosamente linguístico deste” (*op. cit.* p.208).

Bakhtin esclarece, ainda, que a linguística conhece a forma composicional do discurso e o estuda nas suas particularidades sintáticas, lexicais e semânticas, ou seja, no plano da língua enquanto sistema. Desse modo, as relações dialógicas do discurso não podem ser abordadas, uma vez que estas são extralinguísticas, e, todavia, não podem ser dissociadas do campo do discurso, isto é, da língua em sua integridade concreta. Este discurso materializa-se, por sua vez, em enunciados, os quais são considerados como a unidade real da comunicação discursiva:

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeito do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Como real unidade da comunicação discursiva, o enunciado apresenta algumas características, a saber: constitui-se sempre como um novo acontecimento, um evento único e irrepetível na comunicação discursiva; possui sempre um autor e sempre é destinado a alguém, possui uma dimensão verbal e uma dimensão extraverbal; apresenta em seu bojo uma entoação expressiva e valorativa da situação de produção e de seu auditório; é ao mesmo tempo um produto — acontecimento —, e um processo, pois se configura como um elo na comunicação discursiva (BARBOSA, 2001). Passemos, então, a examinar mais detalhadamente cada um desses aspectos.

Conforme apontamos, o enunciado vai se constituir sempre como um novo acontecimento na vida da língua, ele não pode ser repetido, apenas citado, uma vez que nesse momento ele constitui-se como um novo acontecimento. Nas palavras do próprio Bakhtin: “As unidades da comunicação discursiva — enunciados totais — são irreprodutíveis (ainda que se possa citá-las) e são ligadas entre si por relações dialógicas” (idem, p.335).

Desse modo, o que realmente identifica o enunciado é aquilo que ele efetivamente diz, num determinado momento, para um determinado destinatário, nas reais condições em que é produzido e recebido. O enunciado é tomado, então, “como um todo individual singular e historicamente único” (ibidem, p.334). Desse modo, as interações das quais participamos não são reiteráveis, cada enunciado ali produzido tem um sentido definido e único naquela situação de interação específica. A compreensão desse caráter não reiterável do enunciado remete-nos, por sua vez, aos conceitos de tema e significação.

O tema refere-se ao sentido completo da enunciação, determinado não só pelos elementos linguísticos que fazem parte de sua composição, mas pelos elementos não verbais da situação:

Vamos chamar o sentido completo da enunciação de tema. O tema da enunciação deve ser único. (...) O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. (...) Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais. (...) O tema da enunciação é concreto, é tão concreto como o instante histórico que ao qual ela pertence (BAKHTIN, 1986, p.128-129).

Ao lado dessa instabilidade do tema, existem, porém, os elementos estáveis, o que Bakhtin denominou de significação. Significação diz respeito aos elementos do enunciado que são reiteráveis e idênticos a cada vez que são repetidos, ou seja, as formas fixas da

língua. Há uma relação de interdependência entre tema e significação, sendo impossível, portanto, delimitar fronteiras precisas entre ambos. Desse modo, não pode haver tema sem significação e significação sem tema. A significação é, portanto, um conjunto de elementos necessários para a realização do tema, no entanto ela não é suficiente para dar conta do sentido, pois este só pode ser apreendido em situações concretas, nas quais impera o tema.

Na inter-relação entre tema e significação, o tema se constitui como “o estágio superior real da capacidade linguística de significar”, a significação constitui “o estágio inferior da capacidade de significar” (idem, p.131). Desse modo, a significação não significa nada em si mesma, ela configura-se, somente, como uma possibilidade, dependendo de um tema concreto para realmente significar. Nesse sentido, Bakhtin esclarece que a interação é o espaço onde a significação realmente ocorre:

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é efeito da *interação do locutor com o receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro* (ibidem, p.132, grifos do autor).

Toda a palavra usada no âmbito da língua-discurso possui não só tema e significação, mas também um acento de valor ou apreciativo. Sendo assim, sempre que um dado conteúdo é expresso, seja em sua forma escrita ou oral, ele sempre é acompanhado por acento apreciativo determinado, que revelará o que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo social. Bakhtin esclarece, então, que há uma luta incessante de acentos em cada área semântica da existência.

Esse acento apreciativo relaciona-se diretamente a outro elemento constitutivo do enunciado que é a entonação. Esta se apresenta como uma expressão valorativa por parte do falante (escritor) da própria situação social de produção do enunciado e também de seu auditório. Sendo assim, uma mesma palavra pronunciada com uma entonação diferente apresenta um significado também diferente. A entonação só é possível no plano da língua como discurso, tanto a palavra quanto a oração no plano da língua como sistema são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, esta deixa de ser uma palavra e converte-se em um enunciado acabado.

Se, conforme apontamos, o enunciado é algo sempre novo e comporta essa dimensão individual, ele nasce sempre na inter-relação discursiva, ele não pode ser considerado nem o primeiro nem o último na cadeia discursiva, pois funciona sempre

como resposta aos enunciados anteriores, do mesmo modo que suscita sempre novos enunciados:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 1986, p.123 ênfase do autor).

Para Bakhtin, todo enunciado vai confirmar, refutar, complementar, reavaliar outros enunciados reais ou supostos, será a partir deles que novos enunciados se constituirão. Em qualquer enunciado, os traços do que já se disse sobre uma temática podem ser encontrados ali, de alguma forma. Portanto, todo enunciado se configura como um elo na cadeia discursiva.

Nesse sentido, o autor vai esclarecer que as experiências individuais de qualquer sujeito vão se desenvolver em uma interação constante com os enunciados alheios, o que é caracterizado como um processo de assimilação do discurso de outrem. Quando falamos ou escrevemos não é de dicionários que retiramos as palavras, mas do convívio social. Desse modo, as palavras estão sempre carregadas de sentidos alheios, que são assimilados e recriados pelos sujeitos que as enunciam novamente, dando-lhes um novo tom, um novo acento apreciativo.

Esse processo de assimilação da palavra alheia funciona como definidor das bases das atitudes ideológicas dos sujeitos, de seus comportamentos, de sua própria visão de mundo. Dessa forma, a assimilação da palavra de outrem tem um sentido profundo na formação da consciência ideológica do homem.

Em *Questões de literatura e estética* (1998), Bakhtin esclarece a forma como ocorre esse processo de assimilação do discurso de outrem, apontando as diferenças entre a palavra autoritária e a palavra internamente persuasiva. Embora a palavra autoritária e a palavra internamente persuasiva apresentem profunda diferença entre si, elas podem se unir numa única palavra, a qual se torna, concomitantemente, autoritária e internamente persuasiva. O conflito entre essas duas palavras normalmente determina a consciência ideológica de cada sujeito.

A diferença entre as duas palavras reside no fato de a palavra autoritária exigir do sujeito o seu reconhecimento total e incondicional, penetrando em sua consciência como uma massa compacta e indivisível, sendo preciso, então, confirmá-la ou negá-la por inteiro.

Nessa linha, Morson e Emerson (2008) esclarecem que “pode-se desobedecer ao discurso autoritário, mas enquanto permanece autoritário não se pode discutir com ele” (p.233). A palavra internamente persuasiva é, normalmente, metade do próprio sujeito e metade de outrem. Ela ingressa num conflito tenso com as palavras internamente persuasivas já existentes. Bakhtin (*op. cit.*) elucida que a transformação da consciência ideológica do homem se dá, exatamente, na disputa entre os diferentes pontos de vista verbo-ideológicos. Morson e Emerson (*idem*) afirmam que:

O discurso internamente persuasivo prospera quando cresce e muda em resposta à experiência e a outras vozes interiormente persuasivas. Acima de tudo ele nunca é uma coisa morta, nunca uma coisa acabada; é antes de tudo, uma espécie de impulso para o futuro (p.233).

Assim como os discursos autoritários podem perder a sua autoridade, os discursos internamente persuasivos podem se tornar menos persuasivos. Sobre essa questão, Bakhtin (*op. cit.*) afirma que “uma palavra, uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar da palavra do outro” (p.148).

Retomando as peculiaridades do enunciado, é importante destacar que cada palavra implica, necessariamente, uma concepção de ouvinte ou leitor, o que nos remete ao princípio de que todo enunciado comporta uma orientação social, ou seja, “cada discurso es dialógico, dirigido a otra persona, a su comprensión y a su efectiva o potencial respuesta” (BAKHTIN, 1993, p.256 grifos do autor). Desse modo, ao construir o seu enunciado, o falante leva em conta o seu destinatário, do qual aguarda uma atitude responsiva, que pode ser imediata ou não, verbal ou não, interior ou exterior. O enunciado também é constituído a partir da antecipação dessas possíveis respostas que ele pode suscitar, as quais terão uma influência ativa sobre a sua própria constituição. Assim, a orientação social em conjunto com a situação de produção do enunciado determinará a forma que o discurso assumirá.

Nesta perspectiva, a relação entre o falante e o ouvinte é de natureza ativa, ambos ocupam um papel ativo no processo da comunicação discursiva, o que, por seu turno, invalida os esquemas linguísticos gerais, que explicam a comunicação, definindo o papel do ouvinte como passivo. Para Bakhtin, estes esquemas só podem ser compreendidos como abstração científica, jamais como fenômeno pleno, concreto e real de interação.

Conforme já apontamos, a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora da situação concreta em que ela se dá. Esta situação, por

sua vez, não é concebida como algo externo ao enunciado ou como uma dimensão maior que o envolve, mas sim como um elemento que o constitui. Desse modo, o enunciado, compreendido como unidade da comunicação discursiva, comporta duas dimensões, uma verbal e outra extraverbal. Este horizonte extraverbal do enunciado é constituído por três aspectos: o espaço e o tempo, ou seja, “onde” e “quando” os enunciados são produzidos; sobre este aspecto vale ressaltar que este espaço e tempo são construídos historicamente. O segundo aspecto diz respeito ao tema do qual o enunciado trata; já o terceiro refere-se à atitude valorativa dos participantes da situação frente ao que ocorre. Embora a situação social se integre ao enunciado, como elemento indispensável à sua compreensão, não devemos entender que este reflete passivamente a situação extraverbal. Como nos aponta Bakhtin: “la expresión verbal, la enuciación, no refleja solo passivamente la situación. Ella representa su *solución*, se vuelve su *conclusión valorativa* y, al mismo tiempo, la condición necesaria para su ulterior *desarrollo ideológico*” (1993, p.260 grifos do autor).

Sobral (2009) vai afirmar que o enunciado situa-se entre o verbal e o extraverbal, como um mediador; trazendo o não verbal em sua própria estrutura verbal. O que importa do contexto está contido no enunciado. Assim, o autor explica que o enunciado é formado por dois componentes: um que remete ao plano da significação, ou seja, aquilo que é dito, a parte visível do enunciado; outro que remete ao plano do tema, isto é, aquilo que é presumido, a parcela não visível. Desse modo, o não visível é exatamente o que remete o enunciado à sua situação, de modo que ele não seja plenamente compreendido por quem desconheça as condições em que foi produzido.

Outro ponto a ser considerado em relação ao enunciado diz respeito a sua própria delimitação. Cada enunciado, como unidade da comunicação discursiva, possui um início e um fim absolutos; esses limites são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, os quais, numa determinada situação, atendendo a fins discursivos, alternam-se no papel de falante e ouvinte; assim, o falante conclui o que objetivara dizer e passa a palavra a outro, dando lugar a sua compreensão ativa, a sua resposta, a qual pode ser verbal ou não, imediata ou retardada, gestual, etc. Nas palavras de Bakhtin:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (2003, p.275).

Desta alternância dos sujeitos do discurso, que cria os limites precisos do enunciado, resulta um outro elemento: a *conclusibilidade específica de cada enunciado*. Esta conclusibilidade manifesta-se como um aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, a qual pode acontecer exatamente porque o enunciador disse tudo o que tinha a dizer num dado momento e em uma dada situação. Ao perceber esse *dixi* conclusivo do falante, o interlocutor assume uma atitude responsiva em relação ao enunciado; esta capacidade de resposta ao enunciado constitui-se como o seu principal critério de conclusibilidade. Para que se possa responder ao enunciado, alguma conclusibilidade é necessária, esta, por sua vez, é determinada por três elementos que se relacionam no todo orgânico do enunciado, a saber: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto discursivo ou vontade discursiva do falante; as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

O primeiro elemento relaciona-se ao que se pode dizer (escrever) numa dada situação, desse modo o tratamento exaustivo do objeto e do sentido variará profundamente dependendo, portanto, do campo da comunicação discursiva. Num campo, por exemplo, das ordens militares, este tratamento exaustivo do objeto e do sentido é praticamente pleno; em outros, como o científico ou artístico, só é possível uma exauribilidade relativa, isto é, há um acabamento mínimo, o qual permite ao interlocutor ocupar uma posição responsiva. Este aspecto está intrinsecamente relacionado à intenção discursiva do falante, ou seja, ao seu projeto discursivo que determina o todo do enunciado. Esta vontade discursiva do falante se dá a partir da escolha de um certo gênero discursivo, o qual é determinado por, pelo menos, quatro elementos: a esfera da comunicação discursiva, a temática, a situação concreta de interação e a composição do auditório a qual o enunciado é dirigido.

São exatamente estas peculiaridades do enunciado, ou seja, a *alternância do sujeito do discurso* como limite do enunciado, a sua *entonação valorativa* e a sua *conclusibilidade*, que vão distinguir enunciado, unidade da comunicação discursiva, de oração, unidade da língua-sistema.

Ao comparar a oração com o enunciado, Bakhtin explica que os limites da oração nunca são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, ela se constitui como parte do enunciado de um mesmo falante e também não se correlaciona com o contexto extraverbal do enunciado. Do mesmo modo que não mantém uma relação imediata com enunciados alheios e não pode suscitar no interlocutor uma posição responsiva, uma vez que não possui plenitude de sentido. A oração, enquanto unidade da língua, é neutra, não

possui aspecto expressivo, este só é possível no plano do enunciado. O sistema da língua, por sua vez, dispõe dos meios linguísticos, ou seja, recursos lexicais, morfológicos e sintáticos, necessários para emitir expressão, mas esta só se efetiva na língua enquanto discurso. Por último, a oração é desprovida de endereçamento não é de ninguém e nem se refere a ninguém e pode ser repetida inúmeras vezes. Assim, “a oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade” (idem, p.278).

Conforme apontamos anteriormente, os enunciados, embora únicos e irrepetíveis, fazem parte de uma cadeia na comunicação discursiva, assim cada novo enunciado não inaugura uma determinada temática do discurso, da mesma maneira que as suas formas também não são totalmente originais. A essas formas típicas do enunciado Bakhtin vai dar o nome de *gêneros do discurso*. Segundo Brait (2000), os gêneros do discurso dizem respeito às coerções estabelecidas no âmbito da comunicação discursiva, sem as quais a comunicação discursiva seria impossível. Neste sentido, Bakhtin esclarece que:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-lo pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (2003, p.283).

Os gêneros do discurso são apropriados pelos indivíduos quase do mesmo modo que a língua materna, pois é por meio de enunciações concretas, e não através de dicionários ou gramáticas, que os sujeitos assimilam as formas da língua, ou seja, suas estruturas sintáticas, lexicais, morfológicas. Desse modo, todos os indivíduos que participam de uma determinada cultura compartilham de um rico repertório de gêneros, o qual permite a comunicação. Será, pois, o desconhecimento dos gêneros que circulam em uma dada esfera da comunicação, e não a ignorância em relação às formas da língua, que poderá impedir o sujeito de participar satisfatoriamente de uma situação de interação verbal, seja ela oral ou escrita.

Ao conceber os gêneros como formas relativamente estáveis e normativas do enunciado, Bakhtin “organiza” a chamada *parole saussureana*, demonstrando que o enunciado não pode ser concebido como uma combinação inteiramente livre das formas da língua. No entanto, é importante ressaltar que embora os gêneros discursivos apresentem esse caráter coercivo para o falante, quando comparados às formas da língua, ou seja, à sua composição vocabular, morfológica e sintática; as suas formas são bem mais flexíveis, plásticas e livres do que as formas, puramente, linguísticas. Nesse sentido, Sobral (*op. cit.*)

aponta que os gêneros discursivos, numa perspectiva bakhtiniana, são, ao mesmo tempo, estáveis e mutáveis. Os gêneros são estáveis porque guardam traços que os identificam como tal e são mutáveis porque se transformam constantemente, alterando-se a cada vez que são empregados.

Outro dado importante é o fato de os gêneros não se apresentarem aos falantes como um modelo canônico, sobre o qual não pode incidir nenhuma mudança, mas sim como um regulador que viabiliza as interações discursivas decorrentes, desse modo, das relações sociais (ROJO, 2005). Morson e Emerson (*op. cit.*) vão esclarecer que:

os gêneros contêm recursos generalizáveis de eventos particulares; mas ações ou enunciados específicos devem usar esses recursos para concretizar novos propósitos em cada ambiente irrepetível. Cada enunciado, cada uso de um gênero, requer trabalho real; começando com dado, algo diferente deve ser criado (p.307).

A noção de gêneros do discurso em Bakhtin, segundo Faraco (2003), parte do vínculo orgânico que o autor estabelece entre a utilização da linguagem e a atividade humana, ou seja, todos os campos da atividade humana estão relacionados às esferas de uso da linguagem, que lhes são correspondentes. Então, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da linguagem elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p.262 ênfase do autor).

Sobral (*op. cit.*) define esferas de atividade como “regiões de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem” (p.121). Essas esferas são dotadas de maior ou menor grau de estabilidade, o que depende de seu nível de formalização, ou institucionalização, no seio da sociedade e da própria história, conforme as conjunturas específicas. Assim, a noção de esfera abrange desde as relações íntimas familiares até o aparato institucional do estado. Ao vincular a noção de gênero às diversas esferas de uso da linguagem, Bakhtin opera uma transformação e uma, consequente, ampliação desse conceito, que durante muito tempo esteve restrito ao campo literário.

Retomando, brevemente, a clássica teoria dos gêneros, verificamos, conforme Machado (2008), que a definição das formas poéticas se manifestava em termos de classificação. Platão propôs, primeiramente, uma divisão binária, a qual tinha como critério o juízo de valor, havia, então: gêneros sérios, epopeia e tragédia e os gêneros burlescos, comédia e sátira. Já em *A República*, Platão, partindo da relação entre realidade e mimese,

elabora uma tríade para a classificação genérica: gênero mimético ou dramático; gênero expositivo ou narrativo; gênero misto. Essa tríade elaborada por Platão é a base para a *Poética* de Aristóteles, que apresentava como critério para a classificação dos gêneros o modo de enunciação (voz), tinha-se, então, uma tríade: a lírica, poesia de primeira voz; a épica, poesia de segunda voz; o drama, poesia de terceira voz. Acrescentam-se, ainda, os estudos da Retórica, na qual Aristóteles propôs o três gêneros retóricos: o deliberativo, o judiciário e o epidítico.

Será a *Poética* Aristotélica que servirá de base para os estudos literários desenvolvidos no âmbito da cultura letrada. A hegemonia desses estudos se vê abalada a partir da emergência da prosa, a qual passa reivindicar para si outros parâmetros de análise. É a partir de Bakhtin que os estudos sobre os gêneros ganham um novo caminho:

A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. Este é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra (MACHADO, 2008 p.152).

Para ratificar a diferença entre a teoria dos gêneros bakhtiniana e as teorias tradicionais dos gêneros, valem, ainda, os aspectos apontados por Faraco (2003): a teoria bakhtiniana não pensa os gêneros em si, ou seja, como um conjunto de objetos que compartilhem determinadas características formais; soma-se a isso o fato de os gêneros serem enfocados principalmente a partir de seu caráter dinâmico e histórico. Os gêneros, nas formulações de Bakhtin, estão intrinsecamente correlacionados às situações de interação verbal dentro de uma determinada esfera da comunicação humana. A apreensão da constituição e do funcionamento dos gêneros só pode acontecer na situação de interação verbal, desse modo, o que realmente constitui o gênero é a sua ligação com dada esfera da comunicação humana e não as suas propriedades formais.

Considerando que as possibilidades de atividades humanas são inesgotáveis e que cada esfera social possui seu repertório de gêneros, o qual amplia e se modifica à medida que a própria esfera se torna mais complexa, a quantidade e a heterogeneidade dos gêneros discursivos também são infinitas. Bakhtin propõe, então, uma diferença entre gêneros primários (simples) e secundários (complexo). Esta diferenciação não está assentada na diferença funcional dos gêneros, mas numa certa contraposição entre as esferas cultural e

cotidiana da comunicação humana. Os gêneros primários desenvolvem-se, então, na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano; são exemplos de gêneros primários: a conversa familiar, o relato do dia a dia, a carta, um bilhete. Já os gêneros secundários desenvolvem-se na comunicação cultural mais complexa e sistematizada, no âmbito dos sistemas ideológicos constituídos, ou seja, na esfera científica, religiosa, artística, etc. São exemplos de gêneros secundários: o romance, uma tese, um editorial, etc.

Barbosa (*op. cit.*) aponta que embora a forma de materialização do enunciado, oral ou escrita, também possa se constituir como um traço distintivo entre gêneros primários e secundários, não há uma relação de sinonímia entre gêneros primários e oralidade, assim como tal relação também não acontece entre gêneros secundários e escrita. Assim uma palestra, ainda que realizada oralmente, é um gênero secundário, pois se vincula a uma esfera da comunicação do âmbito das ideologias formalizadas e sistematizadas; enquanto um bilhete, apesar de escrito, é um gênero primário, uma vez que emerge na comunicação cotidiana imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano. Dessa forma, o principal traço distintivo entre gêneros primários e secundários é a esfera social a qual os gêneros se vinculam.

A divisão dos gêneros discursivos em primários e secundários não constitui agrupamentos estanques; ao contrário, Bakhtin salienta que:

No processo de sua formação eles (gêneros secundários) incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial... A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (Bakhtin, 2003 p.263, 264).

É desse modo que os gêneros moldados numa determinada área da vida podem ser transferidos para outra, dando origem a novos gêneros. Neste processo, podemos perceber a relativa estabilidade dos gêneros discursivos que, ao contrário de se apresentarem como formas acabadas com fronteiras bem demarcadas, evoluem, transformam-se, desaparecem, nascem e são absorvidos por outros gêneros. Sobral (*op. cit.*) enfatiza que:

A perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros leva portanto em consideração tanto a relação entre gêneros primários e os secundários como, o que tem grande relevância, os processos históricos de composição dos gêneros, principalmente os secundários, o que engloba tanto a sua derivação a partir dos primários como a inter-relação, assimilativa e polêmica, entre os gêneros em suas esferas de produção, recepção e circulação. Trata-se pois de uma perspectiva bem mais ampla de que as das tipologias textuais, que o mais das vezes fixam-se em

aspectos linguísticos e textuais, isto é, aspectos materiais e composicionais, não alcançando portanto o plano da arquitetura, nem, por conseguinte, o intercâmbio verbal, com sua “normatividade em constante mudança (!), com seu agir avaliativo como o “cimento” que une a materialidade linguístico-textual às possibilidades ideológicas de sentido do discurso (p.122).

O surgimento e o desenvolvimento histórico dos gêneros discursivos estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento e a complexificação das esferas de atividade humana e pelas novas demandas surgidas dessa complexificação. Assim, à medida que os indivíduos, numa determinada sociedade, participam de um conjunto maior de atividades ou compartilham de um número maior de experiências em diferentes âmbitos, o seu repertório de gêneros aumenta e se diversifica. A internet, por exemplo, possibilitou novas formas de interações discursivas e, conseqüentemente, o aparecimento de novos gêneros, como, o e-mail, o chat. O desenvolvimento dessas formas de comunicação verbal tem a sua origem em outros gêneros pré-existentes, a carta, no primeiro caso, a conversa, no segundo. Todavia, o aparecimento desses novos gêneros não extinguiu e nem substituiu aqueles que os originaram. Sobre tal aspecto, valem aqui as palavras do próprio Bakhtin:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existente. Ora cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível (2008, p.340).

Outra observação importante em relação ao processo de desenvolvimento histórico dos gêneros discursivos diz respeito ao fenômeno de hibridização. As construções híbridas são definidas como “a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (por ambas) das línguas” (BAKHTIN, 1998, p.156). Assim, o enunciado, embora os seus índices gramaticais e composicionais indiquem que ele pertence a um único falante, traz em seu bojo dois modos de falar, dois estilos, duas perspectivas semânticas e axiológicas.

Ao abordar esse fenômeno, Bakhtin se ocupa, especificamente, do romance. Trata-se de um procedimento para representar a linguagem de outrem, ao invés de simplesmente citá-la. Desse modo, as duas linguagens são postas em confronto a partir de um certo ponto de vista, aquele do autor, o que é denominado de híbrido intencional. Esse processo, por sua vez, difere-se da hibridização involuntária inconsciente, que é concebida como “uma mistura densa e sombria, não de uma justaposição e de uma oposição consciente” (idem,

p.158). Este processo de hibridização tem, segundo o autor, um papel central na existência histórica e nas transformações das linguagens, trazendo em si novas visões de mundo, novas formas de consciência verbal, tornando infrutíferas todas as tentativas de controlar a língua.

Embora, ao tratar da hibridização, Bakhtin esteja se ocupando do romance, é possível transferi-la a outros gêneros. A esse respeito, Barbosa (op. cit.) aponta que existem gêneros que em seu processo de formação subsumem outros em seu interior e os transformam, estabelecendo uma relação de subordinação. Outros podem ser considerados híbridos porque essa lhes é uma característica própria ou porque estão em processo de constituição e por isso, ainda, não são socialmente nomeados.

Morson e Emerson (op. cit.) vão afirmar que os gêneros do discurso se constituem como um elo entre a história social e a história linguística, uma vez que registram e refletem as mínimas mudanças que ocorrem nas práticas e valores diários. É na própria história dos gêneros que se pode registrar a história da língua, pois como destaca Bakhtin “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração dos gêneros e estilos” (2003, p.268).

Ainda sobre o processo de transformação e desenvolvimento histórico dos gêneros, é importante destacar que nem todos estão igualmente suscetíveis a mudanças. Há alguns gêneros que possuem um alto grau de estabilidade e de coerção. Podemos incluir nesse grupo alguns gêneros que circulam na esfera militar, na esfera religiosa e, também, aqueles de correspondências oficiais, como memorandos, ofícios, etc. Cabe ressaltar, no entanto, que mesmo estes gêneros altamente padronizados aceitam variações ainda que mínimas. Estas podem ocorrer por meio de nuances na entonação expressiva, pelo processo de reacentuação e, também, pela mistura de gêneros de diferentes esferas, ou seja, hibridização.

Dando continuidade a esta exposição, nos deteremos ainda num outro aspecto relativo aos gêneros discursivo, os seus elementos constituintes, a saber: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional. Para Bakhtin, esses três elementos são essenciais e indissociáveis na constituição dos gêneros, sendo também determinados pela esfera de utilização da linguagem.

Rojó (2005) define conteúdo temático como “conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros” (p.196, ênfase

da autora). O conteúdo temático corresponderia, então, ao conjunto de temáticas que um certo gênero abrange, ou seja, àquilo que pode ser dito numa dada forma típica de enunciado em determinado campo da comunicação discursiva. Para Bakhtin, o tema do romance, por exemplo, é homem que fala e o seu discurso. Os temas são determinados sócio-historicamente, logo o conteúdo temático que faz parte de um determinado gênero não é inaugural: “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas”. (Bakhtin, *idem*, p.293 ênfase adicionada).

Uma outra dimensão constitutiva do gênero é o estilo, o qual corresponde à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A compreensão do estilo de um determinado enunciado individual está indissociavelmente relacionada ao gênero discursivo, no qual o enunciado se materializa. Bakhtin aponta a separação dos estilos em relação ao gênero, como um grande problema da estilística tradicional, pois, quando o estilo é destacado do gênero, ele é examinado, apenas, como fenômeno da própria linguagem, tornando-se uma unidade de fala individual (*parole*, em termos saussureanos), ou como uma manifestação criativa do falante.

Para Bakhtin, cada esfera da atividade humana é permeada por gêneros que correspondem às especificidades de um dado campo, e a esses gêneros correspondem determinados estilos. Desse modo, falar em estilo individual requer uma relação com as condições da comunicação discursiva, com o tipo de relação entre o falante e os demais participantes da situação de interação verbal, com a esfera social na qual o enunciado se realiza.

Sobre tal aspecto, Faita destaca que:

È muito provável que os enunciados produzidos por diferentes locutores, em circunstâncias diferentes, num determinado domínio de atividade idêntica, como o ensino, apresentem uma soma de traços recorrentes, indicando que pertencem a um mesmo tipo, podemos afirmar então que cada um desses enunciados é a realização individual do estilo geral ao qual ele pertence (2005, p.156).

Cada enunciado por ser individual pode, então, absorver um estilo particular, mas nem todos os gêneros são capazes de fazê-lo do mesmo modo. Sobre esse aspecto, Bakhtin aponta que há gêneros que são mais propícios à manifestação da individualidade do falante na linguagem, é o caso dos gêneros próprios da literatura de ficção, nos quais o estilo individual faz parte dos seus objetivos. Outros gêneros, no entanto, são menos produtivos

nesse aspecto, é caso daquelas formas de comunicação discursiva mais padronizadas, como documentos oficiais, ordens militares. Bakhtin acrescenta, ainda, que na grande maioria dos gêneros discursivos o estilo individual apresenta-se como um epifenômeno, pois não faz parte do plano do enunciado, de seu objetivo, constituindo-se apenas como um produto complementar.

Rodrigues (2005) destaca que se analisando os gêneros da perspectiva do estilo, eles se constituem como umas das grandes forças sociais de estratificação e diversificação da língua, isto é, como uma de suas forças centrífugas. A esse respeito, Bakhtin aponta que:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras) (1998, p.82).

O terceiro elemento constitutivo do gênero, a forma composicional compreende, segundo Rojo (2005, p.196), “os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”. A construção composicional corresponde, então, à estrutura, à organização característica dos diferentes enunciados. Para Barbosa (op. cit.), ela pode ser compreendida como um conjunto de restrições às formas de dizer que são impostas pelas situações recorrentes e específicas da comunicação discursiva. A autora complementa que comparada ao estilo, a construção composicional tende a se apresentar como uma categoria mais fechada, embora não seja estática. Nesse sentido, Sobral (op. cit.) alerta que a construção composicional não se confunde com forma rígida, pois podem se alterar conforme o projeto discursivo do enunciador.

Embora possamos abordar isoladamente cada um dos três elementos constituintes dos gêneros, isto exigirá um tratamento anterior, o qual deve se pautar na unidade constitutiva de cada gênero, na sua relação com as esferas da comunicação e com as condições de produção dos enunciados, pois, conforme nos aponta Bakhtin, há uma mútua determinação entre todos esses elementos:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados... Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção

dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação discursiva (2003, p. 261).

Considerando, então, a questão e os objetivos que orientaram esta dissertação, buscamos apresentar neste capítulo os pressupostos teóricos norteadores deste estudo, delineando as concepções e conceitos que iluminaram a análise dos discursos docentes acerca dos gêneros discursivos, como objeto de ensino de língua materna. Para tanto, recorreremos aos postulados bakhtinianos que, a nosso ver, corroboram tanto para a compreensão dos dados oriundos de nossa pesquisa, como para um entendimento mais apurado da apropriação do conceito de gêneros pelo discurso didático-pedagógico⁸.

Assim, buscamos evidenciar que a linguagem só pode ser compreendida em sua natureza social, na ligação com as condições de comunicação que, por sua vez, estão atreladas as próprias condições sócio-históricas. O fenômeno da linguagem só pode ser entendido na interação verbal, caso contrário, este seria reduzido a formalizações abstratas ou a especificidades individuais.

O enunciado constitui-se como a unidade da comunicação discursiva, não é um conceito formal, abstrato; é sempre um acontecimento, demanda um contexto sócio-histórico definido, seus atores (autor e destinatários) são sujeitos reais e estabelecem entre si, necessariamente, um diálogo, ou seja, todo enunciado depende de um outro que o responda. Embora único e irrepetível, o enunciado guarda em si as marcas da esfera de atividade em que fora produzido, seja na sua temática, seja na sua forma. Manifestando-se, sempre, em um gênero discursivo.

Os gêneros do discurso, como tipos relativamente estáveis de enunciado, estão intrinsecamente relacionados às esferas de atividades humanas onde nascem, se desenvolvem e circulam. Trata-se de construções sócio-históricas e, embora normativos para os falantes, são dinâmicos, pois se renovam a cada vez que são empregados, articulando em seu interior o dado e o criado, o histórico e o imediato.

O pensamento bakhtiniano revela-nos, de modo geral, que em termos de linguagem nada é definitivo, nada está inteiramente dado. Há sempre uma oscilação, um movimento que dependerá do quadro social, histórico, cultural e ideológico de uma dada época, na qual as ações humanas se desdobram.

⁸ Esta discussão encontra-se no Capítulo 4 desta dissertação.

4 – PARADIGMAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS EM LÍNGUA MATERNA

O estudo dos gêneros ficou durante muito tempo ligado à literatura. Como vimos no capítulo anterior desta dissertação, as proposições de Bakhtin contribuíram de forma efetiva para que tal conceito se expandisse e passasse a ser aplicado aos eventos comunicativos do cotidiano de modo geral. Sendo assim, a noção de gêneros rompeu as fronteiras da literatura e passou a ser apropriado por diferentes áreas do saber: a sociologia, a antropologia, a comunicação, a linguística, a linguística aplicada. Todavia, as apropriações de tal conceito não são homogêneas, portanto, é possível verificar uma gama de terminologias, teorias e posições a respeito de tal questão⁹.

No campo específico do ensino, no entanto, parece haver, no cenário educacional brasileiro, certa homogeneidade no que se refere à abordagem dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Assim, a perspectiva da Escola de Genebra tem sido difundida em larga escala no Brasil, causando, a nosso ver, a falsa impressão de que esta seja a única proposta teórico-metodológica para a abordagem dos gêneros na escola.

A inserção dos estudos genebrinos na reflexão brasileira sobre gêneros e ensino, conforme sinaliza Gomes- Santos (2004), deu-se em *termos teóricos* a partir da retomada das proposições e modelo de ensino do grupo de genebra, sobretudo, os estudos de Bronckart, Schneuwly e Dolz e, também, em *termos acadêmicos* em decorrência do intercâmbio internacional mantido entre o LAEL (PUC-SP) e a equipe de *Section de Didactique des langues* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

⁹ Ver o próximo capítulo desta dissertação.

Em uma entrevista recente concedida à revista *Na ponta do Lápis*¹⁰, o pesquisador Joaquim Dolz reforça o pioneirismo das pesquisadoras Roxane Rojo e Ana Raquel Machado na divulgação desses estudos, ao lembrar que fora convidado há um tempo para ministrar um curso na PUC-SP; bem como destaca a presença de muitos pós-doutorados e doutorados brasileiros em Genebra, o que contribui para intercâmbio dos estudos entre instituições nacionais e a genebrina. O pesquisador destaca, ainda, a relação acadêmica com as professoras Elvira Lopes do Nascimento e Vera Cristóvão, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Fora as relações institucionais, é imprescindível enfatizar a referência aos estudos genebrinos no discurso que normatiza o ensino de língua materna, ou seja, a presença de tal perspectiva nos PCNs de Língua Portuguesa, o que também contribui para a difusão dessa perspectiva no contexto educacional brasileiro.

Atento a essa aparente hegemonia, Bunzen (2004) apresenta duas outras tradições, além da própria Escola de Genebra, que com diferentes referenciais teóricos defendem um trabalho baseado nos gêneros para o ensino de língua materna, mais precisamente, o ensino da produção de textos: a Escola de Sydney e a Escola Norte-Americana, conhecida como Nova Retórica.

Buscaremos, então, apresentar as perspectivas para o ensino das três escolas supracitadas, atentando para o modo como essas concebem os gêneros, para os critérios de seleção dos gêneros a serem tomados como objetos de ensino e, também, para a abordagem metodológica dos gêneros em situação escolar.

Antes de passarmos à descrição específica de cada uma das escolas, cumpre destacar que as três propostas partem de um mesmo ponto: o conceito de gênero é convocado à cena educacional como uma possibilidade de desestabilização de práticas de ensino de língua materna vistas como problemáticas ou pouco profícuas para a formação de sujeitos capazes de se inserirem efetivamente nas práticas sociais de leitura e escrita que se dão dentro e fora do espaço escolar.

¹⁰ Referimo-nos ao exemplar de número 13 de fevereiro de 2010. Trata-se de uma publicação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que promove em parceria com o Ministério da Educação a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. O material propõe-se a discutir o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva de gêneros, assim traz informações sobre gêneros discursivos específicos, relatos de prática de professores, textos de alunos, entrevistas, análise de especialistas, notícias, entre outros. Cabe destacar que, na revista, Joaquim Dolz é apresentado como especialista mundial no ensino de língua fundamentado no estudo dos gêneros.

Nesse sentido, os estudos da Escola de Sydney que, segundo Bunzen (op. cit.), parecem ter sido pioneiros na relação entre os estudos de gêneros e o ensino tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, partem dos resultados de pesquisas acadêmicas que buscavam analisar produções escritas de crianças, realizadas durante as aulas de diferentes disciplinas escolares. Como resultados de tais estudos, os pesquisadores apontaram que os alunos se detinham na produção de gêneros narrativos, como relatos e observações; já os gêneros específicos da esfera escolar (relatórios, resumos, exposições, etc.) careciam de uma sistematização, assim como outros gêneros que fazem parte das práticas de leitura e escrita fora da própria escola. Soma-se a isso a constatação de que os professores praticamente não dispunham de critérios específicos para a avaliação das produções discentes, bem como para elaboração de progressões curriculares.

Os textos escritos pelos estudantes pareciam estar embasados nos pressupostos metodológicos de dois modelos de ensino-aprendizagem de língua escrita que estavam em voga na Austrália nos períodos de 1970 e 1980: *Process Writing* e *Whole Language*, conforme esclarece Bunzen (op. cit.).

O primeiro modelo, *Process Writing*, é oriundo de pesquisas norte-americanas que buscavam redefinir os estudantes como verdadeiros produtores de seus textos; a partir de modelos retóricos de composição, o movimento procurava dar voz aos alunos a fim de que os mesmos pudessem se comunicar em audiências particulares e reais dando menos ênfase à correção gramatical e técnica. O segundo, *Whole Language*, era baseado na psicolinguística norte-americana, na sociolinguística, nos modelos etnográficos de descrição da linguagem no cotidiano e na pedagogia progressista de Dewey. Tinha como principal orientação a aprendizagem dos sistemas linguísticos com base em textos integrais que ocorrem naturalmente; neste modelo, o professor deveria observar o comportamento e a interação social dos alunos e, por meio de anotações e gravações, assessorá-los em seu desenvolvimento.

Os dois modelos são alvos de críticas dos pesquisadores da Escola de Sydney pelas seguintes razões: a pouca interferência do professor no processo de aprendizagem dos alunos, uma visão individualista de sujeito, que apostava na criatividade, na imaginação e na expressividade de cada um como molas para o desenvolvimento pessoal, a pouca ênfase dada ao produto e ao ensino explícito dos conhecimentos sobre a língua e seu uso.

Procurando, então, refutar as práticas e as concepções de ensino resultantes desses movimentos, os pesquisadores da chamada Escola de Sydney vão se preocupar com a

construção de um currículo escolar para o ensino da língua escrita, o qual enfatizará o ensino tanto dos chamados “gêneros curriculares” quanto dos gêneros que fazem parte das práticas de leitura e escrita situadas num contexto extraescolar.

Na mesma linha, os estudos da Escola Norte-Americana, a chamada Nova-Retórica, surgem a partir do questionamento do modelo de ensino de produção escrita nas escolas secundárias e universidades americanas que até, pelo menos, o final do século XIX estava embasado nos pressupostos da retórica clássica. Somam-se a isso as indagações sobre os resultados de um ensino centrado na estilística e na correção sintática e gramatical, o qual negligenciava noções como de contexto, audiência e ocasião e, assim, não geravam resultados satisfatórios.

Já os pesquisadores da Escola de Genebra partem do pressuposto de que a escola, em sua missão de ensinar a ler e escrever, sempre trabalhou com os gêneros, uma vez que todo modo de comunicação se cristaliza em formas de linguagem específica. No entanto, a situação escolar apresenta uma particularidade: o gênero é ao mesmo tempo instrumento de comunicação e objeto de ensino aprendizagem. Nesse desdobramento dos gêneros na escola, os autores destacam três maneiras de se abordar o ensino da linguagem escrita e oral: *desaparecimento da comunicação, a escola como lugar de comunicação, negação da escola como lugar específico de comunicação* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Na primeira abordagem, a situação de comunicação é totalmente abstraída, os gêneros são vistos como pura forma linguística e sofrem um processo de naturalização, estando a serviço da representação da realidade e do pensamento. Trata-se de autênticos produtos culturais da escola: a famosa sequência descrição, narração e dissertação é um exemplo típico desta abordagem. Já na segunda perspectiva, a escola é tomada como o lugar autêntico da comunicação, é, pois, na situação de comunicação escolar que os gêneros são gerados; estes, por sua vez, não são nem descritos nem ensinados. A orientação pedagógica é que “escrever se aprende escrevendo”, entende-se, então, que os gêneros nascem naturalmente da situação. Desse modo, na prática escolar, eles não são referidos a outros, que circulam em situações de comunicação extraescolares, os quais poderiam ser tomados como modelos ou fonte de inspiração. A terceira abordagem, por sua vez, não considera a escola como uma esfera específica da comunicação, desse modo, se concebe que os gêneros, que circulam nas práticas de linguagem fora desse espaço, podem entrar na esfera escolar exatamente como funcionam nas práticas de referência. Há

a preocupação, então, de se reproduzir situações que recriem as práticas de linguagem de referência visando ao domínio dos gêneros correspondentes às mesmas.

Podemos perceber, conforme já destacamos, que os estudos sobre gêneros e as apropriações que se fazem do conceito no campo educacional trazem em seu bojo a concepção de que os gêneros discursivos podem se apresentar como molas propulsoras de mudança no ensino de língua materna, tornando-o mais produtivo, no que se refere à formação de sujeitos letrados, capazes de participarem das diferentes situações sociais que são atravessadas pelo uso da linguagem escrita. No entanto, o caminho para se efetivar esse ensino na escola não é único, assim, buscaremos descrever as “alternativas” apontadas por cada uma das três escolas supracitadas. Primeiramente, abordaremos a escola australiana, em seguida, a norte-americana e, por último, a escola genebrina. Ao final do capítulo teceremos, ainda, algumas considerações a respeito das propostas delineadas por essas três perspectivas.

4.1- UMA VISÃO SISTÊMICO-FUNCIONALISTA PARA O ENSINO DOS GÊNEROS: A ESCOLA DE SYDNEY

Os estudos de gênero da Escola de Sydney se desenvolveram baseados nos postulados da Linguística Sistêmico-Funcional. De acordo com essa perspectiva, a linguagem é “um sistema de escolhas, utilizadas em um determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais” (VIAN JR., 2001, p.147 apud BUNZEN, op. cit.). A linguagem é vista, portanto, como um recurso, sendo o texto um produto dentro de uma rede de sistemas.

Segundo Eggins (1994 apud DANTAS, 2006), a linguística sistêmico-funcional propõe-se a explorar o modo como a linguagem é usada em diferentes contextos e a forma como ela se estrutura para ser usada como um sistema de signos. Para uma compreensão da abordagem dos gêneros em tal perspectiva, dois conceitos são fundamentais: o Contexto de Cultura e o Contexto de Situação.

Situado no âmbito mais amplo da cultura, o *Contexto de Cultura* está relacionado ao objetivo social do texto, passando pela ideologia, pelas convenções sociais e pelas instituições. De acordo com Dantas (2006), as comunidades desenvolvem manifestações discursivas para atingir um determinado propósito comunicativo, desse modo, os membros de uma mesma comunidade, que partilham do conhecimento comum quanto aos

mecanismos utilizados para alcançar os objetivos de uma cultura, podem prever, com bastante segurança, a organização e os aspectos linguísticos de determinados textos pertinentes a essa comunidade. É no âmbito do Contexto de Cultura que se inscrevem os gêneros, os quais são compreendidos como “um sistema estruturado em partes, com meios específicos e fins específicos” que faz parte da cultura (VIAN JR e LIMA-LOPES, 2005 p.29).

É o Contexto de Cultura que dá propósito e significados às interações, ao descrevê-lo estaríamos descrevendo o próprio gênero, isto não seria suficiente, no entanto, para a descrição do registro do texto, mas tal procedimento é imprescindível na análise do mesmo (EGGINS, 1994 apud DANTAS, 2006).

O registro também nomeado de *Contexto de Situação* está relacionado à situação imediata de realização do texto, é onde se localizam as variáveis situacionais do discurso. O gênero e o registro ocupam níveis diferentes de abstração. O gênero, sendo um conceito mais abstrato, pode ser identificado independentemente do Contexto de Situação.

De acordo com Eggins e Martin (1997 apud VIAN Jr e LIMA-LOPES, 2005), o Contexto de Situação ou registro apresenta três variáveis: o *campo* refere-se ao que acontece, à ação social em que os sujeitos estão envolvidos; as *relações* ou *estrutura de papéis* referem-se a quem está participando do evento, com qual função e quais são as suas relações de solidariedade; o *modo* ou *organização simbólica* refere-se ao papel da linguagem, ao que cada participante espera da linguagem enquanto função, incluindo a organização simbólica do texto, o status e a função no contexto, o canal.

Dantas (op. cit.) assinala que de acordo com o conhecimento sobre o campo, relações e modo do Contexto de Situação de um texto, pode-se prever sua estrutura gramatical, da mesma forma que se pode chegar ao contexto de situação a partir da estrutura gramatical.

O exemplo de Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p.35) elucida a relação entre as noções de gênero e registro dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional: considerando a compra de uma revista, quando nos dirigimos a uma banca, temos, ainda que inconscientemente, os conhecimentos adequados para interagir naquele contexto (o gênero); logo, selecionaremos as variáveis de registro (campo, relações e modo) em função do nosso objetivo comunicativo e do contexto situacional (local, participantes, conhecimentos partilhados, distanciamento social). Assim, ao realizarmos uma interação

para a compra de uma revista materializamos linguisticamente as escolhas nos níveis superiores (gênero e registro).

De acordo com tal abordagem, o registro e o gênero — sistemas abstratos — serão duas variáveis do contexto que influenciam o texto em sua materialização linguística, o qual se constitui como a verdadeira unidade de análise.

Exposto, ainda que sucintamente, alguns dos conceitos que sustentarão o modelo de ensino dos gêneros proposto pela Escola de Sydney, passaremos, então, a descrevê-lo.

O ponto de vista adotado para o ensino dos gêneros é de um ensino de língua transdisciplinar, ou seja, a preocupação está em como a língua opera em todas as áreas do currículo escolar. O que sustenta tal posicionamento é a ideia de que para que os alunos consigam aprender os conteúdos escolares, eles precisam controlar os gêneros escritos mais valorizados nessa esfera comunicativa. Tal controle derivaria de um ensino dos gêneros, o qual os auxiliaria tanto na participação efetiva das práticas de letramento escolar quanto nas práticas de leitura e escrita fora daquele ambiente, uma vez que muitas das exigências escolares no âmbito da linguagem, como argumentar, expor, relatar, explicar, também são requeridas em práticas de letramento que ocorrem além dos muros da escola. Para tanto, defendem um ensino explícito das características textuais e linguística dos gêneros, o que centralizaria o papel do professor na prática pedagógica e daria maior enfoque aos objetivos do ensino.

Com a finalidade de facilitar e organizar o trabalho docente, os pesquisadores de Sydney propõem um ciclo de ensino dos gêneros, o qual é composto de quatro estágios: negociação do campo (tópico), desconstrução, construção conjunta, construção independente. Tais estágios, no entanto, não devem ser concebidos como uma fórmula ou blocos de ensino a serem seguidos passo a passo, pois não apresentam um caráter prescritivo ou normativo (ROTHERY, 1996 apud BUNZEN, op. cit.).

O primeiro estágio, negociação do campo (tópico), caracteriza-se como o momento de negociação e especificação do tópico que será objeto da produção textual posterior. Nesta fase, os alunos devem ativar os seus conhecimentos sobre o tópico, relacionando o conhecimento do cotidiano com o conhecimento escolarmente produzido. É o momento, ainda, de negociar quais serão as atividades que farão parte da exploração do tópico, além de decidirem o modo de organização e registro sobre o mesmo. Neste estágio, o papel do professor é central, pois ele decidirá os textos e gêneros que serão lidos e produzidos pelos estudantes nos estágios seguintes.

No segundo estágio, desconstrução, são inseridos textos modelo dos gêneros relacionados ao tópico explorado no estágio anterior. É a fase dedicada ao estudo do Contexto da Cultura (gênero), explorando o seu propósito social e a sua circulação na sociedade (Quem o utiliza? Por quais motivos?). Há ainda, nesta mesma fase, o estudo do Contexto de Situação (registro) e do texto, atentando para seus aspectos composicionais, seus aspectos linguísticos, a organização das informações, a relação entre o leitor e o autor do texto. Nesta fase, os alunos aprendem uma metalinguagem sobre o gênero e sobre a língua.

O terceiro estágio, construção conjunta, tem como objetivo promover a interação entre os alunos e a troca de experiência entre estes e o professor a fim de que possam produzir um texto coletivamente. Para preparar a construção conjunta do texto, os alunos participam de atividades definidas no primeiro estágio, como, observações, assistem a filmes, fazem leituras, entre outras. Tais atividades são destinadas à construção de informações sobre o tópico. Além disso, aprendem estratégias de pesquisa tais como, fazer anotações, resumos, localizar e selecionar informações importantes. O professor deverá guiar, então, os alunos na construção conjunta de um novo texto pertencente ao mesmo gênero. Esta fase requer do professor flexibilidade e organização, pois, normalmente, é a que demanda mais tempo.

O último estágio, construção independente, objetiva à produção individual do texto do mesmo gênero estudado. Embora a produção seja independente, os estudantes podem consultar os professores e outros alunos, após a escrita de um primeiro esboço. Segue-se, então, o processo de revisão e editoração dos textos. Por último, os estudantes participam de uma avaliação crítica dos resultados alcançados.

Ao propor tal modelo para o ensino de língua, os pesquisadores da Escola de Sydney enfatizam as possibilidades que este tem de configurar o currículo em termos de práticas de letramento relevantes dentro e fora do contexto escolar. Destacam, também, o fato de o currículo poder ser organizado em espiral, levando em conta a progressão dos textos e sua complexidade. Ressaltam, ainda, que tal proposta pode facilitar o trabalho docente no que tange ao assessoramento aos alunos e aos critérios de avaliação dos textos por eles produzidos.

4-2 - O GÊNERO COMO AÇÃO SOCIAL: A PERSPECTIVA DA NOVA RETÓRICA PARA O ENSINO DOS GÊNEROS

Desde sua fundação, há 2500 anos, a Retórica sempre teve interesse em gêneros, uma vez que a prática retórica se preocupa em determinar o enunciado eficaz, apropriado para qualquer circunstância particular. O conceito de gênero em tal perspectiva associa-se, desde a tradição clássica, à forma e ao estilo do enunciado com a situação e a ação social realizada no enunciado (BAZERMAN, 2006). Os pesquisadores da Nova Retórica têm como centro de seu interesse a revisão do próprio conceito de gênero. Para tanto, os seus estudos se estabelecem a partir da integração de quatro grandes perspectivas ligadas ao conhecimento humano e às questões de linguagem, a saber: a Virada Retórica, o Construcionismo Social, as Versões Retóricas da Realidade e a Teoria dos Atos de Falas.

A primeira perspectiva, a Virada Retórica, contribuiu de forma decisiva para que a linguagem fosse concebida como ação simbólica; a segunda, o Construcionismo Social, enfatiza a ideia de que o conhecimento é algo socialmente construído em respostas às demandas, objetivos e contextos comuns; a terceira, as Versões da Retórica da Racionalidade, enfatiza o contexto, considerando-o imprescindível no estudo das interações sociais mediadas pelo discurso; por último, a Teoria dos Atos de Fala é enfocada a partir de dois pressupostos: o enunciado é encarado como forma de ação no mundo e para que o pesquisador possa compreendê-lo, ele deverá entendê-lo do mesmo modo como os participantes da ação o compreendem.

A partir das perspectivas mencionadas e buscando, ainda, nos estudos bakhtinianos conceitos como dialogismo, carnavalização, interação, os pesquisadores da Nova Retórica vão modelando a noção de gêneros como formas de ação social e discursiva¹¹.

Segundo Miller (1984 apud CARVALHO, 2005) os gêneros podem ser compreendidos *como ação retórica tipificada*, que funciona como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente. Ou seja, ao perceber que um tipo de enunciado se mostra eficaz em uma determinada situação, haveria uma tendência do falante para o uso de um tipo análogo de enunciado em situações similares. Este processo de tipificação baseado em recorrência explicaria a natureza convencional do discurso e, também, as suas regularidades tanto no que diz respeito à forma quanto à substância ou conteúdo.

¹¹ Embora a Nova-Retórica procure nos estudos Bakhtinianos elementos que venham enriquecer as discussões sobre gêneros, sobretudo, no que se refere à dinamicidade e plasticidade dos mesmos, tal perspectiva se afasta dos postulados de Bakhtin ao conceber os gêneros como fato social, ou seja, como verdades ou modelo canônicos representados no conhecimento das pessoas, resultantes duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade e que, embora sejam flexíveis e maleáveis, se apresentam como uma norma para o indivíduo, não sendo, portanto, modificável pela vontade.

Nesta mesma linha, Bazerman (2005, p.29) aponta que “as formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadas emergem como gêneros”. Quando se cria formas tipificadas ou gêneros, as situações das quais os gêneros emergem também são tipificadas. Esta tipificação dará forma e significado às circunstâncias e orientará os tipos de ação que ocorrerão. Para que se tenha um entendimento mais profundo de gêneros é preciso compreendê-los como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são partes de processo de atividades socialmente organizadas” e não apenas como um conjunto de traços textuais (idem, p.31).

A identificação dos gêneros através de suas características textuais não é desprezada nesta perspectiva, todavia, ela é vista como incompleta e enganadora. Enganadora porque atribui ao gênero características de fixidez e atemporalidade; ignorando tanto o uso criativo da comunicação para a satisfação de novas necessidades percebidas em novas situações, o que ocasiona mudanças, evoluções e, até mesmo, o desaparecimento de gêneros; quanto a transformação na maneira de entender os gêneros no decorrer do tempo. Incompleta porque não reconhece o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos; além de desprezar as diferentes compreensões e percepção que as pessoas têm para os diferentes domínios comunicativos e, consequentemente, para os gêneros.

Ao centrarem os estudos de gênero muito mais nos elementos de situação, ou seja, no modo como os gêneros funcionam como resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura, e apoiando-se numa visão de gênero como algo dinâmico, sujeito a transformações e ao desaparecimento, os pesquisadores da Escola Norte-Americana não propõem um modelo de ensino de gêneros tal como o fazem a Escola de Sydney e a Escola de Genebra. No entanto, esta perspectiva defende alguns posicionamentos no que se refere ao ensino, sobre os quais passamos a dissertar.

Partindo de uma concepção de que “os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição de proposições padronizada” (ibidem, 30), a Nova-Retórica critica um ensino prescritivo e explícito das formas genéricas, tal como defende a perspectiva sistêmico-funcional da Escola de Sydney, pois este apontaria para uma visão de gêneros como algo estável e, também, enfatizaria os elementos textuais e linguísticos em detrimento das ações e práticas retóricas. A consequência de um ensino prescritivo e explícito dos gêneros seria o esvaziamento do sentido da atividade de sala de aula e a transformação das produções genéricas em exercícios formais.

Para que o dinamismo da sala de aula seja ativado e para que os gêneros solicitados aos estudantes como produção se mantenham “vivos” nas situações de comunicação que ocorrem na escola, seria necessário tomar como base as experiências prévias dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas ou explorando o desejo do envolvimento dos mesmos em novas situações discursivas. Os gêneros que os alunos trazem consigo refletiriam a sua formação e experiência na sociedade; para que o professor consiga desenvolver a habilidade retórica, a flexibilidade e a criatividade dos mesmos, ele deveria identificar os tipos de enunciados que os alunos estão aptos a realizar, orientando-os sobre como esses gêneros se relacionam com a dinâmica das situações, para, assim, introduzi-los em novos ambientes discursivos a fim de que possam avançar.

Sobre os gêneros que devem ser tratados em sala de aula, estes precisam ser resolvidos de acordo com as circunstâncias. Desse modo, os gêneros que funcionarão em uma determinada sala de aula dependerá de uma negociação entre a instituição escolar, o professor e os alunos, o que impede, portanto, uma seleção prévia de gêneros para serem produzidos e “estudados” na sala de aula.

Bunzen (op. cit.) esclarece que, de acordo com tal perspectiva, para que o uso da língua escrita ocorra de modo dialógico e situado, os professores deveriam criar situações e estratégias para que os alunos produzissem e até inventassem novos gêneros, os quais funcionassem como uma resposta àquelas situações. Desse modo, no lugar do trabalho voltado para imitação de modelos genéricos, o foco deveria ser a desconstrução e a reconstrução desses modelos.

4-3 - UMA VISÃO SÓCIO-INTERACIONISTA PARA O ENSINO DE GÊNEROS: A ESCOLA DE GENEVRA

Partindo de postulados vygotskyanos sobre o processo de aprendizagem e dos estudos bakhtinianos sobre gêneros, os pesquisadores da Escola de Genebra concebem o gênero como um *mega-instrumento*, que se realiza empiricamente nos textos. Em seu artigo “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas” (1994/2004), Bernard Schneuwly esclarece de que modo tal concepção foi elaborada.

A atividade, dentro da perspectiva do interacionismo social, é concebida como *tripolar*, comportando os seguintes elementos: objetos específicos socialmente elaborados-instrumentos-, sujeitos, situação. Os instrumentos encontram-se entre os indivíduos que

agem e o os objetos ou situações sobre as quais ou nas quais eles atuam. Os instrumentos mediam as atividades, dando-lhes forma e, ao mesmo tempo, representam as atividades, materializando-as. O instrumento, nessa perspectiva, é visto “como o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos” (p.24).

O instrumento mediador comporta duas faces: o artefato material ou simbólico e os esquemas de utilização. Para que o instrumento se torne mediador e transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito, o qual deve construir os esquemas de utilização dos mesmos.

Os gêneros são concebidos, então, como instrumentos que possibilitam a comunicação: “há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” (p.27). Do mesmo modo que os indivíduos usam instrumentos ou conjunto de instrumentos em suas ações – um garfo para comer, um machado para cortar-, a ação de falar ou escrever se realiza com o auxílio de um gênero, o qual se caracteriza como um instrumento semiótico para agir discursivamente¹².

Os gêneros como instrumentos seriam definidos, segundo seus propositores, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, desse modo, são destacadas as dimensões que o constituem: os conteúdos, ou seja, aquilo que é dizível por meio de um determinado gênero; a estrutura comunicativa, a qual é particular dos textos pertencentes a um gênero; as configurações específicas das unidades linguísticas, isto é, os traços da posição enunciativa do enunciador, as sequências textuais e os tipos de discurso que formam sua estrutura (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Logo, aprender a falar e a escrever significa apropriar-se de instrumentos necessários para a realização de tais práticas em diferentes situações discursivas, ou seja, é apropriar-se dos gêneros do discurso. Neste sentido, a concepção da Escola de Genebra

12 É evidente o limite teórico desta analogia, uma vez que o próprio Vygotsky esclarece que não há uma identidade entre signos e instrumentos: “A invenção e o uso de signos como meio auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento de atividade da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho. Mas essa analogia como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar muitas similaridades entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos” (VYGOTSKY, 2008, p.52, destaque do autor).

para o ensino dos gêneros funda-se sobre o postulado “de comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ & SCHNEUWLY, *op. cit.*).

Nesta perspectiva, os gêneros se constituem como um ponto de referência concreta para os estudantes, podendo ser considerados atividades intermediárias que permitem a estabilização dos elementos formais e rituais da prática. O trabalho sobre os gêneros daria aos alunos meios para analisar as condições sociais efetivas de análise e produção dos gêneros. Esse trabalho fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e de sua sequência e, também, das unidades linguísticas e das especificidades da oralidade e da escrita. Do ponto de vista didático, os gêneros podem integrar-se aos projetos de classe, permitindo a proposição de atividades que fazem sentido.

A partir das concepções brevemente expostas, os pesquisadores da Escola de Genebra vão propor uma abordagem didático-pedagógica dos gêneros; para tanto, considerarão alguns aspectos, dentre os quais, destacamos: os gêneros que devem se constituir como referência de ensino, a organização dos gêneros dentro de uma progressão curricular e a sistematização do ensino.

Segundo Dolz e Schneuwly (*op. cit.*), do ponto de vista aplicado, os gêneros podem apresentar alguns problemas: o primeiro diz respeito ao seu caráter multiforme, maleável e instantâneo, assim “eles não podem fornecer princípios para a construção de uma progressão e de um currículo, mas, apesar disso, devem constituir os ingredientes do trabalho escolar”. O segundo relaciona-se a sua própria diversidade e ao seu número muito grande, o que impediria de “tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão” (p. 57). Por isso, é proposto um enfoque de agrupamento de gêneros.

Os gêneros são agrupados segundo algumas características linguísticas e suas possíveis transferências, levando-se em conta três critérios para a construção de progressões curriculares, a saber: os agrupamentos equivalem aos grandes objetivos sociais atribuídos ao ensino, de modo a cobrir os domínios essenciais de comunicação por meio da escrita ou da oralidade; devem retomar certas distinções tipológicas já presentes em manuais e currículos escolares; devem apresentar certa homogeneidade no que diz respeito às capacidades de linguagem implicadas na apropriação dos gêneros agrupados (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

O quadro a seguir presente em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.121) demonstra os agrupamentos constituídos a partir desses três critérios.

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Tradicionalmente, a progressão curricular para o ensino dos gêneros é organizada a partir de considerações sobre a complexidade dos textos a serem produzidos, numa abordagem propedêutica: descrição, narração, dissertação. A progressão é concebida passo a passo, aditiva para que se alcance a capacidade de escrever, sempre idêntica a si própria independente de sua finalidade — *pedagogia do coroamento*.

Em oposição a essa concepção de progressão, é proposta uma *progressão em espiral*, os agrupamentos indicados devem ser trabalhados em todos os níveis da escolaridade, através de um ou mais gêneros que os compõem; o que variará serão os objetivos a serem atingidos em relação a cada gênero.

Com a finalidade de concretizar o domínio efetivo dos gêneros, o trabalho escolar deverá ser organizado em uma *sequência didática*, que é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A estrutura básica de uma sequência didática apresenta quatro componentes, a saber: apresentação da situação, produção inicial, *n* módulos e produção final (DOLZ, SCHNNEUWLY, NOVERRAZ, op. cit., p.97).

A apresentação da situação é o momento em que é exposto para os alunos um problema de comunicação, o qual deve ser resolvido a partir da produção de um texto oral ou escrito. Esta é a fase em que os estudantes constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, de modo a definirem o gênero que será abordado, os destinatários da produção, a forma da produção (livro, revista, uma gravação), os participantes da produção. A segunda dimensão deste momento diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos e a sua preparação; assim, os alunos devem compreender a que área o assunto tratado se relaciona. É o momento, ainda, em que eles entram em contato com o gênero a ser trabalhado, encaminhando-os para a produção inicial.

A produção inicial é o momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero que está sendo estudado. Esta primeira produção pode ser simplificada, ou dirigida apenas à turma ou ainda a um destinatário fictício. Esta é uma fase muito importante no desenvolvimento de uma sequência didática, pois tem como função a sua regulação, ou seja, é por meio de uma avaliação da produção dos alunos que o professor poderá modular e adaptar a sequência à realidade de sua turma. Analisando, a partir de critérios bem definidos, as produções dos alunos, o professor poderá perceber quais são as dificuldades e as potencialidades da turma, de modo a propor um ensino diferenciado. Por outro lado, este momento propicia ao aluno a possibilidade de se defrontar com os seus conhecimentos e as suas limitações em relação à produção do gênero em questão.

Os módulos destinam-se a trabalhar os problemas que aparecem na produção inicial, visando a oferecer aos alunos os instrumentos necessários para a superação dos mesmos. Nesta etapa, a atividade de produzir um texto é dividida a fim de que se possa abordar separadamente cada elemento que a compõe. A construção dos módulos deve dar conta dos problemas apresentados pelos alunos em suas produções; embora não apresentem nem quantidade e nem sequência fixa, a sua preparação deve considerar três questões, a saber: as dificuldades na expressão oral ou escrita, a forma de construção dos

módulos para trabalhar um problema particular, a capitalização das aquisições que ocorreram durante o módulo. Dolz, Noverraz e Schneuwly apontam que:

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente dos indivíduos. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente (idem, p.104).

Para que tal objetivo seja alcançado, ao organizar os módulos, o professor deve garantir, primeiramente, o trabalho com esses vários níveis de funcionamento. Segundos os autores, o primeiro nível seria o da representação da situação de comunicação (o destinatário, objetivos, a sua posição como autor); o segundo diz respeito à elaboração do conteúdo, ou seja, o conhecimento de técnicas para a criação ou elaboração de conteúdos, as quais vão se diferenciar, dependendo do gênero; o terceiro corresponde ao planejamento do texto, isto é, a observar se o texto obedece à organização estrutural do gênero; por último, a realização do texto, quando devem ser escolhidos os meios de linguagem mais eficazes para a produção do texto: a seleção lexical, a sintaxe, a semântica.

Na elaboração dos módulos, é importante considerar a necessidade de realização de tarefas que envolvam toda a turma, de tarefas em grupos e tarefas individuais; além de oferecer atividades diversificadas, as quais podem configurar-se como possibilidade de acesso a diferentes noções e a instrumentos necessários para que os alunos tenham sucesso em suas produções. Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.) apresentam três grandes categorias de atividades: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de texto, as tarefas que buscam a elaboração de uma linguagem comum para se poder falar sobre os textos.

Na realização dos módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado, assim vão construindo uma linguagem técnica que os ajudará a se expressar sobre o que estão fazendo. Para que essa aquisição ocorra, o vocabulário técnico e as regras elaboradas durante a sequência devem ser registrados numa lista, gerando uma espécie de lista de constatações, glossário ou lembrete. É a hora de capitalizar todas as aquisições feitas ao longo do desenvolvimento dos outros módulos que enfocavam o gênero em produção.

A última etapa da sequência didática é a produção final, neste momento o aluno põe em prática tudo o que aprendeu sobre o gênero durante todo o processo. Consultando a síntese elaborada no final dos módulos, ele pode ter o controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem, verificando o que aprendeu, o que resta realizar; pode, também,

ter um autocontrole do seu comportamento como produtor de texto, durante a revisão ou reescrita; além de fazer uma autoavaliação do progresso realizado durante o trabalho. O professor pode fazer uma avaliação da produção final do tipo somativa, assentada nos critérios elaborados ao longo da sequência. Esta avaliação, em seu sentido mais amplo, oferecer-lhe-á as pistas necessárias para dar a continuidade ao trabalho.

Como podemos observar, o movimento geral da sequência didática vai do mais complexo, a produção inicial dos alunos, passa pelo mais simples, os módulos, e retorna ao complexo, a produção final dos estudantes; objetivando sempre o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros.

4.4 – PARADIGMAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que nos ensinam as propostas das três escolas apresentadas? Quais são as tensões que estas suscitam? Não pretendemos responder a essas questões, pois isso excederia o escopo deste trabalho, mas somente destacar algumas possibilidades e limites que, a nosso ver, cada uma das escolas apresenta em relação à abordagem dos gêneros no ambiente escolar.

Um primeiro ponto que merece destaque é o fato de todas as propostas trazerem em seu bojo uma crítica aos processos de ensino, sobretudo, da produção textual nas aulas de língua materna, evidenciando que, normalmente, tais práticas estão descoladas das práticas sociais permeadas pela linguagem escrita que se desenrolam além dos muros escolares. Além disso, como bem salientam os pesquisadores tanto da Escola de Sydney quanto da Escola de Genebra, a própria escola, em termos bakhtinianos, é uma das esferas de atividade humana e como tal possui um repertório de gêneros que lhe é próprio, assim, para que os alunos consigam participar, efetivamente, das situações de interação verbal que se dão naquele espaço específico é preciso que se apropriem desse repertório. No entanto, a forma como será gerido o processo de ensino dos gêneros é concebida de forma diferente por cada uma das três perspectivas.

Desse modo, sinalizamos o fato de a escola australiana trazer à tona uma das problemáticas do ensino da produção escrita na escola, ou seja, a carência de uma sistematização, de modo que aprender escrever é uma questão de uso e não de ensino. Sendo assim, os pesquisadores propõem uma revisão do papel docente na condução do processo de produção escrita escolar, recolocando-o no centro da cena, isto é, como aquele

que é responsável por organizar e monitorar o desenvolvimento dos alunos. No entanto, a proposta de Sydney apresenta uma limitação em sua abordagem, uma vez que o seu compromisso com a Linguística Sistêmico Funcional direciona o trabalho para que ênfase recaia exatamente nas características textuais, sendo os aspectos sociais, históricos e ideológicos dos gêneros relegados a um segundo plano.

Do nosso ponto de vista, tal perspectiva pode contribuir para reforçar uma tradição do ensino de Língua Portuguesa, que, de modo geral, sempre primou pela descrição das estruturas linguísticas, assim, no que tange especificamente ao ensino de gêneros, apontamos o perigo de se reduzir os objetivos finais da aprendizagem à capacidade de produção de textos, por parte dos alunos, que apresentem as mesmas características formais do gênero estudado, ou/e à capacidade de identificação e nomeação de estruturas textuais.

Nesse sentido, a perspectiva para o ensino de gêneros defendida pela Escola Norte-Americana traz uma grande contribuição ao enfatizar a necessidade de considerarmos a plasticidade e o dinamismos dos gêneros discursivos, quando esses são transformados em objeto de ensino para que não incorramos numa abordagem reducionista, na qual gênero se confunde com “forma textual”. Todavia, considerando os índices de letramento da população brasileira, entendemos que é necessária a garantia da apropriação por parte dos alunos das formas de discurso que circulam nas diferentes esferas sociais de comunicação. Logo, a nosso ver, os gêneros a serem ensinados na escola não poderiam ser decididos, somente, de acordo com o contexto escolar, conforme defendem os teóricos que partilham dessa perspectiva, mas também, conforme as exigências socioculturais para uma maior participação nas práticas de letramento de uma sociedade.

Em relação à escola genebrina, Barbosa (2001) aponta que a abordagem escolar dos gêneros proposta por seus pesquisadores tem se mostrado proveitosa em algumas escolas públicas e privadas brasileiras, que tencionam sistematizar um trabalho em torno dos gêneros. No entanto, dentre as críticas que podem ser tecidas a tal perspectiva, destacamos o seu compromisso com as propostas tipológicas, o que pode ser claramente percebido nos agrupamentos de gêneros propostos para o ensino. Assim, a tipologia textual torna-se o principal critério para a constituição dos agrupamentos, os demais, esfera social e capacidades linguísticas implicadas em seu domínio, seriam derivadas daquele. Sobre essa questão, Barbosa (op. cit.) nos traz um bom exemplo:

É como se o processo de construção dos agrupamentos tivesse seguido o seguinte caminho: a partir da categoria transversal narrativa, perguntar-se-ia em que

domínio social de comunicação circulariam gêneros dessa ordem e quais são as capacidades envolvidas na ação de narrar (p.147).

Ainda no que diz respeito ao critério para os agrupamentos, mesmo que se procure estabelecer o domínio social do gênero o que converge com a noção bakhtiniana de esfera de comunicação social; o que ocorre é uma mescla entre o domínio social dos gêneros e suas finalidades ou objetivos gerais.

Virmond (2004) também tece algumas críticas a essa perspectiva. A autora destaca que as ideias defendidas pelo grupo genebrino vão ao encontro de uma visão de linguagem como instrumento de comunicação. Sendo assim, basta que sejam oferecidos os meios, no caso os instrumentos/gêneros, para que os estudantes tenham controle de algo que lhe é externo. Segundo a autora, embora a Escola de Genebra recorra aos estudos de Bakhtin sobre gêneros para tentar elaborar uma proposta de ensino, uma ideia basilar do pensamento bakhtiniano parece não ter sido tomada como pressuposto, ou seja, o fato de que a linguagem se constitui como “um conjunto de atividades sociointeracionais entre sujeitos históricos e socialmente organizados” (p.101).

Ressaltamos, ainda, que uma adoção acrítica da perspectiva genebrina pode incorrer no equívoco de se modelar o currículo de Língua Portuguesa a partir de uma sucessão de sequências didáticas, o que, sem dúvida, representa um reducionismo dos objetivos do ensino de língua materna, tomando-se o gênero apenas como conteúdo e não como uma categoria, que permite uma abordagem enunciativa da linguagem, conforme postula Bakhtin.

Por último, sinalizamos que as proposições bakhtinianas apresentam os gêneros como formas mais “flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” intimamente relacionados com as esferas sócio-ideológica de comunicação. Conforme aponta Marcuschi (2006), as reflexões acerca dos estudos bakhtinianos sobre gêneros levaram a uma série de proposições que beiram a incongruência. Nesse sentido, o autor enfatiza que, ao contrário do que aconteceu, para Bakhtin parecia ser mais importante destacar, na definição de gêneros como enunciados relativamente estáveis, o “relativamente” do que o estável. No entanto, para muitos, incluímos aqui as apropriações escolares, o aspecto mais importante foi a noção de *estabilidade* entendida como fundamental para a forma, porém do ponto de vista enunciativo e sócio-histórico da língua, a noção de *relatividade* parece se sobrepor aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos de cunho histórico, bem como as fronteiras fluídas dos gêneros. Assim, a nosso ver, incidir num ensino que

prime pela abordagem linguístico-textual significa operar um corte na própria concepção de gêneros.

5 - REVISÃO DE LITERATURA: GÊNEROS, ENSINO E AS PESQUISAS BRASILEIRAS ATUAIS

Conforme nos aponta Bakhtin (2003, p.297) “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo”. Sendo assim, para investigar a forma como os professores de língua materna se inscrevem num processo de mudança de ensino de Língua Portuguesa, de modo a compreender, mais especificamente, como os docentes elaboram os seus saberes sobre os gêneros discursivos e ensino; buscamos dialogar com outras pesquisas que versassem sobre a temática dos gêneros e ensino de língua materna.

Inicialmente, enfatizamos que as pesquisas acadêmicas brasileiras sobre gêneros discursivos são bastante vastas e se fundamentam em diferentes princípios teórico-metodológicos. Nesse sentido, destacamos o trabalho de Gomes-Santos (2004), que em sua tese, caracteriza a emergência do conceito de gênero na conjuntura institucional-acadêmica brasileira mais recente. Para tanto, o autor analisa um total de 157 artigos, dos quais 115 foram publicados em periódicos resultantes de reuniões científicas da CELSUL, GEL, GELNE E ABRALIN, sendo os 47 artigos restantes publicados em coletâneas (livros) organizadas em torno da temática dos gêneros. A pesquisa teve como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 1998 e 2002. Gomes-Santos demonstra, então, que a reflexão sobre gêneros no Brasil contempla as instituições de nível superior localizadas, sobretudo, nas regiões Nordeste (UFPE, UFC, UFPB), Sudeste (PUC-SP, UNESP-Araraquara, Unicamp e USP) e Sul (UFSC e UFMS).

O autor evidencia a presença de diferentes tendências teóricas na reflexão sobre gênero na conjuntura acadêmico-científica brasileira mais recente, as quais são categorizadas por ele da seguinte maneira: trabalhos inscritos no *referencial da linguística textual ou análise da conversação* e de estudos brasileiros de tendência similar, trabalhos cujos referenciais teóricos são os *estudos anglófonos* e estudos brasileiros de tendência

similar, trabalhos que se baseiam nos *estudos genebrinos* e estudos brasileiros de tendência similar, trabalhos que se inscrevem no referencial dos *estudos enunciativo-discursivos de origem francófona* e estudos brasileiros de tendência similar e, por último, trabalhos inscritos em outros pertencimentos teórico-disciplinares.

No que se refere aos enfoques temáticos, o autor aponta quatro tendências: 30,6% dos artigos analisados ocupam-se da análise de fatos da dimensão textual-enunciativo-discursiva da linguagem ou análise de questões macrodiscursivas em gêneros particulares; 30,6% dos artigos procuram identificar, analisar, caracterizar ou descrever os gêneros com objetivos diversificados; 26% dos artigos buscam problematizar as questões de ordem didático-pedagógica, ocupando-se das questões do ensino da língua, da leitura e da escrita, da formação de professores, da descrição e análise de materiais didáticos, além da proposição de atividades para o ensino de determinados gêneros e da descrição de processos de produção de um determinado gênero ou de intervenções didáticas fundamentadas no conceito de gênero. Há também outro grupo de artigos (11,5%) que tratam não especificamente da descrição dos gêneros, mas buscam tematizar o estatuto do próprio conceito através de uma reflexão teórico-metodológica ou metateórica do tipo estudo da arte.

Segundo Gomes-Santos (*op. cit.*), os trabalhos que se ocupam das questões relacionadas ao ensino inscrevem-se numa tendência de estudos que têm como referencial teórico os estudos da escola genebrina, sobretudo, as produções de Schneuwly, Dolz e Bronckart e, também, os estudos produzidos no Brasil no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da PUC-SP. Desse modo, considerando a especificidade desta pesquisa, optamos por fazer uma revisão de literatura que contemplasse as pesquisas produzidas, entre os anos de 2000 e 2008 nos seguintes programas de pós-graduação: Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, também, do Programa de Pós-Graduação em Letras, especificamente Linguística, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A escolha do primeiro programa deveu-se ao fato, conforme apontamos, de os estudos acerca dos gêneros e ensino produzidos pela instituição destacarem-se no cenário acadêmico brasileiro; o segundo foi selecionado devido à presença, em seu corpo docente, da Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo, que

também é docente do primeiro programa e tem um destaque na produção bibliográfica brasileira que problematiza as questões relativas ao ensino de gêneros; já o terceiro programa foi selecionado tendo como critério a presença do professor Luiz Antônio Marcuschi, cuja bibliografia, embora não trate exaustivamente sobre gêneros e ensino, tem contribuído para definições e formulações teóricas importantes, como a problematização entre gênero e tipo textual, as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, além de suas considerações a respeito do ensino, como podemos verificar em sua produção¹³.

Para consultar os trabalhos produzidos, recorreremos às publicações digitais, as quais se encontram disponibilizadas nas bibliotecas virtuais dos três programas de pós-graduação citados. A partir dos procedimentos descritos, selecionamos um total de 18 pesquisas defendidas nos últimos oito anos, que se relacionavam com a temática dos gêneros discursivos e o ensino de língua materna, e buscamos mapeá-las segundo o *tema específico*, a *fundamentação teórica* e os *resultados apresentados*. Essas pesquisas foram categorizadas nos seguintes eixos temáticos:

a) Pesquisas que buscam evidenciar e verificar as questões imbricadas numa perspectiva de ensino de língua materna que toma os gêneros como objeto de ensino, problematizando as produções com fins didático-pedagógicos como os documentos e propostas oficiais, além dos livros didáticos.

b) Pesquisas que analisam a produção de diversos gêneros discursivos, orais ou escritos, em diferentes níveis e modalidades da educação: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e Ensino Superior.

c) Pesquisas que problematizam o ensino e a presença dos gêneros discursivos em aulas de língua materna ou não, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Dentre as dissertações e teses selecionadas para esta pesquisa, encontramos um total de oito pesquisas que podem ser inscritas no primeiro eixo temático: Barbosa (2001), Bueno (2002), Silva (2003), Pereira (2004), Figueiredo (2005), Padilha (2005), Bunzen (2005), Queiroz (2005).

Destacamos, então, a pesquisa de Barbosa (2001). Em sua tese, a pesquisadora aponta que algumas escolas brasileiras já vêm tentando uma articulação do trabalho na área de língua materna em torno dos gêneros discursivos, no entanto, tais práticas ainda não se constituem como maioria e a concretização das mesmas vem enfrentando inúmeros

¹³ Ver, por exemplo, Marcuschi (2005, 2006, 2008).

problemas de ordem teórico-metodológica, a saber: critérios para seleção e agrupamento de gêneros, estabelecimento de progressão curricular, descrição de gêneros, diretrizes para elaboração de projetos de trabalho e materiais didáticos. Assim, partindo de pressupostos teóricos de base enunciativo-discursiva no que tange à concepção de linguagem e de uma abordagem sócio-histórica, ancorada na visão vygotskyana, no que diz respeito à visão de ensino aprendizagem; a autora enumera e discute os problemas enfrentados pelas escolas, bem como aponta alguns encaminhamentos, num nível teórico-prático, relativos à análise e descrição de gêneros, procedimentos necessários para a uma abordagem didática dos gêneros discursivos. Desse modo, a autora objetiva contribuir para efetivação de uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua materna e defende a adoção dos gêneros discursivos como objetos de ensino aprendizagem, tal como sugere os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

Outra pesquisa que traz à tona as questões referentes aos gêneros do discurso, tomados como objeto de ensino, é a de Figueiredo (2005), na qual, partindo das teorias bakhtinianas de linguagem, a autora faz uma análise comparativa entre Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e dos respectivos módulos dos Parâmetros em Ação. Considerando, então, o contexto sócio-histórico do processo de produção dos dois documentos, a autora busca investigar qual a abordagem da noção de gênero seria predominante nos documentos oficiais voltados para o ensino de língua materna e, conseqüentemente, que tipo de contribuição social a adoção da noção de gêneros pelos PCNs poderia trazer. Tendo como metodologia a análise documental, Figueiredo demonstra que não há um diálogo real entre os dois textos, uma vez que os Parâmetros em Ação não incorporam de forma suficiente o objetivo dos PCNs de Língua Portuguesa, os quais preveem os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem. Assim, a autora enfatiza o retrocesso, no que se refere à formação de um leitor mais crítico e de uma educação voltada para a cidadania, dos Parâmetros em Ação em relação à proposta dos Parâmetros Curriculares ao realizar tal afastamento.

Buscando compreender a relação entre gêneros discursivos e livro didático, Bueno (2002) investigou a inclusão dos gêneros jornalísticos, conforme nomeia a autora, nos livros de Língua Portuguesa destinados aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, atentando para o modo como tais gêneros são apresentados, para o tipo de atividades didáticas propostas a partir dos gêneros em questão e, também, para as implicações que tais tarefas podem trazer para o ensino da leitura. Tendo como fundamentação teórica o sócio-

interacionismo e concepção de gênero bakhtiniana, a autora analisou sete coleções de livros didáticos, tal análise apresentou os seguintes resultados: no que se refere ao modo de apresentação dos gêneros de mídia nos livros, foi constatado que estes sofrem uma modificação para se adequarem ao livro didático através do acréscimo ou substituição de informações, pela troca de títulos, por meio da mudança na disposição gráfica dos textos, não sendo apresentado em colunas, além da subtração dos recursos gráficos empregados em sua publicação original. No que diz respeito ao tipo de atividade, foi percebido que há uma tendência de concentração nas questões que visam à decodificação do tema; nos estudos dos tópicos gramaticais, os textos de gênero da mídia são tratados como um conjunto de palavras e não como texto em si. Já nas atividades de produção de texto, somente o tema tratado pelo texto é aproveitado, descartando-se o gênero. Bueno conclui, então, que a forma de apresentação dos textos de gêneros da mídia impressa nos materiais didáticos analisados não contribui para o ensino efetivo da leitura, pois não leva os alunos a desenvolverem capacidade de linguagem que lhes permita tanto produzir como compreender melhor tais gêneros.

A pesquisa de Silva (2003) objetivou investigar o modo como os gêneros discursivos são abordados nas propostas dos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental. A sua tese teve como arcabouço teórico o modelo sócio-interacionista desenvolvido por Bronckart e também os pressupostos da escola genebrina, a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly. Examinando, então, os materiais didáticos, o estudo concluiu que os livros privilegiam os gêneros dos domínios ficcional e jornalístico, dando ênfase aos aspectos estruturais, sobretudo, as sequências tipológicas de narração e exposição, enfatizando ainda os mecanismos linguístico-textuais de coesão e coerência em detrimento da funcionalidade do gênero. Num segundo momento, a pesquisadora propõe, como sugestão de trabalho para os professores, uma sequência didática a partir do gênero entrevista, com proposição de atividades orais e escritas que se destinam à motivação e ao monitoramento do processo de produção de texto do aluno.

Já Pereira (2004) analisa, em sua dissertação, a forma como os princípios teóricos do sócio-interacionismo, difundidos a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm embasado as propostas destinadas ao ensino da produção de textos escritos em livros didáticos destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental. A autora tem como referencial teórico os postulados bakhtinianos e estabeleceu como critério de análise das

propostas de redação apresentadas pelos livros: as finalidades a que a atividade escrita se propõe, os interlocutores aos quais o texto produzido pelo aluno é dirigido, o tema proposto para essas produções e se há a solicitação da produção de gêneros ou tipos textuais. Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora os livros didáticos tragam no manual do professor os postulados do sócio-interacionismo seja na apresentação das propostas didáticas seja na explanação da abordagem teórica assumida pelo material didático, as publicações analisadas não são, totalmente, coerentes com esses postulados quando tentam aplicá-los às propostas de produção de textos escritos, desconsiderando nessas atividades um ou mais fatores essenciais da interação verbal, como a definição dos interlocutores e do tema proposto. No entanto, a pesquisadora aponta que os problemas encontrados nos livros didáticos examinados não devem ser considerados como impedimento para a realização de um trabalho produtivo em sala de aula, uma vez que os professores podem ter como parâmetro não essas propostas, mas sim o desenvolvimento das habilidades discursivas dos próprios alunos.

Destacamos, também, o estudo de Padilha (2005). Nele a autora buscou, por meio de uma análise do tratamento dado aos textos em gêneros poéticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental, discutir a formação do leitor literário feita nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, partindo da noção bakhtiniana de gêneros do discurso, foi feita uma análise quantitativa no que se refere à incidência, à posição e à autoria dos textos em gênero poético, e uma análise qualitativa quanto às atividades apresentadas por quatro coleções de Língua Portuguesa destinadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e de três coleções destinados ao segundo segmento. A investigação de Padilha mostrou os seguintes resultados: as diferenças de abordagem do texto poético pelos livros didáticos, as quais são frutos das indecisões teóricas que envolvem o processo de produção dos materiais didáticos em relação à concepção de literário; o apego das obras didáticas aos estudos tradicionais da teoria literária, enfocando, portanto, os aspectos composicionais sem se preocupar com a construção dos sentidos do texto e do entendimento dos processos estéticos por parte dos alunos; há, ainda, um tratamento centrado na exploração de estratégias cognitivas básicas de leitura, o que acarreta uma mesma abordagem dos gêneros poéticos e de outros gêneros e foi encontrada em duas coleções, uma de 1ª a 4ª séries e outra de 5ª a 8ª, uma perspectiva subjetivista centrada nas emoções e imaginação do leitor e, ainda, uma abordagem comunicativa que retomava as funções da linguagem, tal como descritas por Jakobson. No que se refere aos

procedimentos didáticos, a pesquisadora verificou que a maioria das coleções apoia-se em uma orientação transmissiva; que não há uma organização do ensino em relação aos textos poéticos tanto no que diz respeito à incidência, quanto à distribuição irregular dos gêneros entre os diferentes volumes de uma mesma coleção; muitos textos se apresentam de forma fragmentada, sem título e, às vezes, apenas como pretexto para exercícios gramaticais; não foi observada uma progressão nos níveis de escolaridade entre as coleções destinadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e aquelas destinadas ao segundo segmento. Padilha defende, então, a necessidade de um ensino de textos poéticos, minimamente, planejado e organizado, bem como fundamentado teoricamente.

Apontamos, ainda, o estudo de Bunzen (2005) que procurou entender o processo de constituição do livro didático de Língua Portuguesa como um gênero discursivo e, também, identificar os critérios para a escolha dos objetos de ensino que configuram nas unidades destinadas à produção de texto. Para tanto, o pesquisador analisou três coleções de livros didáticos destinadas ao Ensino Médio e, também, realizou entrevistas com seus respectivos autores, a fim de compreender o processo de produção do livro didático, bem como o processo de escolha e negociação dos objetos de ensino de produção de texto. Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre gêneros, o autor defende que, do ponto de vista sócio-histórico e cultural, o livro didático de Língua Portuguesa é um gênero do discurso que se relaciona às esferas de produção e circulação e que destas são retirados seus temas, formas de composição e estilo. Bunzen aponta que a seleção textual e a forma de apresentação em unidades didáticas são resultantes da apreciação valorativa dos autores e dos editores em relação aos interlocutores e aos próprios objetos de ensino. No que se refere aos objetos de ensino apresentados em unidades didáticas de produção de texto nas coleções analisadas, a pesquisa demonstrou que os autores e editores são os principais agentes decisivos na seleção dos mesmos.

Por último, sinalizamos o trabalho de Queiroz (2005) que, em sua dissertação de mestrado, investiga a variedade de gêneros visuais multimodais, compreendidos como sistemas mistos, no qual configuram elementos pictoriais e linguísticos, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia destinados ao Ensino Médio, buscando observar de que forma a presença desses gêneros contribui para o processo de construção do conhecimento. A pesquisa teve como referencial teórico os estudos sobre letramento e multimodalidade e seu corpus foi constituído de três livros didáticos, distribuídos segundo as disciplinas mencionadas. Como resultado da investigação, a

pesquisadora aponta que os livros didáticos fazem uso dos seguintes gêneros visuais multimodais: gráfico, mapa, tira, charge, cartum, propaganda, desenho anatômico, desenho esquemático, diagrama, figura matemática. O livro didático de Português faz uso exaustivo dos gêneros: charge, cartum, tira e propaganda; já o material destinado ao ensino de Matemática utiliza diagrama, figura geométrica e gráfico; enquanto o livro de Biologia explora desenho anatômico, desenho esquemático e gráfico. A autora constatou, também, que no livro didático de Língua Portuguesa, há a inserção de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais, enquanto nos de Biologia e Matemática, os gêneros que aparecem são elaborados especificamente para os materiais. Em relação à função que esses gêneros exercem nas obras analisadas, a pesquisa demonstrou que nos livros de Português esses aparecem, especialmente, na seção de exercícios; já nos livros de Matemática e Biologia localizam-se, sobretudo, na parte dedicada à apresentação dos conteúdos, o que indica, segundo a pesquisadora, que nesses materiais os gêneros multimodais auxiliam na construção do conhecimento. Por último, a autora destaca que nos materiais voltados para o ensino de Matemática e Biologia existe uma maior preocupação em demonstrar elementos visuais de forma mais eficiente, nos de Português, porém, tal preocupação não se evidencia, o que leva a autora a concluir que o material destinado ao ensino de língua materna parece considerar os gêneros visuais multimodais apenas como mais uma leitura, podendo ser descartados.

No segundo eixo temático, ou seja, pesquisas que analisam a produção de diversos gêneros discursivos orais ou escritos, em diferentes níveis e modalidades da educação, situamos os trabalhos de Borba (2004), Pereira (2005), Cunha (2005), Silva (2005), Viana Filho (2006), Souza (2008).

Borba (2004) analisa, em sua tese, a produção escrita de estudantes universitários, particularmente, o gênero discursivo resumo. A autora utiliza como referencial teórico a perspectiva sócio-interacionista, inspirada nas formulações bakhtinianas sobre gêneros, recorre, também, aos estudos de gênero realizados no âmbito da Nova-Retórica a partir das proposições de Miller, Bazerman e Swales, além dos estudos de Van Dijk e Kintsch sobre as macro-regras de compreensão e redução de informações. Participaram desta pesquisa alunos dos cursos de graduação em ciências humanas, mais especificamente, dos cursos de Letras e Administração da UFPE e dos cursos de História e Sociologia da UFRPE. Foram coletados 167 resumos produzidos por esses estudantes, sendo selecionados 45 resumos para a análise, que foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: apresentação de

referências, extensão, organização textual e possibilidade de consulta ao texto original. Para análise dos textos, a pesquisadora recorreu a três princípios, a saber: os elementos linguísticos de superfície, a estrutura retórico-discursiva e cognitiva, as macro-regras de compreensão de textos. De modo geral, a pesquisa concluiu que os textos produzidos pelos estudantes não correspondem às exigências postas pela comunidade acadêmica no que se refere ao gênero em questão. Para a autora, tal resultado é decorrente da falta de consciência e do fato de os alunos não terem internalizado os diferentes fatores envolvidos na produção de textos, ou seja, a finalidade, o público e o contexto. A resolução dessa problemática estaria, segundo Borba, no investimento sistemático e intensivo no ensino dos gêneros da esfera acadêmica, pois os alunos ao ingressarem na universidade têm pouca familiaridade com os mesmos.

Já Pereira (2005), em sua tese, partindo das considerações de Bakhtin sobre o estilo, o qual postula que o estilo individual está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso, buscou discutir tal relação, tendo como objeto de investigação dados do processo de construção de textos escritos por alunos do Ensino Médio. O material examinado na pesquisa era de natureza processual, o qual permitiu fazer uma análise que ultrapassasse o produto final do processo de produção, ou seja, o texto. Assim, a pesquisadora pode evidenciar as operações que o escrevente faz em seu texto durante o processo de escrita, substituições, acréscimos, apagamentos, diferentes ordenações, etc.; o que, segundo a autora, pode colaborar para a compreensão da relação que o produtor do texto escrito mantém com sua produção e com o discurso que a envolve, além de contribuir para a constatação da existência de traços tanto do estilo individual, como do estilo genérico nos textos escolares. Pereira defende a ideia de que os indícios estilísticos individuais encontrados na análise dos dados podem ser considerados como possíveis traços de autoria.

Outra pesquisa que se detém em um aspecto específico dos textos produzidos por alunos do Ensino Médio é de Viana Filho (2006). Nela é investigado como ocorrem os processos de referenciação anafórica em dissertações escolares. O autor parte da hipótese de que a dissertação é um gênero de texto e que para se realizar como tal os processos de referenciação anafórica é fundamental. O trabalho inscreve-se no âmbito da Linguística Textual e tem como corpus dissertações escolares produzidas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa de campo foi realizada em três escolas localizadas na capital pernambucana, sendo duas da rede pública estadual e uma privada. A coleta de dados se

deu mediante a realização de oficina em uma das turmas de Ensino Médio investigada, além disso, foram aplicados questionários para os professores, cujos objetivos eram conhecer as práticas docentes em relação ao ensino da produção de texto e, também, suas concepções acerca do trabalho com os gêneros textuais na escola. O pesquisador também aplicou questionários que visavam à condição sócio-econômica dos alunos participantes da pesquisa. No que tange aos docentes, os dados do questionário demonstraram que: os professores têm avançado em suas propostas teórico-metodológicas, os livros didáticos deixaram de ser um manual a ser seguido a risca, os docentes ainda não estão familiarizados com as terminologias e com o como trabalhar os gêneros em sala de aula e, por último, que os professores utilizam livros paradidáticos para realizarem um trabalho com textos e, em muitos casos, não abordam gêneros de diferentes esferas, como panfletos, bula, carta de leitor, notícia, ata, etc. Quando analisa as produções estudantis, o pesquisador conclui que estas se configuram como gêneros de textos, evidenciando os aspectos sócio-discursivos que aparecem nos textos escritos e a recorrência dos alunos a diversos fatores de referência anafórica, sendo esse recurso fundamental para a construção da argumentação.

Destacamos, também, a investigação de Cunha (2005), que busca evidenciar o processo de constituição do gênero discursivo carta em uma sala de aula de Ensino Médio noturno, em uma escola pública de São Paulo. Para tanto, é analisado um corpus formado por 45 cartas, as quais foram produzidas pelos alunos a partir dos encaminhamentos dados pela própria autora, a qual no momento de produção dos textos, realizava o estágio supervisionado, requisito obrigatório para formação em Letras. A autora utiliza, ainda, trechos de seu diário de campo, o qual foi escrito durante a realização do estágio. A partir de sua análise, Cunha aponta as alterações que surgiram no corpo das cartas, quando estas foram escritas no contexto escolar e que, portanto, passaram a apresentar características dos gêneros escritos naquele universo, embora, ainda fosse possível reconhecer as características “originais” do gênero. A autora apresenta ainda textos que não podem ser considerados cartas, os quais ela nomeia de “produtos escolares”, como as dissertações produzidas pelos alunos. Outro ponto destacado é a necessidade de se considerar a diferença do gênero em seu ambiente “natural” e na escola, atentando para o fato de este ser, ao mesmo tempo, um instrumento para comunicação e o objeto de ensino.

Já Silva (2005), em sua tese, examina um total de 84 textos escritos por 12 alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de duas escolas, sendo uma da rede pública e outra

da rede privada. A pesquisadora tinha como objetivo averiguar o desempenho desses alunos em atividades de produção a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos. Para tanto, a autora recorreu aos estudos de Vygotsky em relação à construção social do conhecimento e aos estudos de Bakhtin e de Dolz e Schneuwly no que se refere à concepção de gêneros. A partir desses autores, Silva propôs-se a investigar os espaços de atuação social realizados através da modalidade escrita e disponibilizados para a criança em seu ambiente escolar, os gêneros escritos que mais se relacionam com a sua rotina de atividade social e a relação entre o ensino de gêneros e o favorecimento da aprendizagem de aspectos linguísticos e cognitivos específicos previstos para crianças nessa etapa de escolarização. A pesquisadora conclui que as crianças compartilham basicamente os mesmos espaços de atuação social e que estes condicionam os usos da escrita em suas vidas, apontando, também, que os problemas enfrentados pelos escritores nesse período escolar são inerentes a complexidade da própria escrita e, desse modo, podem ser superados a partir da inserção em diferentes práticas interativas de linguagem.

Finalmente, temos o estudo de Souza (2008), que investiga a inter-relação teoria-prática entre os gêneros textuais empregados numa efetiva ação sociocomunicativa e aqueles tomados como objetos de ensino da disciplina Português Instrumental, ministrada nos cursos técnicos do CEFET-PE. Para tanto, a autora busca um diálogo teórico entre a perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos e outros autores como Miller e Bazerman, além de recorrer aos estudos de Bronckart, Schneuwly e Dolz. O corpus de análise da pesquisa é composto por gêneros produzidos e recebidos por quatro técnicos de diferentes empresas e por um grupo de quatro alunos do curso técnico, com habilitação correspondente aos dos técnicos das empresas. Também foram aplicados questionários para o grupo de técnicos e de estudantes e para um grupo de quatro professores de Português Instrumental do CEFET-PE e, ainda, para quatro outros professores de formação técnica, num total de 16 questionários. Como resultado da investigação, a pesquisadora conclui que o ensino dos gêneros não atende a realidade do mundo do trabalho, revelando uma dissonância entre prática escolar e a prática profissional. A autora revela que há um pré-julgamento dos gêneros que são empregados na atividade profissional, restringindo-os a currículo, ofício, carta comercial, memorando, declaração, requerimentos, que fazem parte do compêndio destinado ao ensino da redação oficial, ignorando-se, portanto, a relação entre os gêneros e os domínios discursivos. A pesquisa revela ainda que há um desconhecimento por parte dos professores das teorias mais

recentes que embasam o ensino de língua materna e como consequência tem-se a desconsideração do contexto de produção dos gêneros. Outro dado é a ausência de uma prática interdisciplinar, assim, o professor desconhece o perfil dos egressos dos cursos técnicos, acarretando o ensino e a produção de gêneros estanques, destinados aos cursos de maneira geral, desconsiderando as especificidades de cada área de atuação técnica. Analisando os gêneros do mundo do trabalho em seus respectivos contextos de produção, Souza demonstra que esses gêneros têm grande potencial pedagógico, pois se constituem como verdadeiras formas sociocomunicativas que corrobora para a formação técnico-profissional. A pesquisadora aponta que para haver uma melhora do ensino dos gêneros é necessária uma maior aproximação entre a escola de educação profissional e o sistema produtivo e, também, uma aproximação das disciplinas formação técnica entre si e das mesmas com a língua materna.

No terceiro eixo temático, ou seja, aquele referente às pesquisas que problematizam o ensino e a presença dos gêneros discursivos em aulas de língua materna ou não, em diferentes níveis e modalidades de ensino, situamos as investigações de Barbosa (2001a), Costa (2001), Gonçalves (2006), Cervera (2008).

Barbosa (2001a), em sua dissertação de mestrado, buscou apontar a presença dos discursos orais argumentativos nas salas de aula do Ensino Fundamental, demonstrando em quais situações enunciativas eles aparecem. Fundamentada na concepção de desenvolvimento e aprendizagem vygotskyana e na teoria da enunciação de Bakhtin, a autora analisou seis aulas que ocorreram na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 8ª séries de uma escola pública estadual de São Paulo, nas disciplinas de Geografia, Matemática e Português. No desenvolvimento de sua pesquisa, Barbosa constatou a possibilidade de interação mais persuasiva em outras disciplinas e não só em Língua Portuguesa, o que a levou a apontar como resultado de seu estudo, o fato de que a discussão argumentativa pode e deve ser utilizada como um mega-instrumento no ensino-aprendizagem dos objetos das diferentes disciplinas, o que ampliaria as possibilidades de circulação desse discurso durante a escolaridade, podendo contribuir para a formação da consciência autorreflexiva dos alunos. Barbosa aponta, ainda, alguns aspectos a serem considerados para que o professor tenha a condição de permitir o desenvolvimento de condutas argumentativas nos alunos: a relação professor com o objeto de ensino e a ciência de referência, a relação do professor com o aluno e a concepção de ensino-aprendizagem adotada pelo docente.

Já Costa (2001), partindo da definição de gêneros discursivos secundários de Bakhtin e das propostas para o ensino e aprendizagem dos mesmos da Escola de Genebra, buscou demonstrar a importância da constituição de gêneros discursivos secundários por alunos da Educação Infantil. A pesquisa teve como objetivo analisar de que forma crianças de cinco e seis anos construíram conhecimentos sobre os gêneros notícia e verbete. Para tanto, a pesquisadora elaborou e implantou numa pré-escola de Campinas um projeto de intervenção que visava à construção de diferentes gêneros pelas crianças. Como resultados, Costa aponta que é possível iniciar um trabalho sistematizado sobre os gêneros discursivos secundários desde a Educação Infantil, de modo a garantir que as crianças, ainda que não alfabetizadas, se apropriem de instrumentos essenciais para práticas sociais e para a construção do letramento.

Outra pesquisa que privilegia o contexto escolar é a de Gonçalves (2006), na qual a pesquisadora buscou observar a sala de aula de reforço de uma professora da rede pública localizada na periferia da cidade de São Paulo. Tratou-se de uma pesquisa de colaboração cujas escolhas teórico-metodológicas objetivavam intervir no contexto pesquisado, de modo a promover a reflexão crítica. Por meio do estudo, a autora investigou os sentidos de ensino-aprendizagem que sustentavam o trabalho docente com a produção de texto no contexto de aulas de reforço. Verificou, também, as regras de divisão de trabalho da sala de aula e se estas eram coerentes com a concepção de ensino-aprendizagem explicitada pela professora. Os dados foram analisados a partir das categorias de plano geral de texto, levantamento do conteúdo temático, conforme Bronckart e, também, nas relações interpessoais, segundo Kerbrat-Orecchioni. Sua análise apresentou os seguintes resultados: melhoria na qualidade do ensino da língua através do estudo dos gêneros, a constatação do entrelaçamento de vozes da cultura escolar e das vozes dos estudos atuais para o ensino de língua materna no discurso da professora; as regras e a divisão do trabalho em sala de aula foram sendo modificadas, contribuindo para que os alunos participassem ativamente da construção do objeto de ensino. Por outro lado, a pesquisa apontou a problemática que envolve o contexto das aulas de reforço devido à falta de uma política de organização que garanta a presença dos alunos, bem como a falta de orientação do trabalho docente tanto no que diz respeito à integração deste com as demais disciplinas, quanto no que se refere à diferenciação das atividades realizadas nas aulas de reforço das realizadas nas aulas regulares.

Situado no campo do ensino superior, o estudo de Cervera (2008) propôs-se a analisar uma sequência didática para o ensino do gênero resenha crítica, a qual foi elaborada pela pesquisadora e aplicada a alunos universitários de ensino particular noturno de São Paulo. A base teórica adotada pela autora é a do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart e da proposta de “didatização” dos gêneros segundo Schneuwly e Dolz. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a elaboração de sequências didáticas para o ensino da produção de resenhas críticas acadêmicas pode constituir-se como um meio de reflexão e apropriação do gênero pelos alunos de ensino superior.

As pesquisas apresentadas apontam, ainda que restritamente, o modo pelo qual a temática dos gêneros discursivos e o ensino de língua materna tem sido tratada no campo das investigações acadêmicas, bem como atestam a relevância do estudo dessa questão para o cenário educacional brasileiro.

De maneira geral, as pesquisas inscritas no primeiro eixo temático, quando tratam, particularmente, das questões imbricadas numa perspectiva de ensino de língua materna que toma os gêneros do discurso como objeto de ensino apontam que, no que tange a sua concretização no espaço escolar, ainda há problemas a serem enfrentados, dentre eles estão: a seleção, agrupamento, progressão curricular e a descrição dos gêneros a serem tomados como objeto de ensino. Em se tratando dos documentos oficiais apontam, ainda, que há um descompasso entre a proposta didática pedagógica dos PCNs e aquela dos materiais elaborados com a finalidade de sua execução, no caso os PCNs em Ação. Quando analisam, especificamente, os livros didáticos as pesquisas, também, sugerem que, apesar dos esforços para regular a qualidade desses materiais, como a avaliação do PNLD; o tratamento dado aos gêneros em atividades dedicadas à leitura ou produção de texto ainda não é adequado.

Outra temática recorrente nas pesquisas que conjugam gêneros e ensino é a produção escrita de alunos de diferentes níveis de escolarização. Tais estudos, de modo geral, analisam as produções estudantis e apontam que os alunos vêm se apropriando dos recursos linguístico-textual-discursivos concernentes aos gêneros ensinados. As investigações assinalam, ainda, que os textos escritos pelos alunos atestam a sua pouca familiaridade com determinados gêneros discursivos, como é o caso dos gêneros próprios da esfera acadêmica ou que, ainda, imprimem em seus textos as marcas dos gêneros escolares.

As pesquisas relacionadas ao terceiro eixo temático, ou seja, que problematizaram a presença e o ensino dos gêneros em aulas de língua materna ou não, em diferentes níveis de escolarização, ratificam a importância e a fertilidade de práticas didático-pedagógicas que tomam os gêneros como objeto de ensino.

Tal como demonstra o estudo de Gomes-Santos (*op. cit.*), as pesquisas aqui apresentadas confirmam certa predominância dos estudos genebrinos no campo das investigações ligadas ao ensino de língua materna. De maneira geral, as pesquisas reafirmam os postulados da chamada Escola de Genebra, sobretudo, no que tange aos procedimentos didático-pedagógicos relativos ao ensino dos gêneros discursivos. Cabe ressaltar, ainda, que os estudos bakhtinianos de gêneros, também, reverberam nas pesquisas descritas, seja a partir da retomada da noção de que gêneros “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, seja a partir da retomada de outros princípios dos escritos de Bakhtin, tais como: interação, linguagem, dialogismo, entre outros.

Por último, destacamos que nesta revisão de literatura não encontramos nenhuma pesquisa que buscasse compreender, mais especificamente, o modo como os docentes de Língua Portuguesa vêm se apropriando dessas novas perspectivas para o ensino de língua materna. Embora as pesquisas de Viana Filho (2006) e de Souza (2008) sinalizem que há um desconhecimento dos professores das teorias mais recentes que embasam o ensino de língua materna, tais estudos não se detiveram nos processos de elaboração dos saberes docentes ou de apropriação desses saberes pelos professores, pois os seus temas de pesquisa eram outros, assim, tais constatações são secundárias.

6 - OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO

Dentre as questões que orientaram esta investigação, coloca-se “*como os professores de língua materna elaboram seus saberes sobre os gêneros e ensino?*” Inicialmente, quando elaboramos tal pergunta, pensamos apenas em verificar o acesso dos professores ao debate teórico, tão em voga na atualidade, sobre a questão dos gêneros e de seu ensino. Sendo assim, nos perguntávamos se isso aconteceria por meio da formação inicial, em cursos de formação continuada, por meio de aquisição de livros, etc.

Atualmente temos clareza das ideias que sustentavam a nossa forma de entender a constituição dos saberes docentes: o saber docente é essencialmente *disciplinar*, ou seja, os professores deveriam entender o que são os gêneros discursivos, a sua diversidade, o seu funcionamento. A segunda ideia era a de que tendo acesso ao *conhecimento pedagógico* sobre os gêneros discursivos, os professores, conseqüentemente, dariam conta de ensiná-los.

Embora, atualmente, não descartemos tais conhecimentos como elementos constituintes dos saberes docentes sobre os gêneros e seu ensino, percebemos que buscar explicá-los considerando somente esses dois aspectos guarda em si a premissa de que os saberes docentes são construídos fora da experiência, no espaço extraescolar ou seja, que há uma relação de exterioridade entre saber e escola, que pode ser explicada da seguinte maneira: de um lado há aqueles que produzem os conhecimentos e de outro estão os professores, que tendo acesso a eles devem transmiti-los. Nas palavras de Nóvoa (1998), esse pressuposto está assentado numa incompreensão fundamental:

a ideia de que o ensino é uma mera transposição do conhecimento do plano científico para o domínio escolar. Como se tal fosse possível sem submeter o conhecimento a uma alquimia complexa que transforma as disciplinas científicas (integradas nos seus espaços próprios) em currículo escolar (p.30).

É nesse processo de “alquimia” que se dá, essencialmente, no espaço escolar, na relação dos professores com seus pares — alunos, outros professores, coordenadores, etc. —, no fazer cotidiano, no conhecimento do seu meio de atuação e dos elementos que condicionam a sua ação como docente, que emerge outro elemento constituinte dos saberes docentes: os saberes experienciais¹⁴.

Então, é desta transformação na nossa própria compreensão sobre os saberes docentes que nasce este capítulo, que tem como norte algumas questões: Qual a natureza dos saberes docentes? Quais as suas fontes? Como são produzidos e apropriados pelos professores em sua prática pedagógica?

Sabemos que ao longo da história da educação foram produzidas diferentes respostas para essas questões. Sendo assim, na primeira parte desta exposição, apresentaremos um breve histórico sobre as diferentes visões e concepções acerca dos saberes docentes, que nortearam tanto as pesquisas acadêmicas sobre o assunto, quanto às diretrizes para a formação e seleção de professores. Para tanto, recorreremos aos estudos de Lelis (2001); Fiorentini, Souza Jr. & Melo (1998); e Nóvoa (1998). Em seguida, apresentaremos a perspectiva do professor reflexivo, tal como concebida pelo pesquisador norte-americano Donald Schön¹⁵, tendo como referência, principalmente, os estudos de Pimenta (2008) e de Campos e Pessoa (1998). A partir do artigo de Gonçalves e Oliver Gonçalves (1998), apresentaremos em seguida a perspectiva de Lee Shulman¹⁶ para o entendimento dos conhecimentos dos professores. Por último, buscaremos, a partir de um diálogo com Tardif¹⁷, apresentar a perspectiva da qual compartilhamos nesta pesquisa para a compreensão e interpretação dos modos pelos quais os docentes constroem os seus saberes sobre os gêneros discursivos e ensino. Para isso, recorreremos, sobretudo, ao livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, cuja primeira edição no Brasil data de 2002.

6.1- SABERES DOCENTES: UM BREVE HISTÓRICO

¹⁴ Tardif (2007).

¹⁵ Para Nóvoa (1992 apud CAMPOS E PESSOA, 1998), os trabalhos de Schön sobre formação de profissionais práticos constituem uma referência obrigatória.

¹⁶ Fiorentini, Souza Jr. & Melo (1998) esclarecem que Lee Shulman é um dos autores mais citados internacionalmente quando são discutidas questões relativas aos saberes dos professores.

¹⁷ Segundo Lelis (2001), o artigo *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente* (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991), publicado na *Revista Teoria e Educação* nº 4, pode ser considerado um trabalho inaugural no campo do saber docente no Brasil.

No Brasil, até a década de 1960, a formação e a seleção de professores eram feitas tendo como orientação, quase que exclusivamente, o conhecimento disciplinar que os docentes deveriam possuir; ficando, portanto, em segundo plano as questões relativas ao saber pedagógico. Sobre tal aspecto, Fiorentini, Souza Jr. & Melo (1998) apontam que mesmo esse conhecimento relativo à disciplina não era completamente explorado:

De fato, embora os conceitos e ideias fossem estudados sob um determinado enfoque epistemológico, as diferentes visões e concepções, acerca das disciplinas, isto é, as diferentes perspectivas histórico-epistemológicas de organização e sistematização das ideias e conceitos, não eram problematizadas nem exploradas tanto pela pesquisa acadêmica quanto pelos formadores e selecionadores de professores (p.313).

Na década seguinte, esse domínio do conteúdo de ensino, embora continuasse a ser exigido, perde a sua primazia sobre as questões de ordem pedagógica. Os anos de 1970 correspondem ao período áureo do tecnicismo no Brasil, que foi marcado, sobretudo, pelos esforços de racionalização do ensino. Tem-se, então, tanto no campo da pesquisa acadêmica quanto nos programas de seleção e formação de professores, uma concentração nos aspectos didáticos metodológicos, principalmente nas tecnologias de ensino, que se traduziam nos métodos e técnicas especiais de ensino, no planejamento, na organização e controle (avaliação) do processo de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso a expansão dos especialistas pedagógicos, o que punha em xeque a autonomia profissional dos docentes.

Para Nóvoa (1998), a introdução desse modelo racionalista de ensino, ainda vigente nos dias atuais, buscava uma separação entre o trabalho de concepção das tarefas e o trabalho de realização. No campo educacional, isso corresponde à separação entre a elaboração dos currículos e dos programas de sua concretização pedagógica, que se dá no espaço da escola. Nessa concepção, “os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais” (p.27). Sendo assim, os saberes docentes eram resultantes somente de conhecimentos exteriores à prática pedagógica em si.

Ainda recorrendo a Nóvoa (1998), cabe ressaltar que esse processo também está relacionado a outro fator: a proletarização do professorado. Esse processo pode ser constatado na intensificação do trabalho docente, o que pode ser verificado por meio da carga horária extensa, pela sobrecarga de tarefas e, também, pela introdução de práticas administrativas de avaliação.

Contrapondo-se à visão tecnicista, na segunda metade da década de 1970, surgem trabalhos voltados para o conhecimento da escola em sua dimensão interna. Buscava-se,

então, delinear os fatores que funcionavam como mecanismo de exclusão dos alunos das classes populares. Com o intuito de encontrar explicações para a precariedade de funcionamento dos sistemas públicos de ensino, que culminava em altas taxas de exclusão escolar, sobretudo, entre os segmentos oriundos das classes populares¹⁸, era analisada, sob diferentes perspectivas, a situação do magistério.

Neste cenário, tem, segundo Lelis (2001), uma grande importância o trabalho de Mello (1982), o qual se tornou referência no campo dos educadores. A tese central daquele trabalho era de que a competência técnica do professor envolveria o domínio dos conteúdos específicos de ensino, aliado ao entendimento das relações entre os vários aspectos da escola. A autora busca demonstrar a lógica subjacente à visão tecnicista do trabalho docente, que reduzia o saber docente ao domínio de uma técnica, fazendo com que o professor perdesse seus instrumentos de trabalho: o saber (o conteúdo) e o saber-fazer (o método). Sobre as consequências desse estudo, Lelis aponta que:

...o texto de Mello torna-se paradigmático e representa uma forma de pensar o trabalho docente no que ele *era* mas também no que *deveria ser*, surgindo com força a noção de que a escola e, nela, o professor teriam um papel chave na transmissão do saber elaborado, sistematizado, erudito de forma a garantir à população a possibilidade de expressar de maneira elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem a seus interesses (idem, p.46, grifos da autora).

Competiria ao professor um papel de transmissor do saber e não de produtor, cabendo-lhe, então, a organização dos processos, dos métodos de ensino, de modo a garantir a apropriação por parte dos alunos do saber sócio e culturalmente elaborado.

Assim, a década de 1980 é dominada por estudos acadêmicos que visam ao entendimento das dimensões sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Desse modo, os saberes escolares e os saberes docentes implícitos no fazer pedagógico eram pouco valorizados e, muito raramente, problematizados seja pelas pesquisas, seja na formação dos professores. Segundo Fiorentini, Souza Jr. & Melo (1998), apesar de a prática de sala de aula e de os saberes docentes começarem a ser investigados nessa época, a visão que predominava não era a de legitimação e valorização de tais saberes; ao contrário, comparava-se a prática pedagógica real ao modelo teórico idealizado, gerando um “olhar da falta”, ou seja, procurava-se “analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas

¹⁸ Para uma noção desta situação vale os dados de Soares (2001, p.9), que aponta, com base no censo de 1980 que “as altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar. Segundo as estatísticas, de cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, *menos da metade* chega à 2ª, *menos de um terço* consegue atingir a 4ª, e *menos de um quinto* conclui o 1º grau.”

suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava” (p.314).

Deixando-se de lado, então, as relações que os professores mantêm com os saberes, desconsiderando também que, na prática, diferentes saberes são acionados e também gerados, assistiu-se nesse período, a um discurso que, parecido com os da década de 1970 em relação aos estudantes de classes populares, culpava os professores pelo insucesso da aprendizagem dos alunos.

Assim, obedecendo a uma lógica compensatória, desde a década de 1980, há uma expansão de programas de formação continuada, traduzidos em cursos de curta duração, oficinas, capacitações, etc. Sobre esse aspecto, Lelis afirma que tal expansão assenta-se na ideia de que “através de conhecimentos provenientes da universidade, os docentes se equipariam de ferramentas teórico-metodológicas que lhes permitiriam modificar suas práticas” (idem, p.52).

É no início da década de 1990 que o discurso acerca dos professores, de seus saberes e de sua formação começam a se contrapor às tendências anteriores, passando a reconhecer a complexidade da prática pedagógica. Isto ocasionou a busca de novos paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado. Esse fenômeno deveu-se, sobretudo, ao impacto de uma literatura internacional, que chegou ao Brasil nos primeiros anos da década de 1990. Lelis (op.cit.) aponta três perspectivas que vão incidir no contexto brasileiro: a ênfase na relação entre a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, derivada dos estudos de Nóvoa; o “habitus profissional” como uma gramática geradora das práticas, baseada nas ideias de Perrenoud; e o caráter plural dos saberes docentes, que provêm de várias fontes, sendo uma delas a própria prática cotidiana, da qual emerge o “saber da experiência”, conforme delimitado por Tardif, Lessard, Lahaye¹⁹.

Florentini, Souza Jr. & Melo (1998) destacam que, apesar da emergência dessas novas perspectivas em relação à complexidade da prática pedagógica, da formação e dos saberes docente, parece que tais aspectos continuam sendo, no cenário brasileiro, pouco valorizados, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, seja pelos programas de formação de

¹⁹ O trabalho de Nunes (2001) oferece um panorama sobre as pesquisas brasileiras que tratam sobre a formação de professores e cuidam, mais especificamente, dos saberes docentes. A autora apresenta as diferentes perspectivas e abordagens metodológicas que fundamentam essas pesquisas, bem como apresenta as tipologias enfocadas e criadas por pesquisadores brasileiros com o intuito de compreenderem a constituição dos saberes docentes.

professores. Tal constatação remete-nos à revisão de literatura realizada para esta pesquisa²⁰, uma vez que não encontramos, dentre os trabalhos selecionados, nenhum que objetivasse a compreensão dos modos pelos quais os docentes constroem os seus saberes sobre os gêneros discursivos e seu ensino; embora tenhamos examinado pesquisas que problematizam a prática docente, atentando para sua dinamicidade e complexidade.

Buscamos, então, apresentar um breve histórico sobre as diferentes visões e concepções acerca dos saberes docentes, que nortearam tanto as pesquisas acadêmicas sobre o assunto quanto as diretrizes para a formação professores. A partir deste panorama, podemos perceber que há um movimento que vai da crítica à racionalidade técnica aos saberes docentes como um objeto de pesquisa e reflexão.

6.2 - O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: A PERSPECTIVA DE DONALD SCHÖN

Monteiro (2001) assinala que Schön é um dos autores que oferece contribuições importantes para o estudo do saber dos professores que, conforme as suas proposições, criam um conhecimento específico e relacionado à ação que só pode ser adquirido por meio do contato com a prática. Foi no início da década de 1990 que o pensamento deste autor começou a ser difundido no meio acadêmico brasileiro como mais um aporte teórico para a formação de professores.

Campos e Pessoa (1998) esclarecem que os estudos de Schön chegaram ao Brasil a partir do artigo “Formar professores como profissionais reflexivos”, que fazia parte do livro *Os professores e sua formação*, organizado por António Nóvoa (1992). De certo modo, o livro organizado por Nóvoa foi recebido com entusiasmo pelos pesquisadores brasileiros, nesse sentido, Geraldí, Messias e Guerra (1998) afirmam que “eram tantos textos interessantes nesta obra, a começar pelo próprio organizador, que, mais que um conjunto de autores, nele apresentava-se uma nova forma de pensar/compreender o professor e a professora (p.239).

Conforme esclarece Nóvoa (1992 apud CAMPOS e PESSOA, 1998), no artigo supracitado, Schön produz uma síntese genérica de seus estudos, aplicando as suas teorias à formação de professores. Cabe esclarecer que seus estudos originalmente não estiveram ligados ao campo da formação docente, mas a outras áreas profissionais, como Arquitetura, Desenho e Engenharia, áreas para as quais o pesquisador propôs uma formação

²⁰ Capítulo 5 desta dissertação.

diferenciada, que tivesse como referência uma aprendizagem na ação, pois considerava que o ensino derivado destas áreas específicas demandava um “aprender-fazendo”.

As contribuições de Schön para o campo da formação docente são resgatadas em um período peculiar de história educacional americana, ou seja, à época de um processo de reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos no início dos anos de 1990, que buscavam uma reorientação do modelo de formação de professores.

Pimenta (2008) elucida que a origem do termo “profissional reflexivo” remonta à publicação do livro homônimo em 1983. Época em que Schön atuava como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA). A partir de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey²¹, e da observação da prática profissional, Schön critica um modelo de formação normativo, baseado no trinômio “teoria-aplicação-estágio”, apontando que um profissional formado segundo esse princípio “não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer” (PIMENTA, *op. cit.* p.19).

Schön, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, propõe, então, uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática. Assim, a prática profissional passa a ser vista como um momento de elaboração de conhecimentos, que se dá a partir da reflexão, exame e problematização do próprio agir e, também, a partir da consideração do conhecimento implícito presente nas soluções que profissionais encontram no seu fazer.

Encontramos em Campos e Pessoa (*op. cit.*) uma apresentação da proposta de Schön, que se centra em três ideias fundamentais: o *conhecimento na ação*, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

O *conhecimento na ação* guarda em si um saber, que traz as marcas do saber escolar, que se caracteriza, segundo o autor, pela crença na existência de respostas exatas. Nesse sentido, os professores possuiriam um conhecimento que transmitiriam aos alunos, e será a partir desse conhecimento que docente agirá em princípio. No entanto, tal conhecimento não está carregado apenas de um “saber escolar”, mas baseia-se nas soluções encontradas para gerir as situações cotidianas, sendo mobilizado pelos profissionais em seu dia a dia, o que cria uma rotina.

²¹ As formulações de Dewey tiveram grande influência no pensamento pedagógico contemporâneo. O pensador norte-americano foi pioneiro na defesa de um ensino pela ação e não pela instrução, tendo formulado um novo ideal pedagógico. Dewey aponta que a quebra gerada no comportamento rotineiro de sala de aula leva os professores a analisar as experiências anteriores. Campos e Pessoa (*op. cit.*) afirmam que esse é um ponto de congruência entre o pensamento de Dewey e Schön.

Todavia, situações novas se apresentam quebrando a rotina criada e, desse modo, os profissionais são obrigados a criar novas soluções, o que ocorre por meio de um processo de *reflexão na ação*. Essa reflexão relaciona-se às observações que o profissional faz em relação ao seu próprio agir ou ao modo como ele transita em sua prática. A descrição consciente dessas ações levaria a mudanças, assim com base nessa reflexão o profissional poderia “encontrar novas pistas para soluções de problemas da aprendizagem” (Campos e Pessoa, *op. cit.* p.197). A reflexão na ação se caracteriza por sua relação direta com a ação presente, significa “produzir uma pausa — para refletir — em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente” (idem).

Esta reflexão na ação pode gerar, por sua vez, um conhecimento sistematizado, o que caracterizaria a *reflexão sobre a reflexão na ação*, a qual é marcada pela intenção de refletir sobre a reflexão na ação, de forma que se possa produzir uma descrição verbal da reflexão na ação. Ao se produzir tal descrição verbal, o profissional pode influenciar diretamente em suas ações futuras, gerando uma nova compreensão do problema. No caso específico do professor, espera-se que esse movimento ocorra após a aula.

É encontrada, portanto, em Schön uma forte valorização da prática. Campos e Pessoa (*op. cit.*) apontam que para Schön tradicionalmente a investigação universitária concebe que a competência profissional está ligada à aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática. Na contramão desta perspectiva, para o autor, a investigação realizada pelo profissional a respeito de sua própria prática produz um conhecimento prático e validado pela própria prática, o que não limita a produção de conhecimento à instância acadêmica.

Pimenta (*op. cit.*) explicita que as ideias de Schön sobre formação profissional foram apropriadas em diferentes países, de modo que a análise crítica e a ampliação de suas ideias colaboraram para a produção de uma série de pesquisas sobre diferentes temas concernentes à área de formação de professores, dentre os quais podemos citar: as indagações acerca dos currículos necessários para a formação de professores reflexivos, as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva, as questões relativas à autonomia dos professores nas escolas, as condições de profissionalização do magistério, entre outros. Pimenta aponta ainda que nas escolas ganhou força a formação contínua, entendida não mais como treinamento ou capacitação, mas como espaço onde são

problematizadas as demandas da prática, as necessidades dos professores para enfrentarem os conflitos de sua própria atividade profissional.

Não obstante as contribuições do pesquisador norte-americano, no campo educacional são tecidas críticas relativas ao paradigma do *professor reflexivo*:

Assim, aponta-se para um certo “praticismo” que essa perspectiva pode gerar. Nessa linha, Monteiro (*op. cit.*) assinala que há na proposta de Schön uma radicalização da importância da prática, o que poderia incorrer no risco de um espontaneísmo empirista.

Outra crítica relaciona-se à supervalorização do professor como indivíduo. Pimenta (*op. cit.*) e Campos e Pessoa (*op. cit.*), citando os estudos de Zeichner e Liston (1993/1996), destacam que na reflexão apontada por Schön há a concentração na prática em si, deixando de se considerar a dimensão contextual a que esta prática se relaciona. Desse modo, as condições institucionais e os papéis assumidos pelos docentes em suas práticas não são levados em conta e, como consequência, tem-se um estreitamento da compreensão do que seja reflexão, pois se ignora o fato de que, embora a prática seja momentaneamente individual, ela estará sempre carregada das condições sociais, políticas, econômicas e institucionais. Sendo assim uma compreensão mais ampliada da reflexão deveria ter em conta esses condicionantes.

Gauthier (2006) aponta que um dos perigos inerentes à perspectiva do professor reflexivo é fazer com que o professor volte-se cada vez mais para si mesmo, podendo gerar a falsa ideia de que o saber do professor é individual e que por meio de uma introspecção ele pode ter os elementos suficientes para dominar a sua própria prática, fazendo pensar que os saberes explicitados por cada docente valem por si mesmos. Outro efeito desse enfoque seria um afastamento do professor dos estudos científicos, os quais se tornariam inúteis aos seus olhos. O autor aponta, então, que os professores “não podem mais basear seu agir profissional em erros e acertos, ignorando as produções científicas que podem esclarecê-los”, assim é marcada também a necessidade de os pesquisadores, cujas investigações tratem do ensino, prestarem contas dessas pesquisas de “maneira pertinente para os professores” (p.125).

Destacamos, ainda, a crítica de Pimenta (*op. cit.*), que aponta para um “mercado” em torno do conceito que se caracteriza por meio do oferecimento de treinamento para que o professor se torne reflexivo. Para a autora, “esse ‘mercado’ do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente (...). Essa

massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico.” (p.23)

Por último, apontamos o trabalho de Sacristán (2008). que ao analisar e criticar a expansão generalizada de pesquisas no campo da formação de professores. sinaliza que nas últimas décadas a perspectiva para a pesquisa e a formação docente se apresenta em

metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre a sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito... (p.82)

6.3 - UMA TRIÁDE PARA COMPREENSÃO DOS SABERES DOCENTES: A VISÃO DE LEE SHULMAN

Fiorentini, Souza Jr. & Melo (1998) apontam que Lee Shulman é um dos autores mais citados internacionalmente quando a temática tratada diz respeito aos conhecimentos do professor. É partindo da análise, tanto de pesquisas acadêmicas quanto de processos seletivos para professores²² que o professor norte-americano constata a grande incidência de questões didático-pedagógicas de natureza geral ou técnica e uma recorrência inferior de questões que privilegiassem os conhecimentos do conteúdo específico de ensino e a forma de trabalhá-los pedagogicamente em sala de aula. A partir desses dados, Shulman propõe a recuperação do “paradigma perdido”, ou seja, o resgate do conteúdo e da pedagogia na formação do professor, apontando, então, três tipos de conhecimento que compõem o saber docente: o conhecimento do *conteúdo de ensino*, o conhecimento *pedagógico do conteúdo* e o conhecimento *curricular*. A especificação desses três tipos de conhecimento é feita, segundo Gonçalves & Oliver Gonçalves (1998), da seguinte maneira:

O *conhecimento do conteúdo* diz respeito ao saber que o professor tem da área na qual é especialista. Tomando como exemplo um professor de língua materna, o que o diferenciaria de um linguista seria a necessidade de transformar o conhecimento próprio do linguista em um conhecimento compreensível para o aluno. Não haveria, portanto, uma

²² Gonçalves e Oliver Gonçalves (1998) esclarecem que, em trabalho de 1986, Shulman analisa testes de concursos estaduais e municipais para a seleção de professores, no período de um século — 1875 a 1975. Ele encontra dois momentos: na fase inicial a ênfase era nos conteúdos, com uma recorrência mínima de questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem; numa segunda fase, o autor encontra uma recorrência contrária, ou seja, há uma ênfase nas questões de ordem pedagógica e o desaparecimento de questões ligadas ao conteúdo de ensino em si.

dicotomia entre conhecimento da matéria, propriamente dita, e o conhecimento pedagógico; pois seria no processo de transformação pelo qual um dado conteúdo passa ao ser ensinado que o conhecimento pedagógico se efetivaria.

Soma-se ao primeiro conhecimento o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, o qual corresponde a um saber pedagógico específico do conteúdo a ser ensinado e não a um conhecimento pedagógico generalista. Esse segundo tipo de saber comportaria todas as formas de que o docente dispõe para transformar um conteúdo em aprendizagem, estando incluído neste grupo recursos como: analogias, explicações, exemplos e, também, a progressão e ordenação dos conteúdos. Por meio desse tipo de conhecimento, o professor poderia identificar o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem; possibilitando, assim, a identificação dos conhecimentos que os estudantes têm sobre um tópico e as possíveis relações a serem estabelecidas por eles a partir dos mesmos.

O terceiro tipo de conhecimento é nomeado de *conhecimento curricular*. Este englobaria, por sua vez, o conhecimento do currículo específico de cada disciplina, sua estrutura e organização e, também, o conhecimento dos materiais didáticos — livro, proposta curricular, materiais didático-pedagógicos, como jogos, vídeos, etc. — correspondentes à disciplina na qual o docente leciona.

Gonçalves & Oliver Gonçalves (*op. cit.*) esclarecem que, segundo Shulman, o conhecimento do professor pode apresentar-se em três diferentes formas: *proposicional*, de *caso* ou *estratégico*.

No primeiro caso, *conhecimento proposicional*, o conhecimento é apresentado por meio de fatos, princípios, máximas, normalmente descontextualizados, sem nenhuma relação com os conhecimentos anteriores dos alunos, o que os impede de estabelecer relações necessárias a uma aprendizagem efetiva. A outra forma de apresentação do conhecimento é nomeada de *conhecimento de caso*, que se relaciona com o conhecimento específico de um evento, o qual possibilita a exploração de diferentes aspectos, desde o detalhamento do evento em si até a sua relação com contextos particulares, podendo funcionar, ainda, como exemplos para formulações mais teóricas e abstratas. Outro modo de apresentação do conhecimento docente é o *conhecimento estratégico*, que se manifesta em situações práticas de sala de aula, nas quais ocorrem princípios contraditórios e o professor deve tomar decisões durante a sua atuação.

Monteiro (2001) argumenta que Shulman desenvolveu uma tipologia bastante elaborada que busca dar conta dos fatores relacionados com os conhecimentos utilizados e

criados pelos professores durante o ofício docente. No entanto, algumas críticas são tecidas a perspectiva desse autor.

Elliot (1998) apresenta, com base em Sockett (1987), algumas críticas à perspectiva de Shulman para a compreensão dos saberes docentes. Segundo o autor, o *conhecimento pedagógico do conteúdo de ensino dos professores*, quando tomado conforme descrito anteriormente, distorceria a natureza do conhecimento prático dos professores; pois desconsidera o *conhecimento contextual* dos docentes e focaria somente a relação entre conhecimento do conteúdo e conhecimento dos métodos de ensino.

Para Fiorentini, Souza Jr. & Melo (*op. cit.*), outra limitação da abordagem de Shulman é o fato de ignorar os elementos éticos, sociais, políticos, culturais, afetivos e emocionais que compõem o conhecimento em ação e fazem parte da complexidade da prática pedagógica. A nosso ver, tal proposta parece encarar o saber do professor como algo que tem origem “fora” do fazer pedagógico e do espaço escolar; pois, se considerarmos os três tipos de conhecimentos propostos pelo professor norte-americano — *conteúdo de ensino, pedagógico do conteúdo e curricular* —, constatamos que todos são produzidos numa esfera exterior à escola: os dois primeiros são frutos, sobretudo, do saber da academia e o terceiro, das instâncias reguladoras do sistema educacional. Logo, isto limitaria o dia a dia do fazer docente, como um lugar de aplicação de saberes apenas.

No que tange à pesquisa, entendemos que uma abordagem dos saberes docentes, tal como proposta por Shulman, poderia induzir o pesquisador a olhar a prática docente a partir de um modelo teoricamente idealizado, gerando uma procura por deficiências ou confirmações do mesmo no contexto da prática pedagógica. Destacamos, também, que a investigação poderia tender para busca de uma afinação entre os discursos dos professores e discurso oficial, favorecendo a qualificações do tipo: atualizado *versus* desatualizado, resistente *versus* inovador, entre outras.

6.4 - A PLURALIDADE DO SABER DOCENTE: A PERSPECTIVA DE MAURICE TARDIF

Conforme destacamos anteriormente, a abordagem proposta por Tardif para a compreensão dos saberes docentes tem repercutido no cenário brasileiro desde 1991, época em que foi publicado na revista *Teoria e Educação* o artigo “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, cuja autoria deve-se a Tardif, Lessard e Lahaye. Contrapondo-se a visões que concebem o saber dos professores como fruto de

ações externas às suas práticas, as quais são compreendidas como espaço apenas de aplicação de saberes alheios, esses autores vão postular que o saber docente é plural, constituído tanto de conhecimentos externos ao fazer pedagógico como de conhecimentos que lhes são próprios.

Desse modo, pesquisar os saberes docentes segundo tal perspectiva significa não dissociá-los das outras dimensões do ensino — o contexto mais amplo do estudo da profissão docente, a sua história recente, a sua situação no interior da escola e da sociedade — nem das atividades de estudo e trabalho realizadas pelos professores em sua rotina. Os saberes docentes não podem, tal como parece sugerir a abordagem anterior, ser tratados como categorias autônomas, alheias aos aspectos humanos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais os professores encontram-se imersos. Sobre tal aspecto valem as palavras de Tardif (2007, p.11)

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é importante estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ao propor tal abordagem, Tardif toma como contraponto duas tendências de análise dos saberes docentes, as quais ele denomina *mentalismo* e *sociologismo*. A primeira perspectiva — o mentalismo —, de caráter mais subjetivo e cognitivista, reduz o saber, exclusivamente, a processos mentais e baseia-se na atividade cognitiva dos indivíduos. Tal tendência tende a restringir o conhecimento a representações mentais, cujo processamento se dá na atividade do pensamento individual. Em uma posição oposta, o sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos indivíduos na construção de seus próprios saberes. Segundo essa abordagem, o saber real dos sujeitos está sempre relacionado à outra coisa, que não o seu contexto mais imediato e sobre ele, os indivíduos não podem agir; ficando, portando, impedidos de transformar a sua própria ação e o seu próprio contexto.

Ao apontar os equívocos da primeira abordagem, Tardif vai postular que: o saber é social porque é partilhado; desse modo, por mais inovadoras que sejam as práticas de um professor específico, elas só se tornam evidentes quando colocadas em relação à situação coletiva de trabalho. Em segundo lugar, esse saber é social porque é legitimado por um sistema social, no qual se incluem universidades, sindicatos, secretarias de educação, etc. Ele é social porque os seus objetos também são sociais, assim, o saber se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus alunos. Esse saber também é social porque

é histórico, ou seja, os conteúdos e modos de ensino se modificam com o tempo e as mudanças de uma sociedade. Por último, esse saber é social porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (idem, p.14).

Contrapondo-se ao sociologismo, Tardif vai afirmar que é impossível conceber a natureza do conhecimento docente ignorando a relação entre este e o professor no seu contexto específico de trabalho, no seu fazer, pensar e dizer cotidianos. Assim, ao mesmo tempo em que o saber do professor é social, ele é individual, pois é resultante também de uma ação do próprio sujeito que o possui e o incorpora à prática docente, adaptando-o e transformando-o. É nesse sentido que Tardif diz que “os saberes dos professores são uma realidade social, materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são, também, ao mesmo tempo os saberes *deles*” (ibidem, p.16).

Para esse autor, uma abordagem efetiva dos saberes docentes situa-os na interface entre o individual e o social, entre o sujeito e o sistema. Apenas desse modo ele pode ser captado como um todo. Para isso, há de se considerar alguns princípios: a relação entre saber e trabalho, a diversidade do saber, a temporalidade do saber, a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, os saberes humanos a respeito de seres humanos, os saberes e formação de professores.

Sobre o primeiro aspecto — saber e trabalho —, Tardif esclarece que a relação entre os professores com os saberes é sempre mediada pelo trabalho, que lhes fornece elementos para enfrentar e solucionar os problemas. Esses saberes não são utilizados como ferramentas para a realização do seu trabalho docente, mas são produzidos e remodelados no e pelo trabalho. Desse modo, o autor enfatiza que “o saber do trabalho não é um saber *sobre* o trabalho, mas realmente *do* trabalho” (ibidem, p.17).

O segundo princípio — diversidade do saber — esclarece que os saberes dos docentes são plurais, heterogêneos, pois agregam conhecimentos e um saber-fazer muito diversificado, que se originam de fontes variadas e possuem naturezas distintas. Neste aspecto, Tardif critica as diferentes tipologias propostas para representar a diversidade dos saberes docentes, entre elas a de Shulman, por refletirem, em suas categorias, as posições

teóricas e epistemológicas de seus proponentes, e não categorias dos próprios docentes e dos saberes que, de fato, eles utilizam em sua prática profissional. Tardif propõe, então, um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores e as suas fontes, conforme o quadro abaixo (ibidem, p.63):

– *Os saberes dos professores*

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

No quadro estão presentes os diversos saberes docentes, que englobam conhecimentos pessoais, que geram trabalhos diferenciados; conhecimentos de programas curriculares, materiais didáticos; conhecimentos relativos ao conteúdo de ensino; conhecimentos que são tecidos na própria experiência docente. O quadro demonstra, também, que os saberes docentes provêm de diferentes fontes, apontando que nem todos são produzidos diretamente pelos professores e são, de certa forma, exteriores ao processo de ensinar propriamente dito, sendo oriundos da família, da escola que os formou, das universidades, dos cursos de aperfeiçoamento, das trocas com seus pares, entre outros.

Nesse sentido, Tardif aponta o sincretismo do saber docente. Esse sincretismo refere-se ao fato de o professor não possuir uma única concepção de sua prática, mas várias que são acionadas em seu fazer diário, e estão, intimamente, relacionadas à sua realidade

cotidiana e biográfica, aos seus recursos e limitações. Um segundo aspecto diz respeito ao fato de a relação entre saber e trabalho docente não poder ser pensada segundo modelos aplicacionistas da racionalidade técnica, que concebem a formação profissional como algo anterior a atuação, que é entendida como espaço de aplicação. Por último, o ensino requer do profissional a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto repertório de saberes, que formam, entre si, um todo.

O terceiro princípio — a temporalidade do saber — aponta para o fato de que os saberes docentes são adquiridos no contexto da história de vida e de uma carreira profissional. Isso significa dizer que aprender a ensinar é um processo que pressupõe o domínio progressivo dos saberes necessários à realização do trabalho docente. Tardif destaca a importância das experiências escolares e familiares anteriores à formação inicial do professor na aquisição desse saber, ressaltando o peso que o saber herdado da experiência como aluno tem na definição do que seja o ensino para os professores.

Outro ponto é a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber. Sendo os saberes docentes provenientes de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da própria carreira profissional, isto faz emergir uma hierarquização dos mesmos pelos professores. Para Tardif, os saberes advindos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir-se como alicerces da prática e da competência profissional, permitindo, assim, uma avaliação dos outros saberes. É nesse sentido que o autor afirma que:

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (ibidem, 53).

O quinto ponto —saberes humanos a respeito de seres humanos — relaciona-se à ideia de que o trabalho docente é, em sua essência, interativo, ou seja, o trabalhador se relaciona com seu objeto por meio da interação humana. Daí decorrem algumas observações:

O objeto de trabalho do professor são seres humanos individuais e sociais ao mesmo tempo, sendo assim, a relação que se estabelece entre ambos é estritamente humana; sendo, portanto, individuais e sociais ao mesmo tempo. Desse modo, um aspecto que vai diferenciar o trabalho docente de outras profissões é que contrariamente aos objetos das indústrias, os alunos são heterogêneos e, por isso, não possuem as mesmas capacidades pessoais e nem as mesmas possibilidades sociais. Acrescenta-se, ainda, o fato

de os objetos materiais serem, por definição, passivos, enquanto os alunos são ativos e, portanto, podem oferecer resistência ou não ao trabalho do professor. O objeto material pode ser reduzido à sua composição funcional, enquanto o ser humano não pode ser reduzido ou entendido apenas a partir desse aspecto, pois a sua natureza congrega, ao mesmo tempo, elementos biológicos, físicos, individuais, sociais, culturais, simbólicos.

Os alunos são seres sociais e, como tal, apresentam características socioculturais que despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores. Eles também recebem influências das mais variadas fontes, o que impede que o professor tenha um controle constante de seu “objeto” de trabalho. Soma-se a isso o fato de na relação entre seres humanos o componente afetivo estar, inevitavelmente, presente.

Finalmente, o último elemento — saberes e formação de professores — é decorrente da relação entre os demais aspectos apresentados e aponta para a necessidade de se pensar a formação docente a partir dos saberes dos professores e das realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Tardif aponta, então, a necessidade de:

uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (ibidem, 23).

Tendo como fio condutor as ideias supracitadas, Tardif vai definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (ibidem, p.36). Faremos, então, uma breve caracterização de cada um desses saberes.

Os saberes profissionais são definidos como um conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores. É nesse período da formação que, normalmente, os docentes entram em contato com as ciências da educação. Um outro saber que articula-se, diretamente, com os da ciência da educação é o saber pedagógico, cuja apresentação se dá como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (ibidem, p.37).

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento — arte, filosofia, literatura, matemática — e integram-se às práticas docentes por meio da formação inicial ou continuada. Esses saberes emergem da tradição cultural e, normalmente, são transmitidos aos professores nos cursos e departamentos das universidades, quase sempre isoladamente das faculdades de Educação ou curso de formação de professores.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais são definidos e categorizados os saberes sociais que a instituição escolar apresenta como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Esses saberes se materializam em forma de programas escolares, orientações curriculares, etc., e devem ser aprendidos e aplicados pelo professor.

Os saberes experienciais são definidos como o conjunto de saberes utilizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente. Eles não são oriundos das instituições e nem dos currículos, não podem, portanto, ser confundidos com os outros saberes já apresentados e nem se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São, segundo Tardif,

saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (ibidem, p.49).

As principais características do saber experiencial estão elencadas em Tardif (ibidem, p.109-111); são elas:

- *O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido.*
- *É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e situações peculiares do trabalho.*
- *É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre professor e outros atores educativos.*
- *É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas em vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.*
- *É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.*

- *É um saber complexo, não analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, nos hábitos, quanto sua consciência discursiva.*
- *É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.*
- *Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.*
- *É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência do trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.*
- *O saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho (...). O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.*
- *É um saber temporal, evolutivo, dinâmico, que se transforma e se constitui no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da formação.*
- *Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimento, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho.*

Em sua proposta para compreensão dos saberes docentes, Tardif busca, portanto, evidenciar as relações de exterioridade que associam os conhecimentos docentes apenas aos saberes curriculares, disciplinares de formação profissional. As abordagens do saber docente que contemplam apenas tais dimensões, normalmente, concebem o trabalho didático-pedagógico apenas como o espaço de aplicação de saberes alheios e não como um gerador de saberes próprios. Por outro lado, colocam o docente numa esfera socialmente desvalorizada de trabalho, cabendo-lhe apenas o “saber-fazer”, executar, aplicar métodos e técnicas de ensino; deixando-lhes à parte do trabalho intelectual, ou seja, da tarefa de produção e legitimação dos saberes.

Ao colocar a questão dos saberes experienciais, Tardif propõem uma transformação nas relações de exterioridade dos saberes docentes, mostrando a relação de interioridade destes na própria prática. Assim, os saberes experienciais são formados dos demais saberes, os quais são transformados no âmbito da prática e “submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (ibidem, p.54). Para esse autor, “os saberes

experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (ibidem, p.55)

Sendo assim, quando pesquisamos os saberes docentes, segundo essa visão, precisamos considerar, necessariamente, as várias dimensões do ensino, desde o contexto mais amplo do estudo da profissão docente até a sua história recente; bem como situação do professor em seu microespaço, ou seja, no interior da escola; como num espaço macro, isto é, a sociedade. Por último, salientamos que, conforme apontamos anteriormente, abordar os saberes docentes como categorias autônomas, alheias aos aspectos humanos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais os professores encontram-se imersos constitui-se em um equívoco não só para a pesquisa, mas também para formação dos professores.

Buscamos então, neste capítulo, apresentar diferentes perspectivas teóricas a respeito da dimensão e funcionamento dos saberes docentes. Para tanto, tentamos evidenciar, primeiramente, as diferentes visões e concepções acerca dos saberes docentes, que nortearam tanto as pesquisas acadêmicas sobre o assunto, quanto às diretrizes para a formação professores no período recente da história da educação brasileira. Num segundo momento fizemos a exposição da abordagem de Donald Schön, problematizando a radicalização da prática como espaço de elaboração dos saberes dos professores; em seguida descrevemos uma visão mais aplicacionista dos saberes dos professores, a de Lee Shulman, para, enfim, contrapor-la à perspectiva de Tardif, que nos ofereceu subsídios teóricos para a nossa investigação.

Antes, porém, de encerrarmos esta seção, destacamos algumas observações que, segundo Lelis (2001), são necessárias quando tomamos, na pesquisa, a experiência cotidiana do professor como lugar de construção de saberes: o cuidado de não privilegiar em excesso a realidade intraescolar, microsocial, e assim perdermos de vista as dimensões contextuais do trabalho docente no plano político e social mais amplo; não superdimensionar o plano pedagógico, o que poderia levar-nos a desconsiderar as diferenças sociais de gênero, de classe social, de etnia, as quais são ainda latentes em nosso país e, ainda, a necessidade de concebermos a prática profissional como um espaço de construção de saberes rigorosos, mas não rígidos.

Por último, apontamos que não basta somente valorizarmos o saber profissional dos professores para que a visão do docente da educação básica como aquele profissional que

apenas transmite conhecimento seja modificada. Como sinaliza Tardif (2002), os saberes elaborados pelos docentes no âmbito de suas práticas para se tornarem “acessíveis e úteis” a outros professores e profissionais da educação precisam ser reformulados e traduzidos em discursos públicos, de modo que possam ser discutidos e “até mesmo contestados” (p.124).

7 - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo se inscreve numa perspectiva bakhtiniana de pesquisa em ciências humanas, o que significa compreender que o texto é a realidade imediata sobre a qual podemos nos debruçar enquanto pesquisadores, pois “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003 p.307).

Bakhtin, em seu texto *Metodologia das ciências humanas*, esclarece que o “objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (idem, p.307). Nisto reside a diferença essencial entre as ciências exatas e as ciências humanas. Na primeira, o pesquisador se encontra diante de um objeto mudo, que precisa ser contemplado e interpretado por ele, numa relação monológica; na segunda, o pesquisador está diante de um sujeito que sempre exprime a si mesmo, fato este que o impede de apenas contemplá-lo e interpretá-lo, é necessário falar com ele, indagá-lo, responder-lhe; instaura-se, portanto, uma relação dialógica:

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2003, p.319).

As ciências humanas estão voltadas, então, para os sentidos, os significados de outrem e só podem ser dados e apreendidos pelo pesquisador sob a forma de texto-enunciado, isto é, o texto em sua forma concreta, em suas condições concretas de vida. A compreensão desses enunciados envolve responsividade. Assim, o ouvinte ao compreender o significado do discurso assume uma posição ativa perante o mesmo, concordando, discordando, completando-o. Somente este modo de compreensão ativa permite a apreensão do sentido dos enunciados. Desse modo, falante e ouvinte não são papéis

fixados, eles se alternam e se complementam na situação de interação verbal. O pesquisador não tem, portanto, uma posição fora da pesquisa, sendo parte integrante da investigação. Sobre tal aspecto Bakhtin afirma:

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas)... Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (idem, p.332, grifos do autor)

Não é possível pensar uma neutralidade na pesquisa, pois o pesquisador

é um ser social que marca e é marcado pelo contexto em que vive. Sua inserção no campo de investigação significa de fato sua penetração numa outra realidade, para dela fazer parte, levando para esta situação tudo aquilo que o constituiu como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive (FREITAS, 2007, p. 37).

O entendimento dessa atitude responsiva, que faz parte de todo enunciado vivo, leva-nos a pensar, também, sobre a posição do pesquisado. Este, por sua vez, não é percebido como objeto, mas como sujeito e, desse modo, a pesquisa se constitui como uma possibilidade de reflexão e de aprendizagem para o pesquisador e o pesquisado. Tem-se, assim, “encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2003, p.329). No entanto, o pesquisado tem menos consciência do que o pesquisador, pois este a partir de sua intencionalidade discursiva busca, de certo modo, constranger a cena enunciativa que se instaura durante a investigação.

Há de se considerar também que todo enunciado é elaborado para um destinatário; desse modo, quando um enunciator organiza o seu enunciado sempre considera a percepção que o outro terá de seu discurso de modo a garantir uma compreensão responsiva por parte dele; assim, é o outro que dará a medida do enunciado: “O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte” (BAKHTIN, 1998, p.91). Na situação de pesquisa, compreender ativamente o enunciado do outro, do pesquisado, significa orientar-se para esse outro, abrir-se para o seu mundo. Depois, retornando ao seu lugar, o pesquisador, por meio de seu excedente de visão, pode dar forma e acabamento ao que foi dito.

A orientação social da enunciação vai sopesar, necessariamente, a relação sócio-hierárquica existente entre os interlocutores. A enunciação dependerá, portanto, do peso sócio-hierárquico do auditório, como esclarece Bakhtin (1993), da classe dos interlocutores, das condições econômicas, profissionais, intelectuais, etc. Nesse sentido, é

necessário considerar os papéis sociais atribuídos ao pesquisador e ao pesquisado, que determinam a relação sócio-hierárquica existente entre ambos.

Cabe ressaltar também que os enunciados não podem ser separados da situação social, é impossível compreendê-los sem considerar as circunstâncias em que foram produzidos, pois estes são determinadas pelas relações sociais que os suscitaram. Desse modo, só nos é possível compreender os discursos das professoras, sujeitos desta pesquisa, se considerarmos as condições nas quais o professor desenvolve o seu trabalho, seja no contexto restrito da própria escola, onde cada professora leciona; seja no contexto mais amplo no qual está circunscrito o magistério público, marcado pela carga horária excessiva, pelos salários aviltantes, entre outros.

Nesta perspectiva que situamos a *entrevista* como um procedimento metodológico que apresentou uma possibilidade de instauração de diálogo entre pesquisador e pesquisado, permitindo, assim, um aprofundamento da questão investigada. Tal como Freitas (2007), entendemos que a entrevista é uma situação de interação verbal, na qual entrevistado e entrevistador têm como objetivo mútuo a compreensão, que ocorre de forma ativa. Logo, a entrevista não se constitui numa alternância de perguntas e respostas, mas como lugar de interlocução, de tal modo que a produção de enunciados se alterna e dá sentido à interação como um todo. Assim, pesquisado e pesquisador assumem um papel ativo durante o processo e os sentidos que são produzidos na interação dependem da situação vivida e dos horizontes espaciais que cada sujeito ocupa. A este respeito, Freitas sinaliza que:

As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (2002, p.29).

No que se refere à organização e à dinâmica da entrevista, Zago (2003) destaca a importância de um roteiro, que se configurará como ponto de partida para a sua realização. Este roteiro pode ser organizado a partir de temas, os quais orientarão a condução do processo. No entanto, ele não segue uma estrutura rígida, se caracterizando somente como um guia, diferentemente de um questionário. Assim, para realização desta pesquisa, num primeiro momento elaboramos um roteiro que nos guiaria durante o processo de interlocução pesquisador/pesquisado. Este era composto de cinco itens temáticos, a saber: *trabalho, formação inicial e continuada, os gêneros do discurso, documento de*

reorientação curricular (facultativo), *prática pedagógica*. Para cada um dos temas havia os descritores, que buscavam dar conta do que se procurava saber dentro daquele eixo temático. Por fim, ao lado de cada descritor, havia uma possível forma para a pergunta a ser feita.

A entrevista enquanto estratégia metodológica encontra-se amparada em outros recursos que têm como função complementar e ampliar as possibilidades de produção dos dados. Para esta pesquisa utilizamos como um recurso auxiliar a aplicação de questionário, que tinha como objetivo selecionar os professores que participariam da entrevista. Para tanto, aplicamos um total de 17 questionários, distribuídos em seis unidades escolares da cidade de Itaboraí, totalizando 11 questionários respondidos, e em três unidades escolares em Niterói, num total de seis questionários.

A escolha dos dois municípios deu-se em virtude de elegermos, como sujeitos desta investigação, professores que lecionassem na Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o que foi motivado pela publicação do documento de Reorientação Curricular (2005), que oficializava, seguindo a tendência dos PCNs de Língua Portuguesa, os gêneros do discurso como objeto de ensino e eixo articulador do currículo de língua materna na referida rede. Desse modo, entendemos que termos acesso ao discurso de professores de mais de uma localidade nos permite conhecer melhor de que modo as relações internas do próprio local de atuação docente e os diferentes espaços sociais por eles ocupados vão interferindo nos seus saberes; não se tratando, portanto, de um estudo comparativo.

A seleção dos dois municípios deu-se a partir de critérios diferenciados. No caso de Itaboraí, a escolha foi motivada pelo fato de atuarmos como docentes de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro naquele município e, como tal, constatarmos a ausência de trabalhos acadêmicos sobre a temática aqui abordada que tenham como sujeitos de pesquisa professores daquela região. Assim, a realização deste estudo apresentou-se como uma possibilidade de compreensão mais apurada e ampliada da realidade educacional que nós, professoras e pesquisadora, compartilhamos como espaço de atuação profissional. Outro aspecto que sempre nos chamou atenção, nestes cinco anos em que estamos trabalhando na cidade, é a escassez de agências de letramento, do tipo livrarias e bibliotecas. Embora a cidade conte com uma biblioteca municipal, seu acervo não atende às demandas de formação docente, o pouco comércio de livro resume-se a papelarias, que vendem, principalmente, materiais didáticos, não havendo na cidade nenhuma livraria.

Tomando como contraponto a realidade anteriormente descrita, elegemos Niterói como segundo município, pois este apresenta características diferenciadas de Itaboraí no que se refere às possibilidades de divulgação das informações, seja pela presença de diferentes agências de letramento, como livrarias e bibliotecas, seja pela presença da própria Universidade Federal Fluminense e de outras instituições de nível superior, que se configuram, por excelência, como espaços de formação docente.

Embora saibamos que no caso de uma pesquisa qualitativa o interesse não resida nos dados de natureza quantitativa, de modo que a aplicação de questionários e realização de entrevistas não precisam ser numerosas, a quantidade de questionários aplicados (17) para este estudo pode parecer pequena. No entanto, esse número é decorrente do próprio processo de aplicação do instrumento de pesquisa.

Inicialmente, a intenção era a distribuição de um número maior de questionários, que seriam entregues pela pesquisadora nas escolas selecionadas e depois recolhidos em uma data previamente acordada com os professores que se disponibilizassem a respondê-los. No entanto, ao entrarmos em contato com as unidades escolares, nos foi solicitado que aplicássemos o questionário durante a visita à escola, em horários como recreios ou aulas vagas. Assim, procuramos agendar as visitas nos dias da semana que concentravam o maior número de professores de Língua Portuguesa por escola, nos horários correspondentes ao recreio. No entanto, verificamos que na maioria das unidades visitadas não havia uma organização dos horários das aulas de modo que os professores da disciplina pudessem estar juntos. Além disso, tivemos que contar com imprevistos, como falta de professores, fechamento da escola em virtude de falecimento, bem como a recusa do preenchimento do questionário.

Os recreios na rede estadual têm duração média de 15 minutos. Sendo assim, só podíamos aplicar em, no máximo, duas escolas por dia, nos horários matutinos e vespertinos. Desse modo, embora o número de unidades escolares seja relativamente pequeno, a aplicação dos questionários se estendeu pelos meses de agosto e setembro. Cabe ressaltar, ainda, que 2009 foi um ano atípico, tendo em vista o adiamento do reinício das aulas de julho para agosto devido à Influenza A(H1N1) e, também, ao movimento de greve e paralisações da rede estadual no referido ano.

De modo geral, os questionários visavam ao levantamento da formação acadêmica dos professores, da época de formação, do tempo de magistério, da carga horária de trabalho, do conhecimento do documento de Reorientação Curricular. Seria, então, a partir

do mapeamento desses dados que selecionaríamos os professores que participariam da entrevista. Todavia, os questionários se revelaram muito mais do que um simples instrumento para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, pois a partir da nossa interação com os professores durante a aplicação dos mesmos, algumas de nossas hipóteses de trabalho já foram sendo desmontadas.

A primeira delas dizia respeito ao documento de Reorientação Curricular como uma das fontes sociais e essenciais dos saberes dos professores da Rede Estadual sobre os gêneros do discurso e ensino. De modo geral, a pergunta sobre o documento sempre carecia de explicações por parte da pesquisadora, pois, em sua maioria, os professores não se lembravam ou não sabiam do que se tratava.

Assim, num universo de 17 sujeitos, 10 professores responderam que a escola havia disponibilizado o documento de Reorientação Curricular, no entanto as respostas afirmativas só eram dadas após a explicação por parte da pesquisadora de que material se tratava. Mesmo assim, percebíamos que alguns professores procuravam dar a resposta tentando prever a avaliação que receberiam da pesquisadora caso a sua resposta fosse negativa. Como um professor de Português não conhece o documento oficial que deveria orientar a sua prática? O que uma resposta negativa sugeriria: desatualização, desinteresse, despreparo?

O fato anteriormente descrito pôde ser confirmado quando verificamos que as outras duas questões que versavam sobre o documento eram deixadas em branco. A primeira perguntava sobre a parte do documento lida e a segunda buscava saber se o documento funcionava como orientador da prática de ensino de Língua Portuguesa. Nesse caso, dois professores deixaram as questões em branco e os demais deram as seguintes respostas:

- 1- “Quase todo (porque houve interesse na disciplina educação artística).”
- 2- “Não lembro.”
- 3- “A distribuição dos conteúdos por série.”
- 4- “Parte dos conteúdos e objetivos.”
- 5- “Conteúdos, atividades e objetivos.”
- 6- “As partes referentes à minha área.”
- 7- “A listagem de seriação.”
- 8- “Tentamos ler em grupos divididos por área, mas, por falta de encontros, não concluímos a leitura.”

As respostas três, quatro, cinco e sete apontam que, ao ler o documento, os professores privilegiaram uma seção exclusiva, aquela dedicada à seriação, na qual estão listados os gêneros do discurso a serem tratados ao longo de cada série, bem como as habilidades de leitura e de produção de texto, além dos aspectos relacionados à análise linguística, denominada no documento de “A língua em uso”. Desse modo, as seções antecedentes que tratam das questões relacionadas às bases teóricas da proposta não foram contempladas nestas leituras.

A falta de um espaço instituído no interior da escola para atividades de formação docente aparece como um obstáculo para concretização dos processos iniciados. Assim, na resposta oito, podemos constatar que, embora tenha havido um movimento coletivo para que a leitura do documento se efetivasse, este sofreu uma descontinuidade, demonstrando que, se por um lado há a cobrança do Estado por uma inovação no ensino de Língua Portuguesa, as condições mínimas para que essa mudança realmente ocorra não é dada ao professorado.

Por último, as respostas um e dois sugerem que a leitura não tinha sido realizada pelos professores com vistas a uma aplicação prática do que propunha o documento. A resposta de número um aponta claramente que o interesse do leitor não residia na proposta relacionada ao ensino de língua materna; já a resposta dois denota um desconhecimento do conteúdo do documento oficial.

À medida que fomos aplicando o questionário, produzimos *notas de campo* que tinham como função registrar as interações ocorridas durante esse processo. Tal procedimento permitiu-nos, posteriormente, verificar que os professores não se sentiam à vontade diante das questões que tinham como tema a Reorientação Curricular: a professora que respondeu “não me lembro”, em relação à parte lida do documento, mostrou-se encabulada, repetindo que “estava feio” e pedindo desculpas. Já em outra unidade escolar, a professora assinalou que a escola havia disponibilizado o documento, porém, como deixou as outras duas questões em branco, perguntou-nos se o seu questionário não ficaria incoerente. Numa terceira unidade escolar, ao recolhermos o questionário, observamos que a professora estava com o documento na mão e disse-nos que levaria para casa com a finalidade de relembra-lo o seu conteúdo. De certo modo, essas situações ilustram, também, o quanto a pesquisa pode soar como inquisitiva para os professores. Assim, fica claro que havia a preocupação, por parte de alguns, de responder “certo”, e não de apenas responder.

Avançando em nossa exposição, transcrevemos as respostas que os professores deram para a segunda questão referente ao Documento de Reorientação Curricular: *O Documento de Reorientação Curricular funciona como um orientador para a sua prática como professor de Língua Portuguesa? De que modo?*

- 1- “Sim, mas deveria ser usado com mais frequência.”
- 2- “Sim. Através dele, fico sabendo o que os outros professores trabalham em sala.”
- 3- “Não!”
- 4- “O documento nos aponta caminhos que facilitam a ministração dos conteúdos e, principalmente, no que diz respeito à abordagem dos gêneros textuais.”
- 5- “A leitura que fiz me ajudou na organização do planejamento, mas após a elaboração do planejamento não voltei a fazer leituras.”
- 6- “Sim, pois orienta em relação à grade curricular, aos conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano.”
- 7- “Neste ano, nós não estamos mais utilizando a reorientação curricular.”
- 8- “Não, quer dizer, mais ou menos, porque acabamos acompanhando algumas tendências atuais.”

Conforme podemos constatar, algumas respostas são bastante abertas, como as de número um e dois, deixando entrever que o documento oficial não funciona efetivamente como orientador da prática docente; já a resposta de número três é explícita em relação a esta questão; o acréscimo do ponto de exclamação parece marcar a avaliação em relação às possibilidades de efetivação da proposta oficial. Outras respostas, como cinco e a seis, sugerem o caráter pragmático das leituras realizadas, isto é, a leitura é motivada por atividades inerentes ao ofício docente, como a feitura de planejamentos. A resposta de número oito traz um aspecto interessante que diz respeito à própria constituição dos saberes docentes e seu caráter sincrético, assim, embora o documento não funcione como um orientador da prática em si, de certo modo ele insere-se no fazer docente que mescla a tradição escolar e a inovação. Destacamos, ainda, a resposta sete, que sugere a autonomia do professorado na seleção e na organização do conteúdo. Assim, a resposta dada sugere que outrora o documento funcionou como um orientador da prática dos professores de língua materna da unidade escolar, mas que, atualmente, os professores utilizam outras ferramentas e não o discurso oficial para gerir o processo de ensino de língua materna. Finalmente, ressaltamos a resposta quatro que, embora sinalize a questão dos gêneros do

discurso, foi produzida em uma situação peculiar: inicialmente, a professora sinalizou que desconhecia o documento de Reorientação Curricular e, então, dirigiu-se a outra docente de Língua Portuguesa que também estava respondendo ao questionário. Quando esta lhe explicou do que se tratava, a professora levantou-se e procurou o documento na sala do professores e não o encontrando, elaborou a sua resposta. Sendo assim, parece-nos que o auditório social de seu enunciado, ou seja, a pesquisadora, e, também, a natureza da pesquisa, que havia sido previamente explicada, funcionaram como elementos constrangedores da réplica produzida pela docente.

Destacamos, também, que dos 10 professores que declaram ter lido alguma parte do documento oficial, oito atuam no município de Itaboraí, num total de oito respostas afirmativas em um universo de 11 questionários. Já em Niterói, tivemos duas respostas afirmativas num universo de seis questionários.

Os dados obtidos por meio do questionário confirmam um dos pontos nevrálgicos do magistério público: os salários insuficientes que obrigam o professor a ampliar a sua jornada de trabalho. Certamente, essa sobrecarga de trabalho repercute de modo negativo em sua prática, pois o tempo para dar continuidade ao seu próprio processo de formação e, também, para envolver-se com todas as tarefas relativas ao ofício docente, como planejamentos, preparação de aulas, avaliação dos alunos, vai se tornando cada vez mais escasso.

No universo de professores que responderam ao questionário, encontramos, no município de Itaboraí, as seguintes jornadas de trabalho semanais: 66 horas-aula; 52 horas-aula, 46 horas-aula, 40 horas-aula, 38 horas-aulas, 36 horas-aula (dois professores), 32 horas-aula, 24 horas-aula (três professores), 12 horas-aula. Desses professores, a maioria atua em duas escolas, três professores atuam em três unidades escolares e apenas um trabalha em uma instituição. Observamos que no município de Niterói a carga horária dos professores é, relativamente, menor: 24 horas-aula (duas professoras), 16 horas-aula (quatro professoras), sendo que apenas uma professora trabalha em mais de uma unidade escolar. A nosso ver, os dados sugerem que o poder aquisitivo dos professores que trabalham em Niterói é um pouco mais elevado do que o do grupo de Itaboraí. Dado que o salário é o mesmo, provavelmente tal condição relaciona-se a própria situação ou origem familiar; desse modo, os docentes não se veem obrigados a acumular uma carga de trabalho tão pesada, como a de outros professores participantes desta pesquisa.

Quanto à formação, a maioria dos professores cursou universidades públicas (11); apenas seis realizaram o curso em instituições privadas, sendo que destes, cinco atuam no município de Itaboraí. Outro ponto que merece destaque é o fato de uma das professoras que lecionava Língua Portuguesa, também no mesmo município, não ter habilitação para tanto, pois não havia cursado a faculdade de Letras e sim de Educação Artística.

Deste universo apresentado, selecionamos para o segundo momento da entrevista um total de oito professores, quatro que atuassem na cidade de Itaboraí e quatro que atuassem na cidade de Niterói. Inicialmente, tínhamos estabelecido os seguintes critérios: a) professores que declarem ter conhecimento do documento de Reorientação Curricular; b) docentes que atuem em diferentes séries, de modo a contemplarmos os quatro anos do segundo segmento do Ensino Fundamental; c) professores cujo período de formação inicial antecederesse a publicação dos PCNs de Língua Portuguesa e professores cuja formação inicial ocorresse após a divulgação do documento.

Diante do exposto, concluímos que o critério referente ao conhecimento do documento de Reorientação Curricular não era tão relevante quanto pensávamos antes de entrarmos em campo. Assim, optamos por manter apenas os dois últimos critérios, no entanto, no universo de 17 professores, havia mais de oito docentes que contemplavam os pré-requisitos estabelecidos. Desse modo, a seleção teve também como critério a disponibilização dos professores para participarem da entrevista. Embora durante a aplicação do questionário 16 docentes tenham assinalado que gostariam de participar da entrevista, posteriormente, em contato telefônico, tal disponibilidade não foi confirmada. Sendo assim, selecionamos as oito professoras, sujeitos desta pesquisa, primeiramente, considerando a disponibilidade das docentes para participarem deste estudo, depois tentando conciliar tal disponibilidade com os outros dois critérios já expostos.

Após essa seleção, realizamos as entrevistas em horário e local definidos pelas entrevistadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas de acordo com a legenda a seguir²³:

²³ Legenda adaptada a partir de Kleiman e Matencio (2005).

Símbolo	Significado
/	Truncamento ou interrupção abrupta para autocorreção.
...	Pausa de qualquer extensão.
(+)	Pausa breve.
(++)	Pausa longa.
((minúsculas))	Comentários descritivos do analista, com o objetivo de contextualizar o que está sendo dito.
“ ”	Voz imposta, para citações literais, recapitulações do interlocutor, etc.
MAIÚSCULAS	Entonação enfática.
:::	Prolongamento da vogal e consoante, geralmente para ênfase.
-- --	Desvio temático.
:	Simultaneidade de falas.
- - -	Pronúncia silabada.
(...)	Indicação de trecho omitido.
P	Pesquisadora.

Adiante, apresentamos cada uma das oito professoras. Esclarecemos que os nomes foram alterados a fim de preservar a identidade das mesmas:

Município de Itaboraí

Rosa leciona há 19 anos. Sua carreira teve início como professora do Ensino Fundamental I. Formou-se em Letras no período compreendido entre 2000 e 2003, tendo cursado a graduação em uma instituição particular. À época da entrevista, Rosa somava dois anos de experiência como professora de Língua Portuguesa e atuava em duas escolas, uma na rede municipal, em que trabalhava no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e outra da rede estadual, onde lecionava no 7º, 8º e 9º anos do segundo segmento, com uma carga horária de trabalho que totaliza 32 horas semanais. A entrevista com a professora foi realizada na escola estadual onde ela leciona, durante uma aula vaga, tendo se estendido por cerca de 50 minutos.

Rose leciona há 20 anos. Formou-se em Letras na década de 1990, entre os anos de 1994 e 1997 numa instituição pública. No ano de 2002, concluiu o mestrado em Língua Portuguesa na mesma universidade. A professora atua nas redes públicas municipal e estadual, em ambos os casos no município de Itaboraí. Na rede estadual, leciona no 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Na ocasião da entrevista,

além de sua atividade como docente, Rose acumulava a função de tutora de Língua Portuguesa do programa de formação de professores *Gestar II*²⁴ junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (SEMEC), numa jornada de trabalho de 38 horas semanais. A entrevista com a professora foi realizada na SEMEC e teve uma duração de 24 minutos.

Silvia leciona há 12 anos como professora de Língua Portuguesa. À época de realização da entrevista, a professora ensinava no 8º e no 9º anos de Ensino Fundamental, além de ministrar Literatura no 1º ano do Ensino Médio. Silvia concluiu sua graduação em Letras em uma universidade pública, entre os anos de 1995 e 1999; em seguida cursou duas especializações, uma em Língua Portuguesa e outra em Literatura, na mesma universidade. A professora é funcionária da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, sua jornada de trabalho soma 24 horas-aula semanais. A entrevista com Silvia foi realizada na escola estadual onde ela trabalha, num dia de conselho de classe, estendendo-se por cerca de 40 minutos.

Angélica leciona há 15 anos, tendo iniciado a sua carreira profissional como docente do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Formou-se em Letras entre os anos de 1994 e 1999 em uma universidade pública. Dando continuidade aos seus estudos, cursou uma especialização em Leitura e Produção de Texto, iniciando-a numa instituição pública, mas concluindo-a em uma instituição particular. Angélica leciona em duas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, ambas em Itaboraí. Com uma jornada de trabalho que totaliza 52 horas-aula semanais, a docente desdobra-se no 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, no 2º e 3º anos do Ensino Médios, no 8º ano do fundamental e no 2º e 3º anos do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A entrevista com Angélica ocorreu em uma das escolas na qual ela trabalha, durante um período de aula vaga da professora, tendo se estendido por cerca de 1 hora e 10 minutos.

²⁴ O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) é um programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) voltado para formação continuada de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, de caráter semipresencial. O programa foi formulado tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais das referidas disciplinas do segundo segmento do Ensino Fundamental. O formador municipal ou estadual recebe uma formação de 360 horas, também de caráter semipresencial, que é oferecida pela Universidade de Brasília (BRASIL, 2008).

Município de Niterói

Joana leciona há 16 anos, tendo iniciado a sua carreira, também, como docente do antigo primário. Formou-se em Letras entre os anos de 1989/90 e 1993/94 em uma universidade pública. Concluiu em 2005 o doutorado em Literatura Comparada na mesma instituição onde se graduou. À época da entrevista, Joana ensinava no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói e, também, lecionava em uma pós-graduação em uma instituição de nível superior privada, com uma jornada de trabalho de 16 horas semanais. A entrevista com Joana ocorreu em sua residência no período da tarde e teve uma duração média de 1 hora e 5 minutos.

Ana leciona Língua Portuguesa há 12 anos. Formou-se em Letras numa universidade pública no período compreendido entre os anos de 1982 e 1985. Na rede estadual, Ana ensinava, na época da entrevista, no 6º ano do Ensino Fundamental. Atuando também na Secretaria Municipal de São Gonçalo, a professora tem uma jornada de trabalho de 24 horas-aula semanais. A entrevista de Ana realizou-se em um sábado, na escola estadual na qual ela leciona, e se estendeu por cerca de 30 minutos. Inicialmente, a professora não permitiu a utilização do gravador, mas a partir da segunda pergunta consentiu.

Amanda lecionava, à época da entrevista, há quase três anos. Graduiu-se em Letras em uma instituição privada entre os anos de 2001 e 2004, tendo concluído em 2006 uma especialização em Leitura e Produção de Texto na mesma instituição. A professora leciona em uma escola da rede estadual, no 6º e no 7º anos do Ensino Fundamental e sua carga horária semanal é de 16 horas. A entrevista com Amanda foi realizada em sua residência e se estendeu por cerca de 1 hora e 15 minutos.

Helena leciona há 25 anos, sua carreira docente abrange os diversos segmentos da educação básica, indo da educação infantil ao Ensino Médio. A professora formou-se em Letras, tendo concluído o curso em 1990 em uma universidade pública e especializou-se em Literatura Infanto-Juvenil pela mesma instituição. Helena também formou-se em Artes e divide-se entre os ofícios de professora de Português e de Educação Artística. À época da entrevista, a docente lecionava Língua Portuguesa no 8º e no 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede estadual, localizada em Niterói. A sua carga horária semanal era de 24 horas-aula. A entrevista com Helena

ocorreu na escola, no horário vago entre os turnos da tarde e da noite, tendo se estendido por um período de, aproximadamente, 1 hora e 20 minutos.

No quadro a seguir encontra-se a síntese dos aspectos ligados a formação e atuação profissional das oito professoras participantes desta pesquisa:

Nome	Formação		Tempo de magistério	Município(s) em que trabalha	Carga horária semanal	Nº de locais de trabalho	Séries
	3º Grau	Pós-graduação					
Rosa	Letras (2003)	—	19 anos	Itaboraí	32 horas	02	7º, 8º e 9º anos EF
Rose	Letras (1997)	Mestrado Língua Portuguesa	20 anos	Itaboraí	38 horas	03	6º, 7º, 9º anos EF 1º ano do EM
Angélica	Letras (1999)	Especialização em Leitura e produção de texto	15 anos	Itaboraí	52 horas	02	6º, 7º, 8º anos do EF; 2º e 3º do EM: 2º, 3º anos EM e 8º ano de EJA
Silvia	Letras (1999)	Especializações em Literatura e Língua Portuguesa	12 anos	Itaboraí/São Gonçalo	24	02	8º e 9º anos do EF e 1º ano do EM
Joana	Letras (1994)	Doutorado Literatura	16 anos	Niterói	16 horas	02	6º ano
Ana	Letras (1985)	—	12 anos	Niterói/São Gonçalo	24 horas	02	6º ano
Helena	Letras (1990)	Especialização em Literatura infanto-juvenil	25	Niterói	24 horas	01	8º e 9º anos do EF 3º ano EM
Amanda	Letras (2004)	Especialização em Leitura e Produção de texto	3 anos em 2010	Niterói	16 horas	01	6º e 7º ano EF

Optamos por organizar a análise das entrevistas em dois capítulos que contemplam, respectivamente, as professoras de Itaboraí e de Niterói. Cada capítulo está organizado em quatro seções que correspondem a cada uma das oito entrevistas individuais realizadas para esta investigação.

Esta forma de organização dos dados está relacionada ao entendimento que temos sobre o modo de constituição dos saberes docentes. Sendo assim, consideramos, tal como Tardif (2007), que os saberes docentes comportam uma dimensão individual relacionada às histórias de vida, às trajetórias profissionais, às histórias de formação, ao ambiente escolar no qual o professor realiza o seu ofício. Todavia, cabe esclarecer que não estamos

utilizando a categoria individual em oposição à categoria social, pois os saberes docentes são sociais por natureza, uma vez que são forjados nas interações que se dão ao longo de toda vida escolar dos professores, seja no âmbito da socialização primária, que se dá no seio da família, na sua vivência da educação básica, na sua formação profissional e, sobretudo, na sua experiência docente. Conforme Bakhtin (1986), “o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico” (p.58). A singularidade dos saberes docentes reside, portanto, nas especificidades da formação escolar, da formação profissional, da trajetória profissional, do espaço de trabalho, na qual cada professora, sujeito desta pesquisa, se inscreve.

Dito isto, esclarecemos que as análises de cada entrevista são tecidas a partir de três eixos norteadores, a saber: *trajetória profissional, formação inicial e continuada, a prática de ensino de Língua Portuguesa*, eixo no qual é abordado o ensino dos gêneros no âmbito da *produção de texto, da leitura, da análise linguística* e, também, na seleção dos *materiais didáticos* utilizados.

No que se refere à trajetória profissional, foi solicitado a cada uma das professoras que descrevessem o seu percurso no magistério, de modo a destacar a forma como os espaços ocupados por elas fazem parte de seus repertórios de saberes sobre a docência. Conforme esclarece Tardif (2007), é a partir da experiência que os professores julgam a pertinência de sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira; sendo assim, após falarem de seu percurso profissional, solicitamos às nossas pesquisadas que avaliassem a sua formação inicial em Letras, a fim de evidenciar quais saberes adquiridos na graduação julgavam mais importantes para sua atuação docente. Nesse momento as entrevistadas também falaram de sua inserção em outros espaços de formação, seja pós-graduação, sejam programas governamentais de formação continuada de professores. A partir de suas trajetórias e respectivas formações, cada professora falou sobre a forma como percebe o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, de modo a contrastar a realidade constatada e um ensino idealizado. Nesse contexto, foi problematizada a questão dos gêneros discursivos e seu ensino, buscando identificar as fontes a que as professoras recorriam para elaboração de seus saberes sobre essa temática. Por último, as professoras falaram de suas práticas, a partir dos aspectos relacionados à leitura, à produção de texto e à análise linguística.

Por último, destacamos que, quando pedimos que as professoras falassem de suas práticas e de que modo o trabalho com os gêneros do discurso se concretizava no saber-fazer docente, temos consciência de que estamos diante de um discurso narrado e não do vivido; desta forma, as informações coletadas se referem às representações que cada professora tem de sua prática e não a prática em si, bem como do próprio processo de interlocução da pesquisa. Desse modo, as vivências são recriadas, transformadas e ressignificadas em função da cena enunciativa que se instaurou durante a investigação.

8 - GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE ITABORAÍ

Neste capítulo apresentaremos as análises tecidas a partir do discurso das quatro professoras, sujeitos desta pesquisa, que lecionam em escolas estaduais localizadas no município de Itaboraí. O capítulo está dividido em quatro seções que correspondem, respectivamente, a cada uma das docentes.

8.1– “PRA VOCÊ ENSINAR, VOCÊ TEM QUE APRENDER” : PROFESSORA ROSA

Conforme apontamos anteriormente, embora a carreira docente de Rosa se estendesse por dezenove anos à época de realização desta pesquisa, a sua trajetória como docente Língua Portuguesa era mais recente, sendo o terceiro ano de atuação da professora nessa área.

No primeiro momento da entrevista, quando narra a sua trajetória docente, Rosa o faz a partir de sua entrada na Rede Estadual e do choque que teve ao se deparar com aquela realidade. O trabalho com alunos de 1º ao 5º ano mantém-se como parâmetro para o trabalho no segmento mais avançado e, desse modo, a organização do tempo escolar no segundo segmento parece constituir-se como ponto de tensão para a professora, tal como a sua formação em Letras e as próprias condições de trabalho, marcadas pelo excesso de alunos, pela falta de tempo para estudo.

Rosa: (...) fui chamada em 2007 ((no concurso)) aí começou pra mim, foi um sofrimento muito grande, porque eu me deparei (/) quando você trabalha com alunos de 1ª a 4ª por mais que eles tenham dificuldade, mas o importante é o dia a dia em sala de aula (...). Eu trabalho de 1ª a 4ª também, se você vê um bom, aquele corpo a corpo com o aluno, se ele tem dificuldade você consegue aproveitar, só que de 5ª a 8ª você não consegue, excesso de aluno em sala de aula (+) entendeu? A estrutura em si, o TEMPO é menor pra você aplicar, então eu comecei a ficar (/) eu quase fiquei doente no primeiro ano, o segundo ano também que foi o ano passado, entendeu? Eu ficava assim: eu não vou ficar, eu vou sair, vou desistir, então os fatores: falta de tempo pra você se empenhar,

estudar, a base, assim, eu achei, assim (+) a formação que eu tive não foi uma formação muito boa, porque muita coisa ficou a desejar, é (+) as condições de trabalho, então vários fatores foram assim, seriamente eu ficava, assim, eu chegava em casa e ficava em depressão. Eu cheguei a ficar em estado depressivo por um tempo. Mas, depois, eu fui percebendo que esse problema não era só meu, que era o problema, assim, de vários professores, né, os professores assim na mesma situação. E eu estou começando, assim, não a aceitar, mas me adaptar um pouco à situação, você está me entendendo?

A ideia de sofrimento aliada à de doença, tão evidenciada pela professora, revela o “choque de realidade” ou “choque de transição” (TARDIF, 2007) vivido por Rosa diante da complexa realidade descoberta. A sensação de impotência diante do trabalho a ser realizado, o descrédito na formação profissional, a organização da estrutura escolar e seus “tempos” parecem traduzir-se em angústia para a professora: *eu não vou ficar, eu vou sair, vou desistir*. Os saberes elaborados ao longo da sua experiência como docente do 1º segmento do Ensino Fundamental parecem não se adequar àquela nova realidade: a gestão do tempo e da aprendizagem dos alunos, bem como a insegurança diante do conteúdo a ser transmitido se traduzem como desafios para a professora. Será, portanto, a permanência no espaço de trabalho e as interações com os pares de profissão que parecem permitir a Rosa elaborar alguns saberes para atuar naquele espaço específico; no entanto, ela parece guardar um ideal de trabalho docente, desse modo, dá um *acento* a essa aprendizagem, traduzindo-a por uma palavra com uma carga semântica mais negativa “*adaptar*”, o que leva a professora a fazer uma ressalva e dizer da não aceitação da situação.

A socialização profissional nesse ambiente, em específico, aponta para uma mudança de parâmetros para avaliação de seu próprio trabalho, é no *outro*, nos seus pares de profissão que Rosa vai encontrar possibilidades de rever o seu próprio fazer docente: *Porque eu vejo o seguinte (+): que a mesma dificuldade que estou tendo de dar aula, eu vejo que os meus colegas também têm. Quando eu comparo (...) eu vejo que o problema não é só comigo*.

O saber relativo ao conteúdo a ser ensinado e a sua distribuição numa progressão escolar também vão se tornando mais claros para docente a partir de sua experiência. A professora vai inventando o seu conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização. Compreender e reconhecer-se como um sujeito naquele espaço de trabalho parece produzir deslocamentos positivos:

Rosa: em termos, assim, domínio do conteúdo em si, a gente passa, com o passar do tempo, você começa a dominar, você vai começar fazendo comparação por que aquele é diferente desse, o que não é na determinada série, o que vale a pena trabalhar, o que não vale a pena, você começa a fazer esses (/) então você vai

ficando assim um pouquinho mais, UM POUQUINHO mais leve, não é que você tenha um resultado, porque você observa que mais assim, vamos dizer assim, 80% da turma se assimilar aquilo que você está trabalhando é muito...

Assim, a partir da sua experiência, Rosa vai se distanciando de um modelo idealizado de professor, como aquele que consegue ensinar tudo a todos os alunos. Desse modo, para se manter como profissional naquele espaço, a docente vai fazendo um reajuste nas suas expectativas anteriores.

A precariedade de sua formação como professora de língua materna é mencionada em vários momentos. A apreciação negativa que a docente tem de sua própria formação traduz-se na própria estruturação do curso superior realizado por ela:

Rosa: (...) nos reunimos ((outras professora do Ensino Fundamental I)) e fomos fazer esse curso aos sábados que tem na *****. Um curso que a base pra ser um excelente professor de Português... muito pequena. (...) você tem uma carga horária presencial, né, era de 7:30 às 18:00 e tinha a carga horária extra, é... alguns eventos, aquela participação, você tinha um projeto que tinha carga horária do projeto que você tem que cumprir, sabe; você faz um projeto dentro da escola se você trabalhava, onde trabalhava, ou se você ainda não trabalhasse fora, dentro do seu município, esse projeto tinha que ser realizado dentro do seu município, entendeu? Porque havia um convênio entre (...) a prefeitura pra você ter um desconto, e você faria o projeto (...) aí você tinha que tirar fotografias e tal, comprovar, tipo uma monografia, comprovar e só que você, ali você não desenvolvia, não defendia nada, era só, só que você tinha essa leitura durante o ano, uma faria uma parte e aquilo era comprovado o restante da carga-horária, entendeu?

A graduação em Letras cursada por Rosa pode ser inscrita em uma política compulsória de formação de professores que visava a atender os requisitos de formação mínima em nível superior para professores do Ensino Fundamental I, conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. A docente deixa entrever, então, no seu discurso, que por trás da titulação não há uma formação adequada com aprendizagens básicas e sólidas para atuar como professora de língua materna. Nesse contexto, Rosa tenta enumerar os saberes adquiridos durante esse período de formação que, de certo modo, auxiliam-na em sua atuação docente:

Rosa: A contribuição fica sempre a parte de morfologia, a parte de fonética eu já tive muita dificuldade (...). A parte da morfologia contribuiu pela professora, a forma de ela colocar e você perceber a estruturação, foi morfologia; a forma de você diferenciar uma coisa da outra, a parte de literatura, mas não a literatura em si que eu tenho muita dificuldade na literatura mesmo, literatura brasileira, estudar os autores, aquela coisa toda, mas a parte de confrontar a história (...)

Rosa, novamente, enfatiza a sua dificuldade, embora destaque os estudos da área de morfologia, mesmo os estudos de ordem gramatical parecem um tanto quanto penosos para

a professora. Ao se referir a outro campo disciplinar específico, a literatura, mais uma vez, a docente revela que não se sente imersa na cultura literária; para ela, trata-se de um conteúdo complicado, o que se revela na própria expressão “aquela coisa toda” para designar os estudos próprios da área de Literatura²⁵. Ao mesmo tempo, a professora sugere uma abordagem historiográfica desse estudo, durante a sua formação, em detrimento do estudo da obra literária em si.

Ainda que Rosa destaque os conhecimentos de ordem gramatical como ponto importante de sua formação, a professora enfatiza que não foi o conhecimento gramatical em si que a fez refletir sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa. A partir de uma *experiência pessoal* (a aprovação no concurso para docente de Língua Portuguesa na Rede Estadual), a professora ressalta a importância de um trabalho em língua materna, que privilegie o desenvolvimento de atividades epilinguísticas²⁶, no lugar do estudo de uma metalinguagem técnica; aproximando-se, portanto, dos discursos de autoridade em relação ao ensino de língua materna:

Rosa: Não foi o conhecimento gramatical em si, aquela coisa toda (...) É isso que faz às vezes eu não me deter muito no conceito gramatical do aluno e sim na interpretação, o que ele entende, o que a conjunção expressa, entendeu? O que o advérbio está expressando, a locução adverbial com a interpretação e não conceito de conjunção coordenada comparativa, mas expressa a ideia de comparação, não como classificar (- - -), como classificação e sim o entendimento, a interpretação dele naquilo, a ideia expressa daquilo, você está entendendo?

No acento que a professora dá ao conhecimento gramatical ao referir-se a ele como “aquela coisa toda”, percebemos uma dupla valoração, isto é, ao mesmo tempo que a sua aprendizagem é difícil, o manuseio das categorias gramaticais não garante, necessariamente, a capacidade de lidar com a língua em sua concretude viva, que vai se manifestar nas formas de enunciados orais ou escritos que materializam-se na concretude dos textos, com os quais entramos em contato. Para validar a sua posição, Rosa introduz abertamente a fala de uma professora de seu curso superior: *Então, aí eu lembro muito da minha professora (...), ela falou assim (l) ela foi muito importante pra mim ano passado*

²⁵ Batista (2007) demonstra que para alguns professores, cujas famílias não dispunham de um capital cultural, particularmente dos recursos demandados pelas leituras legitimadas, a realização do curso de Letras não permitiu uma inserção efetiva no universo de uma cultura literária mais ampla e menos amparada na tradição escolar.

²⁶ Geraldi (1991) esclarece que as atividades epilinguísticas “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (p.23).

(...) “*Não se detém no conceito, ensina a ideia expressa pelas palavras*”. O que aquela palavra, o que aquela frase, o que é aquela oração, entendeu?

Essa professora parece configurar-se como um modelo docente para Rosa. Veremos que, ao longo de sua entrevista, o ponto de vista dessa docente acerca do ensino de língua materna ressoará difusamente em outros momentos no seu discurso, funcionando como um parâmetro de sua ação e também de suas concepções acerca do ensino, evidenciando, ainda, que isto a auxilia no seu trabalho como docente. O enunciado abaixo exemplifica tal constatação:

Rosa: É uma excelente, porque ela GOSTA, ela gosta de trabalhar, ela é uma excelente professora (...) Então, ela sempre falava (...) “Rosa se detém mais na ideia, pega uma conjunção pede pra comparar qual que expressa a mesma ideia, a mesma em momentos diferentes”, aquela coisa toda. Então isso que está (++) contribuindo pra eu trabalhar o Português, mas não sei se é o Português, assim, gramaticalmente correto porque os grandes gramáticos têm que ser aquela coisa né (+) bem no pé da letra eu acho que eu me preocupo muito é com a interpretação e o entendimento de mundo...

Quanto à presença de disciplinas ou, até mesmo, discussões que abordassem as questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa na formação profissional inicial na graduação em Letras, Rosa atesta a ausência dessas temáticas durante o curso, embora cite a disciplina didática, esta parece não ter abordado, exatamente, questões desse cunho: *Nada, nada, foi precário... foi assim, a didática tinha um professor até muito, levantava a turma, que era uma turma muito grande mas aquela coisa assim de você sentar, refletir os pontos críticos o que pode ser feito pra melhorar (...) não*. Rosa recorda ter discutido alguns itens concernentes à gramática e suas diferentes abordagens, mas o estudo das questões próprias de ensino de língua materna estava ausente: *Ensino, ensino, a forma prática do ensino, aquela discussão, você tirar dificuldade não, não tem*.

Se em seus discursos Rosa marca a precariedade de sua formação em relação aos conhecimentos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, a sua atuação como professora de língua materna na rede estadual também não lhe garantiu de maneira oficial uma inserção nesse debate. Rosa diz que nunca participou, em seus três anos de atuação, de nenhuma formação específica para docentes de língua materna.

No ambiente escolar, também não está garantido o tempo para encontros ou reuniões específicas que busquem reunir os professores de língua materna, de modo a promover reflexões, trocas de experiências e elaboração conjunta de saberes que dariam conta daquela realidade particular. Não tendo, pois, um tempo garantido para interação

com os seus colegas de disciplina, a professora é obrigada a um isolamento, que lhe impõe toda a responsabilidade pelo seu fazer docente. A professora declara a sua dificuldade em dar conta de todas as demandas do ensino solitariamente e revive o tempo passado, como uma época em que o trabalho coletivo proporcionava-lhe, por meio da interação com seus pares, a troca de informação, de atividades, de opiniões, de formas de gerir o processo educativo e, também, de construção de laços afetivos:

Rosa: Não, não tem momento (:), não tem esse momento pra tirar dúvidas, pra troca, pra ter esse momento de troca. Não tem esse momento e isso faz muita falta, muita falta, é, inclusive, eu encontrei com uma colega da escola que eu trabalhei aos 18 anos e eu falei assim: eu sinto falta às vezes que nós tínhamos calor humano, (...) Havia uma troca, independente de série, entendeu? (...) “Não está legal, olha, eu dou um material, quer aproveitar?”, “Olha, Rosa, acho que isso não está de acordo, entendeu, não está no momento de trabalhar isso, vamos deixar pra mais tarde”, entendeu? E lá tinha isso porque era um grupo já que convivia há muito tempo e nós tínhamos liberdade. Na parte de 5ª a 8ª eu sinto dificuldade nesse momento... de troca, de estudo, de analisar o que vale a pena ser trabalhado. Eu falo assim uma escola vai trabalhar BEM a partir do momento que os professores de Português, de todas as disciplinas, 6º, 7º, 8º, 9º, sentarem e estudarem o que vai ser trabalhado em cada ano (...).O que eu vou ensinar a esses alunos? A partir de que ponto eu vou partir? Eu tenho dúvida, eu sinto necessidade de ter alguém pra me orientar...

São, portanto, os processos individuais de formação que garantem a Rosa a inserção num debate mais específico de ensino de língua materna, esse processo se dá por meio de leituras, compra de livros e acesso à internet. O livro didático de Língua Portuguesa emerge como uma das fontes dos saberes desta professora: *(...) eu pego através de livros de pesquisa de determinado ((não entendi)) e através até dos próprios livros didáticos, eu aproveito o melhor que tem... eu tenho que aproveitar porque é o material que eu tenho. (...) A internet, em casa, livros que eu compro, entendeu?*

Quando faz uma avaliação do ensino de Língua Portuguesa na atualidade, Rosa aponta a insistência de uma abordagem gramatical no ensino:

Rosa: Olha, eu vou fazer uma comparação, eu até já fiz isso numa reunião. Meu filho está no 9º ano, aí foi um conteúdo pra ele estudar, SEIS, envolvendo acentuação, uso dos pronomes oblíquos, é, não sei se é figura de linguagem, só sei que eram seis conteúdos pesados (...) ela ((refere-se a mesma professora citada anteriormente)) falou: Rosa está todo mundo gramatiquero, acho que a expressão é essa, né? Gramatiquero. Está todo mundo voltado pra gramática e nada pra parte semântica, o entendimento das coisas, a interpretação, então eu acho que não seria, o aluno entender o que é um substantivo, isso facilita tudo, mas não só isso entendeu? (...) é você, assim, eu tenho dificuldade de responder essa pergunta porque eu também falho, é uma coisa, assim, que eu também me pergunto, entendeu?

Quando o objeto da fala da professora é o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, Rosa vê-se num dilema, que é fruto das diferentes camadas discursivas que recobrem esse objeto. O ensino de língua materna, sobretudo, o ensino da gramática encontra-se contestado por discursos alheios, principalmente, da esfera acadêmica; no entanto, na escola, nos livros didáticos ressoam as vozes de conservação, que reconhecem na gramática o verdadeiro objeto de ensino de língua materna. Assim, Rosa reconhece que é difícil avaliar o ensino na atualidade, uma vez que, embora tenha uma visão sobre o “dever ser” do ensino, ele também falha. O que seria esse falhar? Seria reproduzir as práticas tipicamente escolares de língua materna, ou seja, ensinar gramática? Desse modo, podemos compreender que as vozes que contestam o ensino da gramática tradicional se instalam no discurso de Rosa como palavra autoritária. Logo, a professora se sente desviante quando reflete sobre sua própria prática, o que parece embutir-lhe um sentimento de ineficiência de sua ação docente.

Quando pedimos que Rosa descrevesse um ensino de língua materna que, segundo a sua perspectiva, fosse mais profícuo, ela o faz da seguinte forma:

Rosa: Eu acho que deveria partir do momento, mostrar por que é importante ensinar Língua Portuguesa. Por que aprender, conceituar? Não. Porque a utilização a partir do momento que você mostra ao aluno que isso é necessário pro seu dia a dia, entendeu? A partir do momento que ele perceber que a utilização da língua não é o falar corretamente, o Português correto, é que a língua em si, é ela que move o mundo, é ela que faz as pessoas se relacionarem, entendeu? Ela que faz você interpretar as coisas que estão à sua volta e nós vivemos num mundo em que os textos estão por todas as partes em que as pessoas entram em contato a todo momento, e se você não dominar, se você não tiver um certo conhecimento semântico, um certo conhecimento é... de produção pra se comunicar. (...) eu acho assim a partir de um momento, uma produção, um diálogo, uma conversa, uma situação problema tá mostrar a eles qual a importância de você utilizar um adjetivo correto naquele momento entendeu? Você utilizar um conectivo pra expressar uma ideia, eu acho que seria a partir de uma situação problema entendeu?

Ao enunciar seu modelo idealizado para o ensino de Língua Portuguesa, Rosa parece apontar para uma perspectiva mais pragmática para o ensino e menos conceitual, ou seja, aprender Língua Portuguesa significa aprender a usar a linguagem em diferentes situações sociais de interação. A professora insiste no trabalho semântico com a linguagem e reitera que o estudo de uma dada categoria gramatical deve subsumir ao uso.

Se nos modelos idealizados para o ensino de língua materna na atualidade, a categoria gêneros discursivos é tomada como eixo central das reflexões e também das proposições didático-pedagógicas, ela não se manifesta explicitamente no discurso de

Rosa; todavia, quando perguntada sobre essa questão a professora sinaliza que trabalha e exemplifica:

Rosa: (...) gêneros, a parte de (++) narração, dissertação, aquela coisa toda, é, até esqueci o outro, eu falo o seguinte: quando você vai trabalhar a parte de narração aí você vem, começa desde a infância as fábulas, os contos de fada, o que é isso, alguém está contando uma história, tá? Ali alguém conta, cria, usa ficção, aquela história toda. A partir desse ponto, eles vão expressar a ideia, tempo, lugar, (...) Na parte da dissertação (...) como eu falei a imaturidade, você percebe quando a turma não tem maturidade pra aprender aquilo que está sendo proposto. Você faz uma coisa mais, eu digo assim superficial, só pra eles terem uma ideia, o que é você dissertar, falar sobre algo. Eu perguntei qual era a opinião deles sobre isso, pra eles escreverem, se eles concordavam por que eles concordavam ou se eles não concordavam, por que eles não, se foi bom se foi ruim, entendeu? E a partir desse ponto eu falei assim: ó quando vocês (/) teve aluno que até colocou, “eu acho que foi válido pois o governo se preocupou com a saúde das pessoas”, tal, tal, tal, então quando você expressa essa ideia, você está usando argumentos favoráveis àquela ideia que você expressou.

Ao falar sobre os gêneros, a professora inicia enumerando os tipos textuais, remontando assim em seu discurso um objeto de ensino já um tanto quanto sedimentado ao lado da gramática normativa no espaço escolar. Embora se hibridizem no enunciado da professora as noções de tipo e gênero, percebemos que ela faz uma diferenciação entre ambos ao enumerar, por exemplo, alguns gêneros trabalhados na infância — fábulas, contos de fadas; no entanto, o critério tipológico define os gêneros a serem introduzidos na sala de aula, bem como o modo que se dará o estudo desses. Sendo assim, ao falar, por exemplo, das fábulas e contos de fadas, Rosa aponta que aborda os aspectos ligados às superestruturas narrativas: tempo, espaço. A dissertação, gênero próprio da esfera escolar, também é apontada pela professora; nesse caso, uma visão geral das propriedades estruturais do tipo argumentativo é tomada como tópicos de ensino. No fragmento a seguir, evidencia-se esse conflito entre as noções de gênero e tipo textual, ora tomadas como sinônimos, ora diferenciadas:

Rosa: Os gêneros textuais são os textos, tipos de textos, que você vai utilizar de acordo com o seu objetivo. Se você quer (/) Ah, vai redigir pra quê? Você vai utilizar aquele texto pra quê, entendeu? Existem autores que eles registram vários tipos de gêneros, vários tipos de textos, está entendendo? Então, são os tipos de texto que você vai redigir pra determinado fim, entendeu? (...) Se é um texto dissertativo, se é um texto é dissertativo, se é um texto descritivo, vai depender da descrição, se é aí você vai entrar dentro de um texto, dentro de um conto, dentro de uma produção, você vai enxergar todos esses gêneros, todos esses tipos de textos, aí vem a fábula. Aí você fala assim gênero é fábula, romance, conto? É, você está me entendendo? E tem os tipos de texto, dentro (---) os gêneros são esses, os tipos de texto, né, dissertativo, argumentativo, podem entrar em determinados... você está entendendo? (++) Eu vejo nesse sentido...

Embora Rosa mescle em alguns momentos a ideia de tipo textual e de gêneros, é evidente que a professora se dá conta de que se trata de dois conceitos diferentes. Assim, a noção de gênero discursivo está atrelada a uma finalidade comunicativa. É, portanto, a partir dessa compreensão que a professora nomeia alguns gêneros — fábula, romance, conto — a fim de distingui-los de tipos textuais — narrativo, dissertativo, argumentativo — que, conforme ela própria explica, podem fazer parte de um mesmo gênero.

A professora ao idealizar um modelo de ensino de gêneros, o faz de forma sucinta, defendendo um método indutivo que privilegie o contato com diferentes gêneros, de modo que o aluno possa perceber as diferenças entre os mesmo. A docente parece não compartilhar das perspectivas que defendem um ensino explícito das características genéricas.

Rosa: (++) Eu acho que seria você pegar os tantos alguns que já existem e colocar o aluno em contato, fazer ele perceber, ele mesmo você induzir o aluno a perceber as diferenças entre esses gêneros. Sem você dizer nada, você vai pedir, você vai levar o aluno chegar a perceber essas diferenças, você está entendendo? Eu acho que o trabalho é esse...

Rosa insere-se, pois, no debate sobre os gêneros e ensino, no entanto como ela mesma declara: *eu falei pra você, o ensino em si dos gêneros textuais, dos tipos de texto aquelas coisas todas, eu tenho dificuldade de trabalhar...* Para a professora, essa dificuldade em trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula é fruto de seu próprio processo de letramento:

Rosa: Eu acho que tem uma coisa meio de infância, pouco contato, tem uma coisa assim pessoal também por trás disso entendeu? Até pelo pouco contato, pouco tempo de leitura, como eu falei aquela coisa de você explorar, clarear aquilo na sua (/) pra você ensinar você tem que aprender, entendeu? Pra você ensinar você tem que aprender. Então eu acho que está também nisso daí...

Rosa remete-se, então, à infância e avalia que suas experiências leitoras não lhe garantiram uma inserção efetiva no universo letrado e, embora tenha cursado uma faculdade de Letras, a imagem que a professora tem de si mesma como leitora parece não ter se alterado. Nesse sentido, o seu dizer revela uma das demandas que o ensino de gênero traz para os docentes de língua materna, que não se resume aos saberes relacionados a princípios metodológicos: o professor precisa, necessariamente, ter conhecimento do gênero que está ensinado, do seu funcionamento, de sua circulação. Como ensinar o que não se sabe? Como ensinar o que não foi estudado?

Kleiman (2008), ao abordar as novas demandas para o ensino de língua materna, seja no âmbito da alfabetização, seja em níveis mais avançados da escolarização, aponta que um dos motivos para as incertezas do professor diante da transformação paradigmática no ensino é o desconhecimento por parte dos docentes das teorias que embasam os documentos oficiais, uma vez que elas estão fora, da maioria dos cursos de Letras e Pedagogia.

Avançando em nossa análise, trataremos do terceiro bloco da entrevista que buscava conhecer a representação que a docente tem de sua própria prática, tentando elucidar as estratégias pedagógicas, os critérios de seleção e organização dos conteúdos de língua materna (saberes curriculares), os recursos materiais disponíveis e utilizados na prática, bem como os gêneros do discurso que penetram na prática, como objeto de ensino.

O que se ensina nas aulas de língua materna? E por que se ensina o que se ensina? Para que pudéssemos responder a essa questão pedimos para que Rosa relatasse os seus critérios para seleção dos conteúdos a serem trabalhados em uma determinada série, a sua réplica a essa questão foi:

Rosa: Olha, eu pego um livro didático, entendeu, da série (/) se a escola (/) eu vejo o livro que a escola oferece, tá? Comparo, por exemplo, eu estou com 7º, 8º e 9º anos; faço a comparação entre os conteúdos e seleciono o que eu vejo, tem que conhecer a turma também, né, primeiro ver o nível da turma e o que é necessário que essa turma aprenda. Às vezes a gente inicia um conteúdo, vê que não está dando pra avançar aí dá um jeito de parar e ver um outro que é necessário pra que ele na próxima série, no próximo ano compreenda e assim vai. A partir do... entendeu?

Rosa sugere não se reportar a programas ou orientações curriculares para o ensino na hora de selecionar os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa²⁷. Não há, também, referência a discussões ou decisões coletivas no âmbito da unidade escolar, como já havia explicitado em questões anteriores. Então, essa seleção remete a um processo isolado, solitário da professora que encontra no livro didático o acesso ao saberes curriculares, no que tange aos objetivos e conteúdos de ensino. A interação com os alunos parece constituir-se como a referência para a organização desses conteúdos na progressão escolar.

No que abarca, especificamente, a seleção de gêneros que serão trabalhados em sala de aula, o livro didático aparece novamente como *primeira seleção*, a partir da seleta do autor do livro, Rosa faz a sua seleção, uma *seleção secundária*. Embora tenha o material

²⁷Segundo o questionário respondido por Rosa no primeiro momento desta pesquisa, ela desconhecia o documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

como parâmetro, a professora faz sua própria seleção, decidindo o que pode funcionar ou não em seu ambiente de trabalho.

Rosa: Olha só, este ano eu vou basear pelos livros didáticos (...) Então, o material que está sendo trabalhado ele trabalha tipo assim (++) conto, crônica, romance, entrevista, trabalha vários tipos de texto, só que uma graduação, todas as séries mesmo, só que uma graduação cada uma vai achando um grau de dificuldade assim, não vamos dizer de... vou botar dificuldades, mas nem sei se o termo seria esse, só que eu procuro trabalhar mas sempre a parte vou dizer, assim, superficial porque eles são muito detalhistas e eu percebo que a linguagem mais até do 7º ano do Ensino Médio...

Rosa explica, então, a abordagem que o material didático faz dos gêneros discursivos, embora não se utilize de categorias teóricas para descrever esse encaminhamento, a professora demonstra conhecer qual é o critério de progressão curricular adotado pelo livro, ou seja, uma progressão em espiral, que prevê um aprofundamento gradual no estudo de determinados gêneros.

A professora percebe certa inadequação do material didático em relação à série a que é destinado. Kleiman (*op. cit.*) aponta que os livros didáticos informados por novas teorias, às vezes desconhecidas pelos professores, também provoca um sentimento de frustração e impotência, ou, então, de inadequação frente à comunidade escolar que se tem. Assim, o professor se vê obrigado a simplificá-lo, ou a abordar o conteúdo de forma mais superficial, conforme nos informa a professora pesquisada.

Apesar de a perspectiva dos gêneros como objeto de ensino reverberar no enunciado da professora, a gramática é apontada como fim do trabalho e os textos de diferentes gêneros que se apresentam no livro são interpretados pela professora como *uma maneira contextualizada de você trabalhar a gramática em si*. Assim, a tensão entre o “velho” e o “novo” repercute no enunciado da docente. A categoria gênero, então, soma-se aos conteúdos escolarmente legitimados de ensino de língua.

Ler em sala de aula também significa ler os textos do livro didático. Rosa sente-se autorizada a selecionar os textos apenas para a elaboração das avaliações bimestrais. A professora até cita algumas tentativas de fazer um trabalho escolar com outros materiais de leitura:

P: E você leva outros materiais de leitura pra eles além do livro didático?

Rosa: Não, eu estou falhando nisso. Estou sendo sincera, eu não levo. Já peço até, às vezes eu peço pra eles pesquisarem na parte do texto de opinião, peço (/) até foi um dos trabalhos do bimestre passado e eles tiveram dificuldade de identificar isso no jornal, que é uma das questões do texto de opinião, que é ter (/) pedi pra eles pesquisarem revistas e jornal, textos de opinião coisas assim, qual o autor, qual o texto que estava sendo abordado, qual a fonte de pesquisa, as coisas assim pra eles terem (/) então teve aluno que teve muita dificuldade.

Pegava entrevista, assim, reportagem, noticiário de esportes, aquela coisa toda, entendeu? Aí eu fiz a comparação, entendeu, entre os que, alguns, peguei um e outro, dois ou três que não tinham nada a ver, aí pedi a questão, agora vem a parte de romance, pedi pra eles trazerem, quem já leu, o que já tinha lido, quem não leu procurar pesquisar um e ler... pra fazer pra eles terem contato, entendeu?

Assim, Rosa sente-se desviante, *“estou falhando”*, diante da palavra autoritária para o ensino, que postula, além da leitura de textos de diferentes gêneros, a organização de atividades diversificadas para a prática de leitura²⁸. Considerando que o enunciador constrói o seu enunciado no campo do seu interlocutor, prevendo as suas réplicas e levando em conta o seu fundo aperceptivo, a posição ocupada pela pesquisadora, como representante do discurso acadêmico, faz com que a professora introduza em sua fala a expressão *“estou sendo sincera”*, ou seja, ela sabe o que deveria dizer se quisesse uma atitude responsiva de aprovação por parte da pesquisadora. Logo, Rosa aponta que conhece e aceita esse ponto de vista para o ensino, mas, no entanto, não o concretiza em sua prática.

A atividade relatada no trecho sublinhado procura garantir o contato dos alunos com suportes diferenciados do livro didático, sobressaindo a preocupação com a identificação e diferenciação dos gêneros que circulam no jornal impresso. Diante do insucesso dos alunos na realização da tarefa, Rosa improvisa e aproveita os textos trazidos para a realização de um exercício de comparação entre os diferentes gêneros. Embora ela não pormenorize o trabalho, podemos depreender que esse é coerente com a abordagem dos gêneros em situação didática por ela idealizada. Para Tardif (2007, p.49), “lidar com os condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na prática real)... Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’”. Parece que a professora utiliza no trabalho com romance, a mesma estratégia utilizado para o trabalho com o jornal, o que corrobora para a citação anterior.

O trabalho com a produção de textos escritos também se revela como outro desafio para Rosa:

Rosa: (...) assim, eu tenho dificuldade de trabalhar produção textual, já que é a parte, eu tenho dificuldade por quê? (++) Porque eu não sei de onde eu vou partir, porque se você chega na 6ª série, (...) É o 7º ano, que é o 7º ano hoje, você vê uma dificuldade, você chega no 8º ano, o mesmo tipo de dificuldade, você pega o 9º ano o mesmo tipo de dificuldade. Quais? Utilização da pontuação,

²⁸ Confronte com o discurso oficial: “Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas devem se diferenciar. Sob pena de trabalharem contra a formação do leitor” (PCN, 1998: 70).

conclusão de ideias, passar de uma ideia pra outra, entendeu? Argumentar sobre algo que foi falado, você está me entendendo? Então a base, a estrutura, e eu tenho dificuldade de desenvolver (- - -) a partir de que ponto eu vou conseguir fazer o meu aluno redigir um bom texto...

A professora aponta a dificuldade de organizar um trabalho progressivo com a produção. O que ensinar? Como ensinar? Rosa parece não perceber um desenvolvimento na capacidade de produção de textos dos alunos, o maior nível de escolarização não lhes garante necessariamente os conhecimentos para produzir textos adequadamente, o que lhe causa certo conflito como docente: *a partir de que ponto eu vou conseguir fazer o meu aluno redigir um bom texto...* Ao elencar os problemas das produções textuais discentes, verificamos que a professora o faz a partir de parâmetros gramaticais e alguns rudimentos de noções da linguística textual, como coesão e coerência.

A busca de respostas para suas tensões também se dá por meio do acesso ao livro didático e na interação com os alunos durante as aulas:

Rosa: (...) eu estava *lendo o manual do professor*²⁹ que todas as séries você pega aqui ó gênero, abordagem tem conto, epopeia, só que alguns até eu vou pulando que eu sei que aí só dou uma simplificada, alguns exemplos, mas aí vem conto, romance, crônica. A argumentativa nessa crônica aqui, aí tinha até uma cena ali que pede pros alunos criarem essa crônica, mas só que a maioria contou a história, contou o que viu, mas aí eu falei assim, é o... como se diz, é o nível que ele está de entendimento... então eu sei que até pra gente interpretar, temos dificuldades de entender certas coisas de acordo com o contexto social, cultural (...) então eu vou procurando fazer.

A professora mostra-se condescendente diante da produção inadequada do corpo discente e procura justificá-la a partir do contexto sociocultural dos alunos. Diante da sua própria dificuldade de encaminhar o processo de ensino da produção escrita em sala de aula, Rosa vai criando algumas respostas diante da produção insatisfatória dos estudantes e, assim, parece naturalizar o processo de aprendizagem da escrita: se eles ainda não escrevem adequadamente, é porque ainda não desenvolveram um determinado nível de aprendizagem; desse modo, o próprio aluno é responsável pela sua produção.

À produção de textos escritos em sala é destinado um tempo reduzido, o que se justifica na fala da própria professora, quando diz que no 9º ano são quase cinquenta alunos numa mesma turma. No dia da entrevista, a professora nos disse que a maioria do

²⁹ A professora refere-se ao manual do livro *Tudo é Linguagem* de autoria de Ana Borgatto, Terezinha Beatin e Vera Marchezi, editado pela Ática. O livro traz como referência para a transposição didática dos gêneros a proposta da Escola de Genebra, o que pode ser também identificado na fala da professora ao explicar a progressão curricular em espiral.

grupo faltara, havia então uns 10 alunos e que por isso naquela ocasião ela tinha desenvolvido um trabalho de produção de textos, conforme relatado abaixo:

Rosa: Muito pouco. Por exemplo, hoje como tem pouco aluno eu fiz eles escreverem como está acontecendo, veio até uma reportagem falando sobre o trânsito, acidentes de trânsito (...) O trânsito é um tema global, quer dizer, a partir desse título você pode falar um pouquinho de cada um. É respeito no trânsito, responsabilidade no trânsito, aquela coisa toda. Aí teve um aluno, aquele aluno assim do 9º ano que conversa a aula toda, não cumpre as tarefas, mas as ideias não estavam assim numa sequência legal, mas eu observei o seguinte: a parte ortográfica dele, ORTOGRÁFICA, quase perfeito. Assim, o tema em si ele conseguiu falar, só que houve aquela coisa repetição de palavras, entendeu, utilização do parágrafo, como formula parágrafo, o que é ponto final e ponto continuação, diferença de ponto parágrafo, aquela coisa toda, então a partir daí, como tinha pouco aluno, eu consegui explicar a eles, aí dei (/) introduzi um parágrafo, mostrei o que é ponto continuação e ponto parágrafo mostrei a eles, foi permitido isso. O 9º ano são quase 50 alunos...

Ao lado de um trabalho mais próximo das prescrições atuais para o ensino da produção de textos, a tentativa de escrita de uma crônica relatada no excerto anterior, Rosa descreve uma prática de produção de texto que remonta práticas bastante tradicionais de escrita na escola, ou seja, *escrever a partir de temas de forma livre*. Novamente, a professora revela que o critério para a avaliação do texto escrito pelos alunos é a correção gramatical. O texto discente serve para apontar os conteúdos de gramática que deverão ser trabalhados para que a produção escrita do aluno avance. Desse modo, a atenção da professora está mais voltada para as regras da gramática do que para as estratégias que o aluno usou para construir os sentidos de sua produção. Rosa parece apoiar-se, então, num saber da tradição escolar, que acredita que “escrever bem” é fruto da aprendizagem das regras da gramática normativa. Logo, a docente parece entender que é ensinando tópicos gramaticais que o aluno aprenderá a redigir.

Comparando as duas atividades de escrita relatadas por Rosa, é possível verificar que quando a proposta para produção de textos é a do livro didático a sua prática aproxima-se do modelo teoricamente idealizado, já quando a proposta é elaborada pela professora parece se afastar; isto é, no primeiro caso a professora relata a tentativa de produção de uma crônica, um gênero que tem uma circulação social que não se limita à esfera escolar; já no segundo, os alunos parecem escrever de forma livre a partir de um tema, numa atividade tipicamente escolar.

Ao falar sobre sua prática, Rosa aponta que as atividades de leitura em sala de aula limitam-se, quase que exclusivamente, às propostas do livro didático; por outro lado, à produção de texto não é reservado um tempo específico de ensino. Por conseguinte,

podemos inferir que grande parte do tempo das aulas de língua ainda é destinado à conceituação e às descrições da gramática tradicional. O exame rápido do livro didático³⁰ utilizado por Rosa corrobora para tal afirmação:

O livro é organizado em unidades, tendo como o eixo o estudo de um gênero, escolhido segundo a capacidade de linguagem a ser desenvolvida e a circulação social, tal como proposto pela escola genebrina. As unidades contemplam, no geral, atividades de leitura, de interpretação escrita de textos, atividades envolvendo a oralidade, uma seção destinada ao estudo das características genéricas, atividade de produção de texto e uma seção dedicada ao estudo da língua, onde são abordados os conteúdos da gramática tradicional, sua identificação e nomeação. Ao final do livro, há ainda uma unidade suplementar destinada também ao estudo de gramática, o que parece apontar para uma perspectiva de ensino de língua materna, que, embora incorpore os ditames oficiais para o ensino, procura harmonizar-se, também, com a tradição escolar, dando certo relevo à tradição gramatical. Há de se considerar ainda que a carga horária de Língua Portuguesa na rede estadual é bastante reduzida, apenas quatro tempos semanais de 50 minutos cada, o que obriga a professora a fazer determinadas escolhas.

Então, como a professora Rosa se inscreve num processo de mudança do ensino de língua materna, que toma os gêneros do discurso como objeto de ensino? Como ela elabora os seus saberes sobre essa temática?

Embora a docente tenha se formado num período posterior à publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, o debate sobre o ensino de língua materna e, mais especificamente, sobre os gêneros discursivos parece não ter perpassado a sua formação inicial no curso de Letras. Rosa também não havia participado, até o momento de realização desta pesquisa, de nenhuma formação oficial destinadas a professores de língua materna, que versasse sobre tal questão.

Todavia, não há dúvidas, conforme demonstram os enunciados citados, que Rosa conhece os discursos de autoridade sobre o ensino de língua materna e os assume como tais, o que, por sua vez, provoca na professora uma sensação de “não saber”, pois ela tem consciência de que sua prática não corresponde ao modelo teoricamente idealizado. Assim, nos enunciados da professora é possível reconhecer marcas desses discursos, quando critica o ensino da gramática tradicional, quando traz as noções de tipos textuais ora análogos ora diferentes de gêneros, quando descreve o seu fazer na sala de aula.

³⁰ Não nos propusemos a analisar o livro didático, pois isso excederia o escopo deste trabalho.

No relato da professora percebemos, então, que os saberes docentes sobre o ensino de língua materna, considerando seus objetos atuais e as propostas didáticas, vão se constituindo a partir de uma hibridização de vozes sociais que contestam, validam, reformulam, reconhecem ou não determinados objetos e modelos de ensino; sendo o livro didático e a sua própria prática as fontes essenciais para elaboração desses saberes.

8.2 – “VAMOS FINGIR QUE ESTAMOS ENSINANDO E OS ALUNOS VÃO FINGINDO QUE ESTÃO APRENDENDO”: PROFESSORA ROSE

Segundo apontamos anteriormente, Rose tem vinte anos de magistério, contabilizando a sua experiência como professora de Ensino Fundamental I. Formou-se em Letras no ano de 1997 e, desde então, vem atuando como docente de Língua Portuguesa. Atualmente, Rose leciona em duas escolas, sendo uma da Rede Pública Estadual de Educação e outra da Rede Municipal, além de trabalhar como tutora do programa de formação de professores Gestar II, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí.

Quando pedimos que Rose descrevesse um pouco a sua trajetória docente e os espaços por ela ocupados como profissional que contribuíram para a sua formação, a professora o faz a partir de sua perspectiva pessoal, não descrevendo exatamente os lugares e as vivências que foram constituindo-se como experiência para sua formação, mas ressaltando a sua busca pessoal como uma marca da sua trajetória como professora. Os grifos no enunciado a seguir evidenciam tal perspectiva:

Rose: É, eu (+) trabalhando com Língua Portuguesa eu sempre procurei ampliar no meu aluno o uso da Língua Portuguesa, né? Então eu também nunca parei de estudar pra isso. Eu acho que se eu ficasse acomodada eu não ia conseguir alcançar o que eu queria pra eles. Então eu fui buscando, fui buscando estudar pra poder ampliar e levar pra sala de aula aquilo que eu acreditava que era melhor pra eles. E no estado, é o que você falou, a gente fica muito parado. Então é muito difícil trabalhar. Eu trabalhei (+) quase quinze anos numa escola só. Então aquilo ficou realmente muito monótono pra mim e eu não estava muito satisfeita. Até que há cinco anos eu troquei de escola, né, mas eu continuo nessa minha busca, assim, meus passos são pra que o aluno se encontre e reconheça a Língua Portuguesa como sua, como um uso dele, eu acho que é mais isso mesmo.

Rose sublinha várias vezes o seu investimento pessoal na formação, sendo este visto como a possibilidade de efetivar um ensino de língua materna que faça sentido para o alunado. Ao rever a sua permanência numa escola durante quinze anos, reacentua essa

experiência não como espaço de aprendizagem, mas de monotonia. Como aponta Geraldí (1991), Rose sugere ter assimilado a ideia de que ser professor é desatualizar-se no trabalho, então, a escola parece não ser vista como um ambiente formativo. Desse modo, quando fala de sua formação, a professora parece incorporar em seu discurso a ideia de que o professor deve buscar incessantemente a sua formação, deve manter-se atualizado e que só essa busca o qualificará como docente. Assim, Rose assume certa posição valorativa do que é ser e de como se dá a formação do professor, que parece apontar para um processo de assimilação da palavra alheia, mais especificamente de enunciados investidos de autoridade, que dão o tom do que é ser um bom profissional na atualidade.

Ao rever, a partir de sua atuação como docente, a sua formação profissional inicial realizada na graduação em Letras, Rose destaca os conhecimentos relativos à gramática como sendo fundamentais, sobretudo, pelo deslocamento que esses estudos produziram em sua compreensão do que seja gramática:

Rose: Foi mesmo o reconhecimento das diferentes gramáticas, né? Que não existe só a gramática descritiva. Quando a gente vai pra lá a gente acha que só aquilo que é gramática, a gramática normativa. E lá a gente vê, né, a gramática descritiva, os outros tipos de gramática e como que você pode trabalhar a língua sem ser daquela forma, né, dissecando ali as frases, o texto, e tal. Eu acho que esse foi o maior reconhecimento, eu acho que meu curso foi muito bom em relação a isso.

Sabemos que desde a década de 1980, a gramática tradicional e o seu ensino vêm sendo alvo de inúmeras críticas (Perini, 1997, Geraldí 1984, 1991, Britto, 1997, Possenti, 1996). Encontramos, então, marcas desses discursos no enunciado da professora, quando diz que pode ensinar a gramática “sem ser daquela forma”, ou seja, da forma como aprendeu, e cita os diferentes tipos de gramática que podem funcionar como orientação teórica para professor no momento de pensar os processos de ensino de língua materna. A socialização da professora no espaço da formação inicial para a docência em Língua Portuguesa contribuiu para que ela tivesse contato e legitimasse uma determinada perspectiva para o ensino de língua materna que se alinha com as perspectivas acadêmica e oficial, no que se refere ao ensino de gramática³¹.

Rose destaca outras questões sobre ensino que perpassaram a sua formação inicial em Letras, elencando as discussões acerca da produção de texto, da literatura, da leitura,

³¹ Confronte o enunciado da professora com o trecho dos PCNs de Língua Portuguesa quando aborda a questão da reflexão gramatical na prática pedagógica: “Deve-se ter claro, que na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional” (BRASIL, 1998:, p.28).

das competências linguísticas. Desse modo, o viés dos estudos linguísticos se constitui como referência para a professora:

Rose: Ah, a questão da produção mesmo, da literatura dentro da sala de aula, eu acho que isso foi muito visado, a questão da leitura, da importância da leitura na sala de aula, é, a questão da (++) das competências linguísticas, acho que isso também foi bastante abordado, né? Linguisticamente a língua é trabalhada de forma (+) na sua competência linguística, eu acho que isso foi um ponto bem positivo.

No que diz respeito a formações continuadas oficiais, Rose informou-nos, conforme já destacamos, que participava, na ocasião desta pesquisa, das atividades do Gestar II como tutora do programa e recebeu uma formação que deveria ser repassada a outros professores. A professora elogia o material e elenca as temáticas abordadas: *Então a gente já trabalhou até agora os gêneros textuais, os tipos textuais, estamos agora trabalhando a questão da literatura, vamos entrar depois na parte da gramática e até a arte e a Língua Portuguesa, entendeu? São esses temas.* Podemos observar que Rose faz uma avaliação positiva da formação, a introdução do vocábulo “até” contribui para destacar a abrangência do material.

Sobre esse aspecto é interessante observar que quando Rose hierarquiza os saberes de sua formação profissional inicial em Letras, destacando o conhecimento de *diferentes gramáticas* como importantes para a sua atuação profissional, a docente parece avaliar os saberes próprios daquele tempo a partir da formação profissional em serviço do Gestar II. Isto pode ser evidenciado, quando comparamos o seu enunciado com as competências esperadas para o professor de Língua Portuguesa definidas pelo programa, que afirma que o docente deve orientar a prática “observando, registrando e sistematizando os fatos da gramática interna, da gramática descritiva e da gramática normativa” (BRASIL, 2008:35, grifos adicionados).

Já o espaço da socialização profissional, ou seja, a escola não oferece um momento específico para formação continuada de professores de Língua Portuguesa, não há reuniões ou momento específicos para trocas entre os pares de disciplina. Os encontros com os outros colegas da mesma disciplina ou de outras acontecem fortuitamente nos horários de recreio ou de entrada e saída; são nesses momentos que as decisões coletivas sobre o ensino são tomadas. O enunciado a seguir revela como as interações entre os professores acontecem:

Rose: Ah, a gente se encontra no recreio. É o momento que a gente tem, ou um pouquinho antes da aula ou um pouquinho depois, na saída. A gente conversa mais ou menos, aí a gente cria projetos juntos ali conversando. Hoje mesmo, a

gente estava sentado lá na hora do recreio conversando sobre (-- --) a professora de inglês entrou com uma ideia de montar um dia verde. Vamos trabalhar com a natureza? Então já conversamos com a professora de educação artística, vamos entrar com Português também, que a gente pode avaliar? E ali a gente combina um projeto juntos e monta e faz na escola. É um jeito que a gente encontra de trabalhar.

Os professores parecem ter desenvolvido um saber próprio para lidar com a organização do tempo escolar naquela instituição, aproveitando assim os momentos fortuitos como espaço de criação pedagógica. O exemplo da professora de inglês revela a natureza persuasiva destas interações; é a partir de uma ideia individual que o grupo é convocado e adere ou não à proposta para, assim, desenvolvê-la. Conforme atesta o excerto: *Alguém tem uma ideia e o outro aceita e abraça também junto com você e a gente vai e faz.*

No que tange aos processos individuais de formação, Rose destaca que procura ler livros voltados para educação e revistas, que contemplem os temas de Língua Portuguesa, literatura e produção de texto. Rose parece não enfatizar, aqui, esse processo individual, dizendo que, no momento, não tinha muito tempo.

Ao tratar sobre as questões específicas do ensino de Língua Portuguesa, Rose parece assimilar e incorporar ao seu discurso os ditames oficiais para o ensino de língua materna na atualidade, o que pode se perceber quando introduz a categoria *gênero textual* no modelo idealizado para o ensino:

Rose: É, seria um ensino que tivesse muito material pra gente poder levar para o aluno, que o aluno tivesse acesso, digamos assim, *aos diferentes gêneros textuais*, tanto verbais quanto não verbais, eu acho que isso seria interessante, que a gente tivesse esses acessos e pudesse mostrar pra eles a diferença do que que é texto do que que não é texto, isso aqui também é um texto, né, eu olho pra parede que eu ando pela rua, que eu estou na minha casa e eu tenho texto assim ao meu redor o tempo todo, eu acho que isso seria interessante. E que a gente trabalhasse dessa forma, né, levando o aluno a usar a língua e apenas ampliando o seu eixo, porque ele já vai pra escola sabendo, né? Então ele só vai ampliar o uso que ele tem e o conhecimento que ele tem da língua, eu acho que esse seria mais adequado.

No enunciado da professora parecem fundir-se as ideias de gêneros e textos³². A recorrência, no entanto, do vocábulo *texto* pode apontar para a prevalência dessa categoria

³² A fusão entre os conceitos de gêneros discursivos e texto também é evidente quando a professora define gêneros como: “Eu compreendo como diferentes textos, eu acho que diferentes maneiras de você se comunicar. Eu acho que os gêneros se encaixam assim, né?” Se os conceitos de gênero e texto se fundem no enunciado docente, isto também ocorre no material oficial de formação do Gestar II, conforme se pode verificar no trecho a seguir: “O requerimento, que vimos, é uma forma rígida de texto que não admite mudanças” (BRASIL, 2008b, p.29). Assim, o requerimento que segundo Bakhtin estaria circunscrito num rol

sobre a categoria gênero. A compreensão dessa fusão requer uma atenção aos processos pelos quais os conhecimentos teoricamente forjados passam ao integrar as diretrizes para o ensino e, sobretudo, quando entram no espaço escolar e passam a fazer parte dos discursos docentes. Há de se considerar, também, as sucessivas transformações pelas quais o ensino de língua materna vem passando, sopesando a tradição do debate a respeito do texto e de seu ensino em relação ao estudo e o ensino de gêneros. Dessa forma, evidenciam-se, no enunciado de Rose, as marcas de um discurso que prevê o texto como desencadeador do processo de ensino de Língua Portuguesa, sendo, pois o reconhecimento e a identificação dos textos presentes no cotidiano um modelo ideal para o ensino. Encontramos ainda no enunciado da professora marcas dos discursos dos estudos linguísticos, quando destaca que o aluno já traz consigo um conhecimento linguístico que será ampliado pela escola.

No entanto, ao falar de sua percepção geral do ensino de Língua Portuguesa na atualidade, Rose aponta para uma conservação dos objetos tradicionais:

Rose: Eu acho que o ensino em si não mudou muito não. As regras mudam às vezes, os, digamos assim, os rótulos, os nomes mudam, as sistematizações, mas o ensino não muda muito não. Eu acho que o ensino ainda continua muito voltado para a gramática, né? Os professores ainda continuam muito gramaticistas na sala de aula, trabalhando mesmo sujeito, predicado, pronome, e é isso, entendeu? Usa o texto como pretexto mesmo pra ensinar gramática e vamos embora, vamos fingir que estamos ensinando e os alunos vão fingindo que vão aprendendo, eu acho que infelizmente a gente ainda está nesse nível aí.

Em seu discurso Rose traz a aparente imobilidade do espaço escolar, ou a incapacidade de as novas perspectivas teóricas e as diretrizes oficiais para o ensino penetrarem efetivamente naquele espaço. Desse modo, ao utilizar a expressão “o ensino em si”, a professora faz um movimento discursivo que passa do *saber a ser ensinado* ao *saber realmente ensinado*³³, o emprego do vocábulo “rótulos” enfatiza a distância existente entre ambos.

de gêneros que, devido às suas respectivas esferas de circulação, apresentam um alto grau de estabilidade e coerção, no material é definido como forma rígida de texto, reduzindo o conceito de gênero a forma textual.

³³ “Os teóricos da transposição didática preocupam-se em analisar a distância existente entre *o saber sábio*, o *saber a ser ensinado* e o *saber efetivamente ensinado* e relacionam essa distância com a existência de problemas nos sistemas de ensino que acarretam um desequilíbrio entre esses e a sociedade” (ALBUQUERQUE, 2006: 14). No entanto não entendemos que tal transformação seja um problema ou um defeito dos processos de ensino, mas sim uma característica inerente aos processos de escolarização dos conhecimentos. Assim, necessariamente, a escolarização opera transformações nos objetos de ensino, que são selecionados e instituídos sem a participação da comunidade escolar, mas que ao penetrarem neste espaço não são apenas transmitidos, mas reeditados segundo a cultura escolar

Se ao enunciar o seu “modelo” para o ensino de língua materna, Rose o faz a partir das categorias gênero e texto, coadunando-se, portanto, com os discursos de *inovação*³⁴ no ensino de língua; ao tecer considerações sobre o que acontece na escola, ela aponta a conservação de “velhos” objetos e práticas de ensino, o que recebe uma avaliação apreciativa negativa por parte da docente, ao empregar o advérbio “ainda” como um signo de atraso nas práticas escolares, ou seja, os professores ainda ensinam gramática normativa e sua metalinguagem técnica e o texto é usado como pretexto para esse ensino, quando já deveriam ter outros objetos e práticas de ensino nas aulas de língua materna.

É interessante observar que a docente emprega, em quase toda extensão do enunciado, a terceira pessoa, “os professores”, mantendo certo afastamento em relação ao trabalho docente e àquela forma de ensino; no entanto, Rose se coloca como pertencente a esse grupo que, segundo ela, “finge” que ensina. Nesse sentido, a docente parece reafirmar o discurso dos estudos linguísticos que já apontaram inúmeras vezes a infertilidade de um ensino pautado na gramática normativa e sua nomenclatura para formação de sujeitos capazes de usar a língua efetivamente³⁵.

Para Rose, o modelo de ensino de Língua Portuguesa que ainda prevalece na escola, independentemente das inovações propostas acadêmica e oficialmente, é fruto de um processo, sobretudo, de acomodação docente, agravada pela exacerbação do trabalho do professor na atualidade. Soma-se a isso a representação que os alunos têm das práticas de ensino e de seus objetos, que reconhecem e legitimam determinados aspectos e questionam outros:

Rose: Primeiro é mesmo uma acomodação, é mais fácil. Porque pra você trabalhar de uma forma diversificada você tem que pesquisar, você tem que produzir, né?, pro seu aluno. Você não acha pronto. E trabalhar de forma mecânica é mais fácil: o livro didático está ali, é só eu procurar, eu vou colar, fazer colagens e está tudo pronto. Então de uma forma diferente é mais difícil. Também é mais difícil, porque o aluno não aceita muito. Às vezes você está dando um tipo de aula que ele acha que não é uma aula, se você quiser passar um filme, se você vai levar eles lá para o pátio pra fazer uma atividade oral, por exemplo, uma observação visual, eles acham que não é uma aula. Então daí também é muito complicado até pela aplicação deles. E, por outro lado, é também porque dá muito trabalho pra você pesquisar e fazer atividades diferenciadas na sala de aula, até paralela, né? Eu acho que vai por aí, pelo tempo também do professor, né? A gente em si não tem muito tempo de pesquisar, de fazer essas propostas, então você entrar em sala de aula e jogar o conteúdo no quadro é mais fácil, é mais cômodo, né? Eu acho que é por esse caminho...

³⁴ Expressão empregada por Signorini, 2007.

³⁵ Confronte com “O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (POSSENTI, 1984, p.38).

Bakhtin (1998), ao analisar a pessoa que fala no romance, aponta que esse sujeito é um homem social e, portanto, o seu discurso é um discurso social e não um dialeto individual. Estendendo tais considerações para os sujeitos que falam na pesquisa, podemos compreender que Rose, ao traçar um perfil docente marcado pelo signo da acomodação, não o faz a partir de uma perspectiva particular, mas a partir da assimilação de outros discursos que esculpem um modelo negativo de professor, como sujeito acomodado, resistente a mudanças e, principalmente, como responsável direto pelas mazelas do ensino. Guedes-Pinto (2001) aponta que a imagem de professor veiculada pelos textos de imprensa favorece a construção de uma imagem negativa e pouco digna da professora, principalmente da alfabetizadora. Somado ao signo da acomodação, tem-se, segundo Kleiman (2001), o retrato de um profissional que não é competente no que faz, alegando-se que a professora não sabe selecionar, por exemplo, um bom material didático.

Já as considerações de Bunzen (2007) nos auxiliam na compreensão da permanência de certos objetos de ensino e sua legitimação pelos atores da comunidade escolar. Nesse sentido, ao analisar livros didáticos, o autor aponta para a uma bricolagem entre os *objetos de ensino fixos*, próprios da escola, cristalizados e reconhecidos pelos seus membros, como é o caso da gramática normativa, e de *objetos de ensino fluídos*, legitimados pelos discursos acadêmicos e oficiais, como é, por exemplo, o caso dos gêneros discursivos.

Quando trata, especificamente, do ensino dos gêneros discursivo, Rose afirma: *Eu acho que ainda continua muito complicado aceitar esse novo, novo modelo de ensino, que é o ensino dos gêneros*. No entanto, ao fazer tal afirmativa, a docente não reproduz o discurso da acomodação, mas aponta a precariedade da escola, no sentido de fornecimento de materiais, como um empecilho para uma concretização desse ensino; segundo Rose, trabalhar com gêneros demanda uma abundância de materiais escritos e isso impediria o trabalho.

Embora as questões sobre ensino de língua materna tenham perpassado o curso de formação inicial em Letras, a discussão acerca dos gêneros do discurso não se fazia presente à época da graduação de Rose, o que pode ser compreendido tendo em vista o período de realização do mesmo (1993-1997). Diferentemente das outras professoras desta pesquisa, a professora nos informou que a sua inserção no debate sobre gêneros e ensino de

Língua Portuguesa se deu a partir do Documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro:

Rose: Eu me lembro que *nós recebemos no estado um material que visava isso, visava à mudança do currículo*. E nesse material a gente lia sobre isso, eles vinham com um programa prontinho assim, até acho que por série se não me engano, por série eles determinavam todos os conteúdos a serem trabalhados, como deveriam, o objetivo. E eu me lembro que ali, visava muito à questão dos gêneros, né? Todas as séries eles procuravam trabalhar todos os gêneros ali, bem determinante.

Conforme aponta Silva (2008), o documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro foi elaborado visando a alinhar o seu discurso como aquele difundido nos PCNs de Língua Portuguesa, buscando, assim, reorientar os objetos e as práticas de ensino de língua materna, que até aquele momento tinham como diretriz oficial um documento de 1994, portanto, anterior ao documento federal. Nessa busca de afinação com palavra autoritária tanto acadêmica quanto oficial, o documento postula os gêneros como objeto de ensino, sendo esses o eixo organizador do currículo de Língua Portuguesa e não mais as categoriais da gramática normativa.

Segundo Tardif (2007), no decorrer de suas carreiras, os professores vão se apropriando dos saberes curriculares, ou seja, dos discursos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como objetos de ensino, os quais se materializam sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; sendo assim, esses programas constituem-se como uma das fontes de elaboração dos saberes docentes. Então é a partir da interação com esse documento que Rose declara ter se inserido no debate, específico, sobre os gêneros. É possível constatar em sua fala que ela refere-se a uma parte específica do documento, ou seja, a proposta de seriação: *eles vinham com um programa prontinho assim, até acho que por série se não me engano, por série eles determinavam todos os conteúdos a serem trabalhados*. No entanto, entre conhecer a proposta e a sua implementação há alguns percalços. Nesse sentido Rose destaca que, embora o grupo docente tenha tentado efetivar o que determinava o discurso oficial, tal tarefa não conseguiu êxito:

Rose: Olha, a gente até já conversou sobre isso no início do ano quando a gente foi fazer o planejamento. Ela foi bem aceita, né, nós começamos a montar os nossos planejamentos em cima daquela proposta. Só que depois ela ficou muito perdida, porque os conteúdos se repetiam, não sei, pela organização dos professores, ou por falta mesmo de um acompanhamento entre um e outro, é elas começaram a se perder, professor de primeiro ano trabalhava igual professor do segundo ano o mesmo conteúdo, então quando agente chegava na sala “ah, mas o professor já trabalhou isso no ano passado”; então aquilo começou a se perder, se repetir, desengrenou e esse ano a gente já não trabalha mais da mesma forma,

com o mesmo conteúdo, a gente mesmo monta o planejamento, de acordo com o conhecimento que a gente tem, ou, às vezes, até com o livro didático que a escola oferece, né?

A professora aponta em seu discurso o caminho que as propostas curriculares fazem no ambiente escolar, mesmo quando aceitas pelo grupo de professores. Um dos aspectos apontados por ela é a falta de tempo coletivo que não permite a reavaliação contínua do trabalho didático-pedagógico, relegando tal tarefa ao professor, que tem de fazê-la solitariamente. Outro aspecto que merece atenção diz respeito à repetição dos conteúdos. Seria esse um problema dos professores ou da própria organização do documento de Reorientação, que ao invés de facilitar a organização da prática docente a dificulta, quando não deixa claros os critérios de seleção de conteúdos e de organização dos mesmos numa progressão curricular?³⁶

Assim, parece que a partir da tentativa frustrada de efetivação da proposta os professores tentam reorganizar o currículo escolar, tendo como base os saberes próprios de sua experiência como docente, o que poderia apontar para um retorno aos conteúdos testados e aprovados na prática de ensino de língua materna, ou seja, os da tradição gramatical. Nesse contexto, o livro didático aparece, então, como parâmetros para seleção e organização de conteúdos. Como destaca Tardif (2009, p.228),

os professores perseguem objetivos e se esforçam para respeitar os programas, mas estes não têm o mesmo valor para os alunos, os pais e os próprios professores. Desse modo, a hierarquia da grade curricular se traduz numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete a práticas parcialmente diferentes de acordo com a “motivação” dos alunos, as pressões dos pais e a percepção dos colegas com relação ao que deveria ser o principal da cultura escolar.

Assim, esse realinhamento sugere a busca de um objeto de ensino de língua materna e de uma prática que possam ser reconhecidos por ambos, professor e aluno, e que garantam ao docente certa segurança na execução de seu trabalho.

Rose aponta ainda as preocupações do corpo docente com a efetivação daquela proposta:

Rose: (...) Eu acho que a preocupação maior dos professores era essa. Como é que eu vou trabalhar sem o livro? Trabalhar todo esse conteúdo, nossa, vai ser muito difícil. Porque eu me lembro que tinham muitos gêneros, assim, e eles se

³⁶ Para o ano letivo de 2010 foi feita uma revisão da proposta de Reorientação Curricular. Segundo seus organizadores, a reformulação teve como objetivo facilitar o trabalho docente, bem como instituir uma base comum no currículo de toda a rede. Sendo assim, os conteúdos de cada ano já se encontram distribuídos por bimestres; no caso específico dos gêneros discursivos, foi feito um agrupamento dos diferentes gêneros, que devem ser trabalhados a cada bimestre.

combinavam dentro de um mesmo bimestre, e as pessoas achavam muito complicado trabalhar daquela maneira, eu acho que era mesmo a questão material de se levar pra sala de aula tudo aquilo.

A compreensão das incertezas dos professores diante dessas novas orientações, conforme evidenciada no enunciado acima, pode ser relacionada ao próprio processo de formação docente e à ausência de iniciativas que possibilitem aos docentes o conhecimento das teorias de linguagem que embasam atualmente o discurso oficial. Consequentemente, a leitura desses documentos, que não são passíveis de uma compreensão efetiva, pode provocar essas sensações de incerteza e insegurança.

Os gêneros do discurso como objeto de ensino exigiriam, segundo Rose, alguns conhecimentos que englobariam o reconhecimento dos diferentes gêneros e o conhecimento das diferentes gramáticas, pois como ela afirma: *saber os diferentes tipos de gramática porque a gente trabalhando com texto, a gramática não está fora, né? Ela está ali inserida, então você não vai trabalhar separado. Eu acho que esse conhecimento o professor precisa ter*. Assim, a professora destaca que a gramática continua sendo objeto de ensino de língua materna, ecoando no seu enunciado os discursos que tentavam promover certos deslocamentos no ensino de língua materna, os quais se atualizam na realidade escolar, sob a forma de afirmações do tipo “ensinar gramática a partir do texto”. No entanto, trabalhar gramática, no dizer da professora, não significa trabalhar gramática normativa. Assim reverberam mais uma vez, no discurso da docente, os discursos de autoridade sobre o ensino, seja das formações oficiais para professor de língua materna (Gestar II), seja dos discursos acadêmicos, os quais também engendram os primeiros.

No último bloco da entrevista, pedimos que Rose falasse um pouco sobre a sua prática de ensino de língua materna e de que modo o trabalho com os gêneros do discurso se concretizava no seu fazer docente.

Ao enumerar os gêneros selecionados em sala de aula, ressoam no enunciado de Rose as vozes da tradição escolar no trabalho com o texto, ou seja, o estudo de uma tipologia textual clássica, que engloba a “descrição”, a “narração” e a “argumentação” sob a forma da dissertação escolar, o que leva ao ensino e produção de gêneros discursivos que têm funções e funcionamento tipicamente escolares. Ao lado, no entanto, da tradição ecoam os discursos mais atuais que apregoam o ensino de gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana; assim, temos a poesia, a história, história em quadrinho, reportagem; além de um trabalho com diferentes suportes: revista, jornal:

Rose:(...) ... ah, já trabalhei diferentes. Já trabalhei com poesia, já trabalhei com a narrativa, com a descrição, com história, com história em quadrinhos. Com a 8ª eu já trabalhei a dissertação, entrei agora; ah, já trabalhei bastante jornal, revista, reportagem, esse ano também já levei.

A permanência de uma progressão curricular baseada na complexidade linguística dos textos a serem produzidos, numa abordagem propedêutica que vai da descrição à dissertação, processo esse denominado de *pedagogia do coroamento* por Dolz e Schnneuwly (2004), também pode ser percebido no discurso da professora, quando ela aponta que começou a trabalhar a dissertação com a 8ª série.

Hibridizam-se, portanto, no discurso da professora “a inovação” e a “tradição” para o ensino de língua materna. Compreender essa hibridização, não como defeito ou como um não saber docente, requer que entendamos a prática como espaço de resistência, de embate entre forças opostas, ou seja, arena onde se enfrentam as forças que buscam conservar as práticas e os objetos de ensino reconhecidos e validados pela escola e as forças que procuram desestabilizar as práticas e objetos reconhecidamente escolares e elevar outros a este posto. Há de considerar, ainda, tal como destaca Tardif (2007), que os saberes docentes que servem de base para o ensino são sincréticos, e que, por isso, seria em vão tentar encontrar uma unidade teórica em seu fazer. É nesse sentido que o autor enfatiza que embora o professor apresente certas concepções sobre aluno, educação, programas e conteúdos escolares, tais concepções não resultam numa unidade, nem são validadas por meio de critérios de coerência interna. Isto, também, fica evidente no enunciado abaixo, quando Rose trata da relação entre o ensino de gêneros e as questões da gramática:

Rose: (...) texto, ele se constrói dentro dessa organização da língua, né, e o Português, por exemplo, a gente consegue até integrar o conteúdo dentro do texto. Quando a gente vai trabalhar por exemplo a morfologia no texto ((não entendi)), vai trabalhar a questão do substantivo ((não entendi)), você pode até não falar que você está trabalhando aquilo, né, não dar nomes, digamos assim, com os alunos, mas você sabe que eles estão aprendendo e que eles estão usando então eu acho que isso que é importante.

Então, ainda que a docente sinalize o conhecimento sobre diferentes gramáticas como ponto chave para a atuação do professor de Língua Portuguesa, quando enumera os saberes oriundos da formação inicial em Letras, ao relacionar o ensino de gêneros ao ensino dos aspectos linguísticos, o faz a partir das categorias da gramática normativa. Observamos, também, que ela ressalta que não é preciso dar nomes, apontando, portanto, a infertilidade do ensino da nomenclatura gramatical; no entanto, a concepção do que seja gramática parece apontar para uma visão tradicional. Assim, a professora parece revelar

que o objeto de ensino de Língua Portuguesa é a gramática normativa, ao afirmar que “*a gente consegue até integrar o conteúdo dentro do texto*”, de modo que o texto não é o conteúdo em si, parecendo funcionar como “pretexto” para a introdução do que deve ser ensinado. Desse modo, o enunciado de Rose vai na contramão dos discursos de autoridade; pois, apesar de o texto como “pretexto” ou como um suporte para as práticas de ensino mais consolidadas no espaço escolar já ter sido bastante polemizado, contestado e desacreditado pelos discursos acadêmicos, a professora revela que essa prática se mantém nos exercícios escolares,³⁷.

A docente, ao relatar o seu trabalho com os gêneros em sala de aula, parece seguir as orientações didáticas do material do Gestar II, conforme demonstraremos a seguir:

Rose: É, eu procuro fazer propostas que ensinem a gente mais de um, né? Que possa integrar mais de um gênero pra eles conhecerem até a diferença entre um e outro, né? Ou por exemplo você trabalhar com o bilhete e a carta, né, eu vou mostrar a diferença e eu trabalho com eles, e eles podem integrar, às vezes eu incluo uma sala com outra sala, uma turma com outra turma, pra eles trocarem até essas informações. Eu procuro levar pra sala de aula o modelo primeiro, eles leem, eu levo um autor, eles leem e depois eles produzem, entendeu? Eu faço, procuro fazer assim, sempre mostrando como é, primeiro a gente conhece, lê, reconhece e depois eles vão produzir. Eu acho que produzir primeiro sem conhecer não tem como, então eu gosto sempre de levar primeiro, eu levo um ou até mais de um, eles leem reconhecem, trabalham, interpretam e depois eles fazem a produção.

A professora aponta ainda a sua preocupação em fazer com que os alunos reconheçam as características estruturais dos gêneros estudados, o que, por sua vez, parece demandar um tempo maior para atividades de leitura, de reconhecimento das características do que para as tarefas de produção de texto:

P: Esse reconhece que você diz são as características?

Rose: É, as características, escritura, tema, manifestação do texto, reconhecer aquilo como texto, é estarem fazendo pro exemplo, né, ((não entendi)) (...) como é que se monta, como é que é, o que que tem, o que é que não tem, que que eu posso colocar, né? Então primeiro a gente vai ler, vai reconhecer, vai interpretar e depois vai, até chegar à produção talvez.

A preocupação com a estrutura composicional do gênero, o que pode ser percebido pela escolha da palavra “montar” ou por expressões do tipo “o que tem” e “o que não tem”, parece refletir certas concepções de ensino de gêneros, muito mais próximas de uma perspectiva textual do que discursiva. Assim, só é possível compreender a prática da docente se temos como horizonte as propostas didáticas que têm se apresentado no cenário

³⁷ Rojo (2008) aponta “O texto na sala de aula” (1984) como uma obra fundadora de tal discussão.

educacional brasileiro, quando o tema é “o que e como ensinar”, ao se tomar os gêneros como objeto de ensino de língua materna.

Ao examinarmos brevemente a proposta do Gestar II, contida no Caderno de Teoria e Prática 3³⁸ (TP3), o qual é destinado ao ensino dos gêneros e tipos textuais, podemos constatar que o trabalho com os gêneros recebe esse encaminhamento, orientando o professor a fazer um ensino mais normativo: “Depois de fazer as atividades propostas, esperamos ter ajudado você a preparar atividades que levem seus alunos a reconhecer algumas características de gêneros textuais com os quais convivem” (BRASIL, 2008a, p.14). Outros trechos do material também evidenciam o que estamos tentando mostrar, quando define, por exemplo, “o ponto de chegada”, ou seja, os objetivos daquela unidade:

Esperamos que depois de realizar as atividades propostas para esta unidade, você seja capaz de:

- 1- Identificar as diferenças e semelhanças na organização dos textos utilizados em diversos contextos de uso linguístico;
- 2- Relacionar gêneros textuais e competência sociocomunicativa;
- 3- Identificar características que levam à classificação de um gênero textual. (idem)

Fica evidente a perspectiva assumida pelo material, os vocábulos *identificar*, *organização*, *características*, *classificação* apontam a abordagem normativa dos gêneros, de modo a concentrar o maior esforço do ensino nas estabilidades genéricas e não em seu caráter dinâmico. Embora o material apresente em seu bojo uma referência aos estudos bakhtinianos, conforme se percebe no enunciado a seguir “Nossa experiência diária nos coloca frente a frente com diferentes gêneros textuais, que podem ser definidos como enunciados relativamente estáveis” (ibidem, p.30), o encaminhamento filia-se a uma perspectiva mais tradicional de entendimento dos gêneros, preocupando-se em “estabelecer uma taxonomia rígida baseada em critérios formais puramente sincrônicos” (FARACO, 2003, p.114). Sendo assim, o material refere-se a gêneros como “diferentes maneiras de organizar linguisticamente as informações no texto” ou ainda, “... dependendo da situação, escolhemos como vamos organizar a sequência textual — ou seja, definimos qual o gênero mais adequado para comunicação” (ibidem, p.29). Nessa perspectiva, o material sinaliza, então, que trabalhará “(...) primeiramente, com nossa intuição de falantes de Português,

³⁸ As disciplinas contempladas pelo programa Gestar II – Matemática e Português – possuem seis cadernos, denominados Cadernos de Teoria e Prática (TP), que contempla um determinado conteúdo. No caso específico de Língua Portuguesa, os cadernos são divididos da seguinte maneira: TP1 – Linguagem e cultura, TP2- análise linguística e análise literária, TP3 – gêneros e tipos textuais, TP4 – leitura e processos de escrita I, TP5 – Estilo, coerência e coesão, TP6 – leitura e processos de escrita II (BRASIL, 2008).

para identificarmos os diferentes modos de organização de alguns textos. Mais tarde, em seções posteriores, buscaremos uma sistematização com classificações e nomenclaturas” (ibidem, p.23).

Desse modo, as preocupações da professora Rose com as características e com a organização estrutural de um texto, exemplar de um determinado gênero, faz com que o tempo das aulas de produção de texto seja destinado ao estudo das características que identificam certos gêneros discursivos, sobretudo no plano textual; escrever torna-se tarefa secundária, não ocorrendo necessariamente: “Então primeiro a gente vai ler, vai reconhecer, vai interpretar e depois vai, até chegar a produção talvez”. No entanto, tal abordagem dos gêneros discursivos assumida e enunciada pela professora só pode ser compreendida se temos como horizonte algumas indicações de cunho didático-pedagógicas do programa de formação de professores do qual Rose é tutora.

Rose revela não trabalhar com o livro didático, ficando esse a cargo do professor de Português.³⁹ Segundo Rose, o livro é muito complicado, o que impossibilita o trabalho individual do alunado, pois exige a intervenção contínua do professor. Segundo a professora, o material didático não se adéqua, totalmente, ao trabalho específico com os gêneros. No entanto, ao consultarmos o Guia de Livros Didáticos PNLD 2008, verificamos que o documento faz uma apreciação positiva da proposta do livro didático, sobretudo, no trabalho com a leitura e a produção de texto: “Os principais destaques desta coleção⁴⁰ são as abundantes, variadas e bem articuladas propostas de produção, tanto oral quanto escrita” (p.125).

Apesar de Rose apresentar em seu discurso sobre ensino de língua materna marcas das orientações oficiais e acadêmicas mais atuais, quando avalia o livro didático adotado em sua unidade escolar não parece ter como referência tais saberes, uma vez que o livro, segundo a avaliação do PNLD (2008), atende às prescrições atuais para o ensino da produção de textos. A professora aponta como critério de avaliação o seu funcionamento em sala de aula: *(...) é a organização, é como ele ((o livro)) trabalha, eu acho muito complicado, os alunos não compreendem, não conseguem trabalhar sozinhos, você tem que estar sempre encaminhando, explicando aquele ponto, eu acho ele meio complicadinho, não gosto muito não. Buscar certa coerência no fazer desta docente requer,*

³⁹ Na escola, há uma separação entre aulas de Português e de Produção de Texto, o que também revela certa concepção sobre o ensino de língua materna. Assim, deduz-se que ensinar Português significa dar conta dos conteúdos gramaticais, já ensinar a produzir textos não é uma tarefa do professor de Língua Portuguesa.

⁴⁰ Português – Ideias e Linguagem de autoria de Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro. Editora Saraiva.

portanto, que reconheçamos que os saberes docentes têm como característica uma *coerência pragmática*, não se restringindo, portanto, a uma coerência teórica (Tardif, 2007).

Os materiais de leitura também ficam a cargo da seleção da professora que nos informou que os disponibiliza para os alunos por meio de xerox que ela mesma providencia. Embora tivéssemos solicitado que a professora enumerasse quais materiais ela seleciona, Rose não o fez, disse-nos apenas que tanto a seleção quanto a disponibilização para os discentes é de sua responsabilidade: *eu mesmo tiro (cópia) em casa, tiro na rua e levo pra eles, é o jeito que eu dou senão não consigo trabalhar, né?*

Embora Rose sugira em seu discurso certa imobilidade no espaço escolar e uma acomodação docente, conforme demonstramos anteriormente; quando pedimos que ela destacasse os pontos positivos e negativos do ensino de língua materna na atualidade, a professora aponta o aumento da violência como aspecto negativo do trabalho e a busca de renovação profissional do professorado como aspecto positivo. Tal apreciação valorativa positiva tem como fonte o trabalho que ela desenvolve no Gestar II:

Rose: (...) eu acho que os professores têm pensado mais em mudança, entendeu? Não têm ficado muito parados, esperando ou fazendo sempre as mesmas coisas, eu acho que em relação ao Gestar, né, que eu estou trabalhando, e a gente vê que há uma procura de renovação, uma procura de estudo mesmo, os professores querem estudar, querem aprender, reaprender talvez, né? Vão ver alguns aspectos que não viram na sua graduação que não tiveram oportunidade. Eu acho que há sim uma perspectiva de melhora, tanto no trabalho em sala de aula, como de reconhecimento do professor em relação ao sistema educacional.

Pudemos observar por meio do discurso de Rose que a sua inserção numa formação profissional em serviço oficial, ou seja, a participação no Gestar II, constitui-se como parâmetro para avaliação de sua formação profissional inicial na esfera universitária, bem como para representação que a docente faz de sua própria prática. Assim, ao falar sobre o ensino de Língua Portuguesa de maneira geral ou específica, tomando os gêneros como objeto de seus enunciados, Rose parece fazê-lo a partir das orientações de sua formação continuada.

Ser tutora do programa permite-lhe estar em contato direto com as perspectivas oficiais para o ensino na atualidade; desse modo, dentre a variedade de vozes sociais que compõem o seu saber docente, ressoa mais nitidamente aquela do programa de formação, com a qual a voz docente funde-se em alguns momentos, de modo a reafirmá-la, e, em outros, se isola, fazendo ecoar o saber próprio da experiência, no qual se hibridizam

concepções teóricas — gênero, texto, gramática — em favor de um ensino e de objetos de conhecimento que sejam legitimados não só pelos ditames oficiais, mas por toda comunidade escolar, incluindo aí os outros pares de profissão e os alunos.

8.3 – “ATÉ HOJE NÓS ESTAMOS BATENDO NESSA MESMA TECLA”: PROFESSORA SILVIA

Silvia, embora seja professora de Língua Portuguesa há 12 anos, na rede estadual, atua há três anos somente. Na primeira fase desta pesquisa, Silvia já se mostrou bastante interessada no tema e, prontamente, disse-nos que essa questão dos gêneros e ensino está sendo muito *falada agora e que é importante*. No entanto, percebemos, durante a realização da entrevista, que a professora foi a que ficou menos à vontade com a situação. Desse modo, às primeiras perguntas dava respostas um tanto quanto vagas, do tipo: (...) *a gente trilha esse caminho, vai passando por etapas, você acaba vivenciando momentos diferentes com pessoas diferentes, mas você acaba aproveitando muito da sua vida (...)*. Neste trecho, por exemplo, tínhamos pedido que Silvia nos contasse um pouco de sua trajetória como professora. Somente com o andamento da entrevista, a interlocução entre pesquisadora e pesquisada foi se efetivando. Assim, pedimos novamente que Silvia nos falasse de sua trajetória, apontando o modo como a ocupação em diferentes espaços de trabalho fez parte de sua constituição como docente:

Silvia: (...) o que chama mais a minha atenção é o fato de, de repente uma situação às vezes é um aluno que está passando por um problema, então de cada lugar acho que eu vou aproveitando isso, né? De repente uma pessoa que tem alguma dificuldade, alguma deficiência física mesmo ou até mesmo psicológica que eu já tive oportunidade de trabalhar (...) eu já passei assim situações assim de se saber que alunos não têm o que comer, não têm uma roupa, não têm geladeira, né? Então, são situações assim que às vezes fogem da questão da sala de aula, mas não foge, porque aquele aluno de repente vai mostrar pra você que ele tem, que aquilo influencia. Ah, vai ficar só na aula dando lições, conceitos, né?

No discurso de Silvia evidencia-se que o seu interesse está na relação com o outro, quem é ele, de onde ele vem e, sobretudo, numa visão de aluno de escola pública como alguém com “carências”. O envolvimento afetivo com o magistério, principalmente com o alunado, é a tônica do discurso de Silvia. A visão de professor como um sujeito que pode ajudar o outro, num tom quase messiânico, manifesta-se nos enunciados da professora, já quando nos diz de sua escolha pela profissão: *Então, sempre procurei alguma coisa nesse sentido: estar próximo de alguém e ajudar alguém a alguma coisa*. Silvia, primeiramente, escolheu ser professora, segundo ela essa era a sua “vocação”, ser docente,

especificamente de Língua Portuguesa, não apresenta uma razão; disse-nos, apenas, que se sentia melhor *no lado da Língua Portuguesa* do que da História, sua segunda opção⁴¹.

No âmbito de sua formação inicial para o magistério, Silvia destaca os conhecimentos disciplinares próprios da área de Língua Portuguesa, enfatizando a semântica, a fonologia. Cita, também, os estudos de literatura, que, segundo ela, lhe ofereceram uma base melhor. No entanto, a professora não faz uma relação entre essas disciplinas e o ensino de língua materna; quando perguntada sobre essa questão, ela nos respondeu que *em um momento ou outro* houve essa preocupação com a questão da língua. Até mesmo porque já tem um tempinho, naquele período as coisas estavam HOJE já estavam começando (...). A expressão sublinhada revela que essa não era uma temática privilegiada pelo curso, não contando, portanto, com estudos e reflexões sistemáticas. Silvia traz, então, uma justificativa pautada na época de realização de sua graduação (1995-1999); todavia, sabemos que o debate sobre ensino e a intensificação da produção teórica acadêmica ganhou força no Brasil, sobretudo, na década de 1980. Conforme aponta Britto (1997), a partir do início dos anos de 1980, foram ampliadas as linhas editoriais e bibliográficas, foram organizados encontros de especialistas na área, bem como se intensificaram as ofertas de cursos de extensão e de formação de professores que se dedicavam ao debate do ensino de língua materna. Parece-nos, porém, que quase 15 anos após esse movimento, na realidade do curso de Letras descrito por essa professora, o seu efeito foi ínfimo.

Então, o que era discutido nesse *um momento ou outro* do qual fala a professora?

Silvia: Eu acho que são coisas assim que ainda estão (/) que até hoje nós estamos batendo nessa mesma tecla. Mas eu acredito, assim, por exemplo, seria essa questão dessa evolução da própria língua do que vai ser trabalhado, o que pode ser deixado de lado, essa peneira que a gente acaba tendo que fazer de levar o aluno a conhecer esses tipos de linguagem, trabalhando, construindo com os textos sabendo escrever tudo para sua comunicação também. Acho que são questões que até hoje a gente acaba discutindo.

Ao dizer que ainda estamos “batendo na mesma tecla”, Silvia sugere que o ensino em si não mudou muito, os problemas e dúvidas de outrora são os mesmo de hoje. As temáticas debatidas, à época de seu curso de formação inicial, trazem as marcas do debate acadêmico que ganhou repercussão no período anteriormente citado. Ainda de acordo com Britto (*op. cit.*), entre os problemas identificados e debatidos pelas pesquisas estavam: a

⁴¹ Paschoalino (2009) observa que, na história de constituição da profissão docente, a vocação era vista como condição essencial para o exercício da docência.

necessidade de se pensar as atividades de leitura e produção de texto; a insistência de um ensino pautado na teoria da gramática normativa e a inconsistência de sua teoria; as descobertas e elaboração da linguística contemporânea e sua contribuição efetiva para o ensino. A professora reelabora com categorias de seu próprio discurso essas considerações, problematizando, então, a questão das mudanças lingüísticas e do conteúdo a ser ensinado na aula de língua materna, uma vez que a gramática tradicional já havia sido contestada; sinalizando, também, a necessidade de um trabalho com texto que colaborasse para a formação de alunos capazes de utilizar, efetivamente, a linguagem escrita, pois a inadequação das práticas escolares em torno do texto já tinha sido apontada teoricamente.

Dos seus estudos em nível de pós-graduação, Silvia assinala que não se lembra de as discussões sobre ensino de língua materna terem perpassado a sua especialização em Língua Portuguesa. A professora destaca a oportunidade de estar com Evanildo Bechara: *naquele momento, assim, eu já tive a oportunidade de estar com Evanildo Bechara, né? Então são pessoas assim que pra nós professores de Língua Portuguesa você SABE que... assim essa formação que eu consigo destacar.*

É interessante observar a interação da pesquisada com a pesquisadora. Reconhecendo-a como pertencente a um mesmo grupo, isto é, professores de Língua Portuguesa, Silvia busca certo consenso em relação à avaliação apreciativa da figura do gramático e do que ele representa para os professores. Podemos inferir que o gramático aparece como sujeito representante do conhecimento e, também, como aspiração dos professores.

Já no espaço intraescolar, Silvia destaca que há alguns encontros, mas que esses não fazem parte de uma rotina escolar: *não é uma coisa assim "ah o mês tal vai ter tal coisa", entendeu?* A professora sinaliza, também, os períodos de conversas informais, nos quais há trocas de materiais ou ideias a serem utilizadas em sala de aula. Diferentemente das demais professoras, sujeitos desta pesquisa, Silvia aponta dois momentos de formação que ocorreram no espaço escolar: o primeiro tratou sobre o uso da biblioteca e tinha um cunho pedagógico: *a questão do uso da biblioteca, como fazer um trabalho...* Outro momento foi quando os docentes de língua materna se reuniram para elaboração de um simulado de Língua Portuguesa, nos moldes da prova Brasil.

Silvia: (...) na semana passada aconteceu o simulado de Língua Portuguesa, então foi um momento que a gente parou pra discutir as questões, até lembrei de você porque eu tentei trabalhar na montagem do simulado, foi gêneros, aí, eu tive que colocar vários textos voltados pra produção literária, textos não literários, e tentei trabalhar muito a diversificação pro aluno perceber também,

né? Porque, por exemplo, a questão da Prova Brasil, né, 9º ano e 5º ano, às vezes o aluno não sabe o que está”, ah, tem vários textos eu não vou ler”, então a gente tenta trazer isso pro aluno também, a questão da tirinha, do quadrinho, né? (...)

A professora aponta o *caráter pragmático* dos encontros que reúnem os professores de Língua Portuguesa; neste caso, a demanda era a produção do simulado, outro encontro destacado por ela foi o momento de planejamento anual. É interessante observar que a preparação da prova constitui-se como um momento, no qual a professora reflete sobre as novas exigências oficiais para o ensino. Assim, como o simulado deveria seguir os moldes da prova Brasil, ela vê a necessidade de os gêneros serem abordados e aponta a tentativa de dar conta dessa demanda.

No âmbito da formação profissional continuada oficial, Silvia destacou que participou de uma palestra promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, na qual foi abordada a questão dos gêneros, discutindo-se, mais particularmente, o tratamento didático a ser dado aos gêneros em sala de aula:

Silvia: Nós discutimos muito essa questão de levar pro aluno esses diferentes tipos de texto mas sem se preocupar muito em dar a nomenclatura, né? Por exemplo, se eu disser pro aluno “Ah, eu quero uma bula, uma receita”, que ele seja capaz de identificar isso, de repente pelas características pela própria estrutura mas sem dizer : bula é tan na tan, entendeu? Formar um conceito, né? Sem eu pedir um texto, um outro tipo de produção de texto qualquer, que ele seja capaz de produzir esse texto, PERCEBER qual a intenção ou objetivo de texto de repente é divertir, criticar, levar uma informação. Que ele seja capaz disso. Entender a própria estrutura do texto.

No enunciado da professora está explicitado, então, o seu entendimento do que sejam os gêneros discursivos: a variedade de textos existentes. A partir de sua participação na palestra, Silvia vai reelaborando com categorias de seu próprio discurso a sua compreensão de como deve ser realizado um trabalho com os gêneros. Embora destaque a estrutura genérica, como um componente a ser aprendido, ela aponta que o trabalho com a descrição e a nomenclatura não é primordial, atrelando este conhecimento à identificação de diferentes gêneros. A docente elenca, então, a capacidade de produzir textos de diferentes gêneros e a identificação das finalidades de um texto, como os conhecimentos que os alunos devem desenvolver a partir de um trabalho de língua materna com os gêneros do discurso. Assim, percebemos que a professora se afasta de uma perspectiva mais normativa para o ensino, que se pauta nas descrições e identificações dos elementos formais dos gêneros.

Quando reflete sobre o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, Silvia aponta para os processos de mudanças sociais, sobretudo os avanços tecnológicos, que produzem uma estratificação da linguagem⁴², e a dificuldade em lidar com essas transformações, isto é, em conciliar a tradição escolar com seus modos e objetos de ensino de língua materna e as exigências que se impõem e reclamam novos tratamentos para a linguagem no interior das práticas escolares:

Silvia: Então, eu acho, assim, que o papel que tem dificultado assim como professor mesmo é você lidar com uma série de coisas, internet, né, uma linguagem que o aluno pra ele é mais fácil. Então você fala, mostra pra ele que o papel de professor de Língua Portuguesa é mostrar esses dois lados: que ele tem que saber usar a internet, que ele tem uma linguagem, é, formal, uma língua coloquial, mas em certas situações ele vai ter que lidar com uma língua mais trabalhada, né? (...)

No enunciado anterior, Silvia destaca também o papel do professor de língua materna e, apesar de referir-se à variante linguística de prestígio como a “língua mais trabalhada”, conservando, pois, a ideia de que o Português padrão é mais complexo do que as outras variantes linguísticas do mesmo idioma, o discurso da professora harmoniza-se, novamente com os discursos de autoridade, quando atribui à escola o objetivo de ensinar o Português padrão. Embora a professora refira-se a registros, ao utilizar os termos “formal” e “coloquial”, é possível compreender que ela trata da necessidade de a escola criar condições para que o aluno aprenda a língua padrão. Esse tema, por sua vez, é recorrente na esfera acadêmica desde a década de 1980, quando Magda Soares (1986/2001) já denunciava as ideologias que sustentam o trabalho com a linguagem na escola e apontava para um *bidialectalismo* como forma de garantir aos alunos a apropriação de *capital linguístico* escolar e socialmente rentável; podemos citar, também, Possenti (1984, 1996), que asseverava que a tese de que não se devia ensinar o Português padrão baseava-se em equívocos políticos e pedagógicos.

Quando pedimos que Silvia dissesse como deveria ser o ensino de língua materna, ela respondeu que não conseguia formar um conceito ou uma receita. Ela aponta, então, a necessidade de “retirar do aluno aquela ideia de que Português é bicho de sete cabeças”, ideia essa incutida pela própria escola, conforme demonstram Luft (1985) Batista (1997), entre outros.

⁴² No sentido que Bakhtin dá ao termo: “a estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos)...” (1998:74).

O desenvolvimento das capacidades de comunicação e interpretação é citado pela docente como a finalidade do ensino de Língua Portuguesa. Tal perspectiva é enfatizada quando a professora fala sobre os gêneros do discurso como objeto de ensino de língua materna:

Silvia: Eu acho importante porque foi o que eu falei, o aluno ele não vai lidar só com um tipo de texto. Ele não precisa de repente saber, não sei, mas ele tem que saber ler, entender, compreender de repente uma bula, uma receita pra saber até pra vida (...) eu acho, assim, que se o aluno tiver essa noção eu acho que já vai conseguir muita coisa na vida, né?

Quando trata, especificamente, dos gêneros do discurso como objeto de ensino, a professora o faz a partir das considerações que já havia tecido em relação à palestra assistida sobre o tema. Isso pode ser observado quando reitera a concepção de gênero como “tipo de textos” e exemplifica com os mesmos gêneros anteriores, bula e receita. A expressão “não sei” aliada a essa repetição parece apontar para um discurso ainda *ventrilocado*, no sentido bakhtiniano do termo, quando posiciona-se em relação a essa problemática. Tal fato também pode ser constatado no enunciado a seguir, no qual Silvia responde a uma questão que buscava investigar o modo como a professora pensava o trabalho pedagógico: *Não consigo (++)*. *Eu acho que o aluno ele tem que ser levado a conhecer, né? (+) Ele tem que ter oportunidade se ele vai aceitar, é com ele agora, cabe a nós mostrar todos os tipos ou alguns tipos que seja.*

No entanto, destacamos uma consonância entre o discurso de Silvia e os discursos de autoridade oficiais e teórico-acadêmicos no que diz respeito a alguns dos objetivos de um trabalho em língua materna que tome os gêneros como objeto de ensino. A professora aponta para a diversidade de usos socioculturais da própria escrita, conforme pode ser depreendido do primeiro trecho sublinhado; bem como para uma aproximação entre as práticas de letramento tipicamente escolar⁴³ e as práticas de letramento típicas de outras esferas sociais. Desse modo, são ressaltadas as capacidades de leitura e de compreensão como exigências para participação em uma sociedade letrada.

Quando perguntada sobre os saberes necessários para que um professor realize um trabalho de língua materna, tendo os gêneros como objeto de ensino; Silvia novamente repete que deve ser oportunizado ao aluno “conhecer outro tipos de textos”, ratificando,

⁴³ Tal como Kleiman (1995:18) letramento é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desse modo, as práticas de letramento escolar referem-se ao ensino e domínio das formas e funções dos textos, tipicamente, escolares.

portanto, as considerações sobre o seu discurso a respeito dos gêneros tecidas anteriormente. A professora não fala sobre os saberes, mas aponta os empecilhos para efetivação desse trabalho que, segundo ela, são decorrentes das dificuldades apresentadas pelos alunos, as quais são resultantes da aprovação automática:

Silvia: (...). Não estou criticando, mas é o que as pessoas falam, não eu, né? Que às vezes o aluno vem sendo passado, passado, passado e chega um momento que ele vai se deparar com uma dificuldade ele vai se deparar com aquilo e vai virar olha pra onde eu vou e de repente essa dificuldade também vem do fato de ele não ter visto em algum momento essa questão de gêneros, dos tipos de textos também...

É interessante observar, primeiramente, que levando em conta o fundo aperceptível da pesquisadora, Silvia apresenta a tese da aprovação automática como responsável pelas dificuldades dos alunos não como uma posição por ela assumida, mas pelos outros. Desse modo, o próprio processo de escolarização que não garante a aprendizagem de determinados conteúdos, como é o caso dos gêneros, apresenta-se como um empecilho para que trabalho didático-pedagógico aconteça. Para validar essa posição, Silvia relata a dificuldade que enfrentou para abordar as especificidades dos gêneros da esfera literária: *para o aluno perceber a diferença entre o texto literário e um texto não literário eu tive um problema sério, entendeu? (...) tentei trabalhar com essa comparação é mesmo uma notícia e de repente aquela mesma notícia virar um poema. Mas foi muito difícil, muito difícil mesmo.*⁴⁴

Quando trata do que acontece em sala de aula, tema do terceiro bloco da entrevista, Silva aponta para um movimento de ruptura e conservação, no qual cabem, harmoniosamente, a *tradição gramatical*, a circulação de *diferentes gêneros*, em seus suportes de origem (jornais, revistas), a produção escrita de *gêneros escolares*.

A primeira questão abordava a seleção de conteúdos. Diferentemente de outras professoras⁴⁵, sujeitos desta pesquisa, Silvia disse que o conteúdo é organizado coletivamente. Em reunião, os professores fazem uma pré-seleção e, depois, cada docente, a partir de sua experiência, decide o que é realmente importante de ser trabalhado. A docente sugere que há um *programa básico* de Língua Portuguesa e que, sendo assim, ela vai comparando com outros lugares, pois *não vai diferenciar muito de lugar pra lugar você tem 8º ano vai trabalhar com isso, isso, isso então a gente acaba tendo que seguir esse planejamento (...).*

⁴⁴ Confronte com o discurso da professora Amanda p.213-214 desta dissertação.

⁴⁵ Confronte com os discursos de Joana, Rosa, Amanda.

O programa básico de que Silvia fala refere-se aos conhecimentos da gramática normativa, conforme, sugere o segmento abaixo, no qual a professora explica a abordagem com o 9º ano do Ensino Fundamental:

Silvia: É, aí a gente acaba pegando aquela parte de sujeito, predicado, concordância, você acaba tendo que trabalhar porque não adianta ele saber o que é sujeito, predicado se ele não sabe fazer a concordância. Ele sabe que o sujeito é simples mas ele vai dizer a gente vamos, ah, eu e o menino foi lá, então ele não vai saber sujeito composto que o verbo vai concordar. Ele tem que ter essa noção de concordância. Aí a partir daí a gente vem com objeto direto, adjunto adnominal e a gente vai selecionando e a partir daí eu tento entrar com as questões dos textos também. A gente vai tentando abordar.

No trecho acima, é interessante destacar que, ao mesmo tempo em que a professora elenca o conteúdo gramatical, ela vai justificando o porquê de se tratar tais conteúdos. Conforme apontamos anteriormente, a apropriação do Português-padrão é, segundo a nossa pesquisada, a finalidade do ensino de língua materna; desse modo, vemos emergir no enunciado anterior tal preocupação, quando a professora sinaliza que aprender sujeito e predicado auxiliará o aluno na utilização da norma culta em relação à concordância verbal. No entanto, percebemos que o exemplo citado não se trata de uma questão de sujeito simples ou composto, uma vez que em uma oração do tipo “nós vamos”, também temos um sujeito simples, mas de uma questão variação linguística. Logo, podemos inferir que Silvia parte do pressuposto que é ensinando *teoria gramatical* que o objetivo de ensino por ela enunciado será atingido. As certezas docentes quanto ao trato do conteúdo gramatical ficam evidenciadas se a comparamos com suas escolhas linguísticas para falar do trabalho com o texto, assim apenas quando se refere à abordagem do texto em sala de aula, a docente utiliza-se do verbo tentar, apontando para um campo semântico da *procura*, da *busca*, do *risco*, da *experimentação*.

Pedimos que Silvia relatasse um pouco do seu trabalho a partir da abordagem dos gêneros em sala de aula. Novamente, a professora marca discursivamente a sua incerteza diante da tentativa de aproximação com as novas orientações para o ensino de língua materna:

Silvia: Na verdade, assim, eu não sei se foi uma boa ideia não, mas agora no 9º, vou pegar do 9º e 8º, eu tentei fazer um trabalho, por quê? Diferenciado por quê? Eu percebo que às vezes ele tem muita informação e informação correta e incorreta, né? E eles têm muitas dúvidas, eu não consigo acabar com todas, mas eu tento pelo menos direcionar. Eu fiz um trabalho relacionado à cultura que foi com o folclore, a gente trabalhou mais ou menos o que é, como é composto, fiz um trabalho relacionado à violência, então eu trabalhei com textos que falavam sobre violência, (...) eles pesquisaram os jornais (...) Então nós tivemos jornal, revista, tirinhas, internet, então assim eu tentei trabalhar com a violência com a questão do meio ambiente também, né, eles trouxeram informação procuraram

textos não literários que falassem sobre isso. Então assim eu acho que eu consegui sem nomear, mas consegui mais ou menos trabalhar com essa questão dos gêneros.

Silvia enuncia como o trabalho com os gêneros constitui-se em um campo de experimentação e de incertezas. Expressões do tipo “não sei se foi uma boa ideia”, “eu tentei fazer um trabalho”, “eu acho que consegui” revelam a tentativa de incorporar em sua prática de ensino propostas teórico-metodológicas mais próximas dos discursos de autoridade atuais. O trabalho relatado revela que a professora busca um enfoque temático⁴⁶ — folclore, violência, meio ambiente — para o trabalho com os gêneros, isto é, a partir de um determinado tema são elaboradas atividades didáticas, que envolvem diferentes gêneros. Os gêneros que circulam em sala de aula parecem se prestar às práticas de leitura, sendo estas atividades mais espontâneas:

Silvia: eu trabalho ou em dupla ou então eu trago exemplares de jornal, eles mesmos acabam dividindo lá, um acaba lendo o que quer ou então o jornal acaba circulando pela sala. A mesma coisa revistas não trouxe assim (+) muitas às vezes eu trago e eles se interessam e tento às vezes quando dá, agora a estrutura⁴⁷ até permite um pouco mais, leitura em voz alta (...).

A professora revela a sua preocupação com a leitura, exemplificando com a tentativa de leitura do romance *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo. A docente escolheu essa leitura devido ao autor ser conterrâneo dos alunos, assim ela supunha que a leitura despertaria certo interesse, no entanto, havia entraves, sobretudo, no plano material: eram poucos os exemplares do livro, o que não permitiu um trabalho satisfatório, conforme relata a professora: (...) *eu pretendia mas, eu até pensei em fazer um trabalho de avaliação de leitura, só que eu acho que não vai ser possível porque eu acho, assim, que às vezes o aluno tem que ler alguma coisa... alguma coisa ele tem que ler.*

Quando perguntada sobre os aspectos que ela privilegiava ao trabalhar um determinado gênero, Silvia parece apontar os usos linguísticos e os efeitos de sentido que estes causam num dado texto:

Silvia: às vezes numa tirinha tem a questão da língua da linguagem então eu vou tentando assim aproveitar o máximo, né, olha, aqui ele está usando uma linguagem formal, mas olha a situação, por que que ele usou tal termo? Nessa manchete o que que quer dizer? Então, eu tento aproveitar assim ao máximo aquilo que eu posso tirar daquele tipo de texto daquilo que eu estou trabalhando aproveitar e falar da Língua Portuguesa.

⁴⁶ Segundo Silva (2008), este enfoque pode ser constatado nos materiais didáticos entregues às escolas estaduais, os quais propunham uma abordagem prática do Documento de Reorientação Curricular.

⁴⁷ A professora refere-se à arquitetura do CIEP, que passou por uma reforma e, desse modo, as salas agora não possuem mais meia parede.

O enunciado da professora sugere que, embora as práticas de leitura façam parte das aulas de Língua Portuguesa, estas não se configuram como conteúdos em si, apenas as atividades de reflexão sobre a língua são tidas como tais⁴⁸. Assim, os textos são “aproveitados” para que o trabalho em torno da reflexão linguística aconteça. Nesse trabalho, funde-se a abordagem dos aspectos lexicais e semânticos, bem como dos processos de construção de significados, conforme indica o enunciado da professora, com um trato mais tradicional das categorias da gramática normativa, como podemos verificar no trecho a seguir: (++) *Eu acho que tem como você fazer uma ligação ((dos aspectos linguístico-gramaticais com o estudo dos gêneros)), mas eu acho que às vezes o próprio aluno, ele já vem meio na defesa, né? Por exemplo, 9º ano a questão das orações eles perguntam pra que eu tenho que estudar as orações?*

Desse modo, parece que a articulação entre o trato linguístico e o gênero, apontada pela professora, enquadra-se no que os discursos teóricos têm nomeado de “texto como pretexto” para o ensino da análise gramatical. Um olhar simplificado desse processo poderia apontar para uma avaliação depreciativa da prática narrada por Silvia, todavia a compreensão de que, na constituição dos saberes docentes, a tentativa de aliar uma nova perspectiva e as formas cristalizadas da instituição escolar faz parte do processo de apropriação de novos saberes pelos professores, permite-nos perceber que o entendimento da prática de um professor não se dá a partir da comparação desta com os modelos teóricos difundidos nos discursos de autoridade, mas a partir da própria escola e das práticas e objetos de ensino por ela legitimados e que, portanto, permitem ao professor reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros como docente de Português. Os alunos, por sua vez, resistem e mostram-se como questionadores de certas tradições no ensino de língua materna, indagando sobre a validade prática daqueles conhecimentos; a professora, no entanto, não parece ter uma resposta satisfatória para questionamentos desse tipo e por isso aponta para a resistência dos estudantes; sendo assim, não “há outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição” (MENDONÇA, 2006, p.201)⁴⁹.

⁴⁸ Os PCNs de Língua Portuguesa apontam que os conteúdos de língua materna devem ser organizados em dois eixos: uso e reflexão. No eixo uso estão as atividades de prática de escuta e leitura de textos e as práticas de textos orais e escritos; no eixo reflexão, encontram-se as práticas de análise linguística.

⁴⁹ Os alunos aparecem em nossa pesquisa ora como porta-vozes da renovação, ou seja, questionadores dos objetos e práticas tradicionais do ensino de língua materna; ora como porta-vozes da tradição, que

Deslocando-nos para o terreno da produção textual, parece que tal prática encontra-se fundamentada na tradição escolar, que prevê a abordagem dos gêneros discursivos escolares, a partir da descrição da tipologia textual: descrição, narração, argumentação. Nesse sentido, a professora conta como aborda essa questão em sala de aula:

Silvia: (...) por exemplo, 9º ano eu estou trabalhando muito com a questão da dissertação, né? A princípio, no início eu não digo é uma dissertação mas eu falei: olha o texto tem que ter uma introdução, desenvolvimento e conclusão. “Ah, mais o que que é desenvolvimento?” Aí a gente foi trabalhando não sei se eu consegui mas eles fizeram.

Silvia revela que toma a produção de textos escritos como um conteúdo a ser ensinados, embora o faça a partir de certa gramaticalização do próprio texto, ou seja, priorizando apenas os aspectos estruturais mais gerais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os critérios para análise dos textos discentes também têm como parâmetro as noções da linguística textual — coesão e coerência — incorporadas às práticas escolares a partir da década de 1980⁵⁰: (...) *Eu acho que ele tem que ter noção de que o que ele escreve tem que ter sentido. Ele tem que ter coerência, coesão pra que aquele que vai ler ou ele mesmo entenda o que está escrito.*

A professora disse-nos, também, que não utiliza o livro didático que foi recebido pela escola. Segundo ela, o material é bom, no entanto os alunos não conseguem realizar as tarefas propostas pelo livro: (...) *foi aquilo que eu te falei, ele é muito bom. Ele traz textos, por exemplo, (-- --) no 8º ano tem um texto do Aluísio Azevedo então olha só ele trata até de um tema atual, mas às vezes ele dá tanto volta pra fazer um que o aluno acaba se perdendo.* Desse modo, embora faça uma avaliação positiva do material didático, Silvia critica a abordagem didático-pedagógica do livro e, assim, opta por não utilizá-lo⁵¹.

Ao final de nossa entrevista, pedimos que Silvia apontasse, a partir de sua carreira no magistério, os pontos positivos e negativos, avanços ou retrocessos que ela percebe no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, a professora toma como parâmetro avaliações exteriores à escola, no caso, o vestibular e o ENEM, destacando que esses processos avaliativos apontam para uma ruptura com os conteúdos tradicionais de ensino, ou seja, a gramática normativa. O ponto negativo é, segundo Silvia, tentar acompanhar essas

questionam novos objetos e práticas de ensino de Língua Portuguesa (ver, por exemplo, os discursos das professoras Rose e Amanda p.139 e 218 desta dissertação).

⁵⁰ Rojo (2008)

⁵¹ A professora refere-se ao livro *Tudo é Linguagem* de Ana Borgatto, Terezinha Beetin e Vera Marchezi, editado pela Ática. Vale destacar que se trata do mesmo livro adotado pela escola onde a professora Rosa atua, as docentes, por sua vez, apresentam uma apreciação semelhante em relação ao livro. (ver p.129)

mudanças no interior de uma instituição que *teima em passar só essa questão gramatical*, somando-se a isso as dificuldades de se trabalhar coletivamente no interior da escola e a falta de tempo que se impõe ao professor.

O discurso da professora sobre o ensino de Língua Portuguesa aponta para uma perspectiva de ensino na qual se ouvem as vozes dos discursos teórico-acadêmicos e oficiais, seja quando fala sobre as finalidades do ensino de língua, seja quando se refere à necessidade de se abordar diferentes gêneros do discurso como objetos de ensino de língua materna. Isso fica evidente, também, quando a professora relata o seu trabalho com a leitura e destaca a circulação dos diferentes suportes em sala de aula. Ao lado, no entanto, de tal abordagem, a professora conserva as práticas e os objetos tradicionais do ensino de língua materna, no que tange à seleção de conteúdo, ao trato gramatical e à produção de textos.

É interessante observar que as avaliações exteriores, tais como a Prova Brasil, Enem, vestibular, aparecem no discurso da professora como termômetro do que deve ser priorizado ou não no ensino de Língua Portuguesa, o que lhe obriga a arriscar-se, introduzindo novos objetos e práticas de ensino *pra que o aluno de repente quando vá fazer um tipo de prova desse, não se depare "Poxa, meu professor não falou nada disso, não mostrou*.

Conforme observam Batista e Rojo (2003), algumas processos externos de avaliação da aprendizagem dos alunos da educação básica, como o Enem e o Saeb, aproximam-se de uma concepção mais discursiva de leitura, pois incorporam em seus descritores não só as competências relativas ao conteúdo e à materialidade dos textos, mas também a sua situação de enunciação. Desse modo, ainda que Silvia não elabore o seu discurso a partir de um saber teórico sobre o ensino de língua materna na atualidade, mas sim a partir de uma percepção prática, a professora lida em seu fazer com essas novas exigências e, assim, essas avaliações são tomadas como parâmetro para a sua prática, constituindo-se, portanto, como mais uma fonte social para elaboração de seus saberes didático-pedagógicos sobre Língua Portuguesa e, mais especificamente, sobre os gêneros do discurso e seu ensino.

8.4- "NA VERDADE A GENTE VAI SEMPRE TESTANDO, A GENTE NUNCA SABE ASSIM AO CERTO O QUE VAI SER BOM OU NÃO": PROFESSORA ANGÉLICA

Um primeiro aspecto que chamou a nossa atenção em relação à professora Angélica foi a sua carga horária: 52 horas semanais! A docente desdobra-se atuando nos três turnos, no 2º segmento do Ensino Fundamental, no Ensino Médio regular e, ainda, no 8º ano e 2º e 3º anos do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Angélica relata durante a entrevista que o seu “tempo profissional” é consumido, quase que exclusivamente, pela atuação em sala de aula e aponta esta situação como fator impeditivo para dar continuidade a sua formação, inserindo-se em instituições e ações oficiais que se destinam à formação docente: *a questão do tempo eu acho complicado, eu acho que atropela muito, é o que faz com que a gente vá cada vez reduzindo mais a questão da formação*. Por isso, Angélica, também, não reconhece em si a leitora de outrora, que a levou a optar, ao dar continuidade na sua formação para o magistério, pelo curso de Letras: *Como a leitura já fazia parte da minha vida, então eu enveredei mesmo, só continuei (...) eu sempre gostei de ler, embora hoje em dia eu esteja lendo até menos do que eu lia, mas eu sempre gostei de ler*.

Angélica é professora há 15 anos, tendo começado a sua carreira como docente do antigo primário. Essa experiência, iniciada em uma instituição particular de ensino, parece ter sido fundamental para que ela defina quais são os saberes essenciais de um professor: a gestão da classe, o que ela enuncia como “ter domínio de turma” e transmitir o conteúdo, “saber passar”. Assim, ela enfatiza que aprendeu muito naquele espaço, pois desenvolvera tais saberes. No entanto, a entrada na realidade pública faz com que Angélica reavalie esses saberes e conclua que não são suficientes para o exercício do magistério, o choque diante da nova realidade é relatada a partir do “novo modelo” de aluno, descrito como carente, e da lógica que caracterizava as relações de trabalho naquele novo espaço: *na rede estadual, por exemplo, pra você sair e fazer um outro trabalho depende da boa vontade do diretor*. Desse modo, é a partir da comparação de sua atuação em dois espaços institucionais de natureza diferente que Angélica narra, brevemente, a sua trajetória: *Então, o que eu senti mais diferença foi em relação à rede particular e a rede pública*.

Quando reavalía a sua formação em Letras, além dos saberes de natureza disciplinar, Angélica destaca o papel fundamental que a experiência de outrem teve em sua formação: *O que eles ((os professores)) passavam mesmo de orientação: dicas, experiências que eles tinham tido em sala mesmo*. Embora sinalize a distância entre a universidade e a escola, ao avaliar que as questões práticas da vida profissional não eram abordadas no âmbito da formação, a professora destaca os projetos nos quais se engajou e

que lhe garantiram o contato com a comunidade, bem como os estágios da prática de ensino, onde ela podia validar ou não o saber teórico que vinha adquirindo em sua formação. Já às questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa em si, seja de ordem conceitual seja de ordem prática, não foram enfocadas em seu curso. Apesar de ter se graduado numa faculdade voltada especificamente para formação de professores, não havia um vínculo entre os saberes próprios das ciências da educação e os saberes relativos ao campo de conhecimento próprio da Letras.

É a partir do curso de pós-graduação em *Leitura e Produção de Texto* que Angélica vê-se inserida no debate, mais específico, sobre o ensino de língua materna. Conforme nos relatou, o curso teve início numa universidade pública, no entanto, devido à sua carga horária de trabalho, a professora não conseguiu concluí-lo naquela instituição; Angélica acrescentou que o caráter da pós era essencialmente teórico e visava à preparação para a continuidade dos discentes na vida acadêmica. Desse modo, a professora transferiu-se para uma instituição particular, que segundo ela se adequava à sua disponibilidade temporal, como também aos seus anseios como professora de língua materna:

Angélica: eu passei pra ***** que era mais voltada pra sala de aula. Então, foi muito bom, a parte pedagógica de lá é EXCELENTE, é excelente, a orientação dos professores é excelente, então lá sim deu pra ficar aberta à questão da discussão das questões linguísticas de anáfora, enfim essas questões que envolvem conectivos, essa outra visão da Língua Portuguesa comecei a ver lá (...) ai sim eu comecei a dar mais valor (...).

Em seu enunciado, a professora indica que as discussões linguísticas não estavam ausentes de sua formação inicial no curso de Letras; no entanto, a compreensão de que os estudos teóricos próprios daquele campo poderiam estar relacionados ao trabalho didático-pedagógico em língua materna deu-se a partir dos estudos realizados na especialização cursada, o que faz com que esse conhecimento adquira um novo sentido para a docente, diferente daquele da graduação: *ai sim eu comecei a dar mais valor*. A professora refere-se a uma nova visão de Língua Portuguesa, ou seja, uma visão que extrapola as categorias da gramática normativa, o que a fez vislumbrar outra possibilidade de ensino.

Assim, podemos pensar a partir do discurso de Angélica que o acesso a teorias linguísticas não garantem, como num passo de mágica, a modificação das concepções que os docentes têm sobre língua/linguagem, bem como do modo como ela deve ser ensinada. Daí decorre a necessidade de a esses conhecimentos estar associada uma reflexão sobre a sua validade para a abordagem do ensino de Língua Portuguesa na escola, caso contrário, a

tendência por parte dos professores parece ser desconsiderá-los e proceder, ao entrarem na escola, “como se nunca tivessem frequentado a universidade” (Neves, 2002, p.256).

Angélica aponta também que as questões sobre o ensino da leitura e da escrita foram enfocadas na especialização, evidenciando o caráter prático desta abordagem, o que lhe descortinara formas diferenciadas de conduzir essas questões em sua prática:

Angélica: a professora propunha assim trabalhos de leitura de forma mais simplificada utilizando jornais, outras disciplinas, associando a internet, a parte de informática, mas principalmente o que eu achei mais interessante é em relação a utilização de jornais. Como trabalhar, como fazer com que os alunos se interessassem por esse tipo de trabalho que, inicialmente, não é o que acontece (...).

Angélica destacou, no âmbito de sua formação continuada para o magistério, a inserção no Programa Gesta II⁵². Novamente, a professora não pode cursá-lo até o fim devido a sua carga horária, mas informou-nos que possui o material e que o período frequentado foi excelente:

Angélica: O material é bem voltado mesmo pra trabalhar a questão da leitura e da produção de texto, começa com a (/), aí eu lembro, começa a partir do fundamental, com a questão das fábulas, de recontar, recriar, então, são atividades simples muito práticas, muito interessante... Aí sim envolve (-- --) fica muito interessante pra nós adultos que estávamos ali já era fantástico, (...) a gente fazia oficina também outras atividades excelentes, muito interessante mesmo.

A excelência e o envolvimento enunciados pela docente estão associados ao caráter *prático do material*. Nesse trecho, em específico, Angélica refere-se à parte do TP3⁵³ que, seguindo a ordem dos demais cadernos, primeiramente coloca o professor em contato com algum conhecimento específico por meio de atividades de estudo, nesse caso o assunto era a classificação de gêneros. Então, os professores são levados a ler e produzir os gêneros que serão objetos de ensino, no caso fábula; depois são oferecidas “dicas” sobre as atitudes do professor ao abordar o conteúdo em sala de aula e, em seguida, apresenta-se uma atividade para ser aplicada junto aos alunos. Há, pois, um imediatismo no material, ou seja, o que é estudado deve ser aplicado e testado na prática.

Segundo Chartier (1998 apud ALBUQUERQUE, 2006), os professores na organização de suas práticas pedagógicas privilegiam, sobretudo, as informações de cunho utilizável, isto é, interessam-se muito mais pelo “como fazer” do que pelo “por que fazer”. Nesse sentido que podemos compreender o fato de Angélica, ao rever a sua

⁵² Ver p.113 desta dissertação.

⁵³ Ver p. 146 desta dissertação.

inserção em dois espaços distintos de formação, ter como parâmetro a aplicabilidade daqueles saberes à sua realidade como docente de Língua Portuguesa e constando-a, avaliar positivamente tanto a pós-graduação quanto o Gestar II.

Ao avaliar o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, é possível reconhecer no enunciado de Angélica as marcas dos discursos de autoridade tanto oficial quanto acadêmico mais atuais sobre o ensino de língua materna, que parecem ter sido assimilados no âmbito de sua formação profissional continuada, conforme descritas anteriormente:

Angélica: (...) hoje em dia, a abordagem é mais linguística. Isso causa uma ruptura mesmo, não tem outra forma de dizer. Porque se a gente olhar a estrutura de ENEM, de vestibular, a gente vai ver que hoje em dia está sendo mais linguística. Então, eu tenho colegas que dizem que abordagem linguística é apoiar o erro. Esse lado da pesquisa é muito mais interessante, é até o que eu acho melhor, mas só que você conciliar isso com o lado gramatical, quer dizer, o estado ele não proporciona isso de maneira formal. Ele deixa tão em aberto que nem todo mundo trabalha.

Angélica traz no bojo de seu enunciado a disputa entre diferentes perspectivas para o ensino de língua materna. De um lado, há as contribuições das diversas áreas de estudo da linguagem, que a professora coloca sobre o rótulo de uma abordagem “mais linguística”, associando, portanto, as ideias linguísticas a propostas de mudança no ensino de Língua Portuguesa. O vestibular e o ENEM são tomados como representantes dessa nova perspectiva e servem para validar a sua constatação. De outro lado, há a permanência de uma abordagem com base na gramática normativa, que é validada pelas vozes dos colegas de profissão que entendem que a abordagem linguística é apoiar o erro e, portanto, é responsável por problemas relacionados ao ensino⁵⁴.

Os alunos também são incluídos em sua argumentação como porta-vozes do discurso da tradição:

Angélica: porque eu moro aqui próximo também à escola, então eu tenho contato com ex-alunos e eles me procuram às vezes com programas de concursos, de vestibulares, e quando tem uma questão assim dentro do programa abordando semântica, às vezes eles falam assim: Professora, vai cair isso aqui, semântica? Eu falei: gente, a gente viu isso, olha semântica trabalha com a questão da interpretação, do significado. “Ah, é isso?” Então fica parecendo que são duas realidades totalmente diferentes (...). O que eu procuro fazer com esses novos alunos, né? É deixar claro pra eles essas visões, mas mesmo assim eu acho complicado (...) Aqui também eles estão vendo, mas eu acho que o lado gramatical, o lado tradicional, ainda está muito enraizado, eu acho que isso atrapalha um pouco.

⁵⁴ Dornelles (2007) aponta que a disputa entre o discurso das ciências linguísticas e da gramática tradicional data da década de 1960, quando os livros didáticos incorporaram e divulgaram, de forma não muito criteriosa, as ideias linguísticas, o que acabou por contribuir, na época, para que a linguística fosse responsabilizada pelos problemas em relação ao ensino.

Angélica posiciona-se, então, nessa arena de vozes que dão o tom do que é ser professor de Língua Portuguesa na atualidade. Embora reconheça a legitimidade das novas perspectivas para o ensino de língua materna, deixa entrever que diante da difícil tarefa de conciliar as duas perspectivas, há uma permanência da tradição. Desse modo, Angélica vai revelando que não é fácil para o professor desvencilhar-se das suas crenças forjadas no âmbito da experiência e alimentadas pelas vozes que atuam como forças centrípetas, tentando garantir a permanência dos objetos e modos de ensino reconhecidos pela escola.

Como representante desse discurso de renovação para o ensino de língua materna na atualidade, Angélica inclui o documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: *uns cinco anos atrás, o governo mandou uma proposta que era justamente fazer uma unificação a questão da gramática com a linguística*. A professora relata o processo de inserção do documento na sua realidade escolar, que se deu a partir da divisão do material entre o grupo de professores. Sendo responsável pela parte destinada ao ensino de Língua Portuguesa, ela deveria reunir o grupo de professores para a discussão coletiva da proposta, no entanto, não houve continuidade desse processo: *Algumas pessoas se interessaram pouco em fazer a leitura e não chegou a fluir não (...). Então não aconteceu e aí a gente continuou trabalhando da mesma forma, ou seja, foi passada a informação, mas não aconteceu nada*⁵⁵.

Angélica posiciona-se criticamente em relação ao espaço de formação no interior da unidade escolar. Conforme ela salienta: *Olha, o que a gente faz ainda na escola, a gente trabalha por afinidade (...)*. A introdução do vocábulo “ainda” traduz a discordância com tal situação. Nesse sentido, a professora aponta que a falta de oficialização de um espaço de formação deixa sem continuidade as atividades planejadas em equipe e cita, então, o processo de introdução do documento e um projeto de literatura, que segundo ela: *eu brinco com o pessoal falo gente esse projeto definido está totalmente indefinido. Horrível, HORRÍVEL (...). O projeto definido seria em Literatura*. Como aponta a construção linguística da professora, o projeto pensado seria em torno da literatura, mas o que realmente ocorre são aulas que, segundo ela, são muito simplificadas, o que a leva qualificar a atividade como “horrível”. A entonação expressiva ao enunciar a palavra “horrível” e própria escolha do vocábulo revela a indignação da professora frente à situação escolar na qual está inserida.

⁵⁵ Compare com o que diz a professora Ana p.195 desta dissertação.

Avançando em nossa entrevista, percebíamos que, apesar de Angélica posicionar-se como alguém que está ciente de que há novas perspectivas para o ensino de língua materna tanto em termos teórico quanto oficial, a categoria gênero discursivo não perpassava as suas considerações. Quando perguntada sobre essa questão, a professora remeteu-se ao tempo escolar, tendo como contraponto o Gestar II:

Angélica: (...) Eu acho que de tanto que a gente ouve falar em gênero ao longo da vida escolar eu acho que hoje em dia já está assim mais aberto, né, acho que os professores mesmos já não tratam de uma maneira tão rigorosa. O Gestar, de uma maneira bem diferente, porque não é da, eu sinto que não é mesmo daquela maneira tradicional como a gente estudava antigamente, já é a partir de propostas, quer dizer, você não deixa assim tão formalizado que está sendo trabalhado aquele gênero, então você vai olhando as características, você vai a partir daquela orientação, você vai chegando à conclusão do que está sendo visto, do que está sendo trabalhado (...).

Angélica remonta em seu discurso uma tradição escolar⁵⁶; provavelmente, refere-se ao estudo dos gêneros da esfera artístico-literária, ancorado na tradição aristotélica que prevê uma divisão ternária dos gêneros: lírico, épico e dramático; desse modo, para a professora os gêneros não se constituem em um novo paradigma teórico para o ensino. Tendo como base para comparação a sua vivência estudantil, a professora aponta o Gestar II como a fonte social de aquisição de seus saberes “mais atualizados” sobre a questão e embora não explicita, claramente, quais as diferenças que ela observa, reconhece que há outro tratamento e, ao mesmo tempo, revela a orientação do material, que parte de uma perspectiva mais normativa, preocupado com a descrição das características e das formas textuais dos gêneros⁵⁷.

Angélica parece reconhecer que uma abordagem de língua materna que tome os gêneros do discurso como objeto de ensino promove uma integração entre os eixos de uso e reflexão da língua/linguagem. No entanto, para a professora tal integração faz com que o ensino perca a sua especificidade, de modo que não haja uma identificação de quais sejam os conteúdos da disciplina Português: *o conteúdo ele está cada vez mais integrado, então*

⁵⁶ Os manuais didáticos destinados ao Ensino Médio, por exemplo, trazem essa abordagem. Cereja e Magalhães (2004) apresentam a noção de gênero textual e a categoria gêneros literários, tal como descrita pela tradição aristotélica, é incluída na primeira; para tanto, os autores trazem a noção de esfera. Outros autores, como Tufano e Sarmiento (2004) abordam a questão dos gêneros literários nos capítulos destinados ao estudo de literatura e a categoria gênero textual nos destinados à produção de texto. Já Abaurre, Pontara e Fadel (2004) utilizam a categoria gênero nas unidades dedicadas aos estudos literários, embora reportem-se a Bakhtin no manual do professor, baseiam-se apenas na tradição aristotélica para o tratamento didático dessa questão.

⁵⁷ Conforme aponto nas páginas 44 e 45 desta dissertação.

se facilita por um lado por outro ele acaba ficando encoberto, então você tem que perceber. Essa questão gramatical associar a questão linguística (...)

Angélica se vê, então, entre as dificuldades de rejeitar um modelo tradicional de ensino de língua, cujos conteúdos privilegiados já se encontram delimitados e organizados numa progressão curricular, e adotar uma nova perspectiva para o ensino de Português. Desse modo, a professora parece perguntar-se, mais especificamente, sobre o tratamento dos conteúdos ligados à reflexão linguística.

Nessa tensão entre a tradição e a assunção de uma nova perspectiva para o ensino de língua materna, Angélica vai relatando um pouco de sua prática, que se configura como constructo híbrido onde há ecos das prescrições mais atuais para o ensino, na qual a leitura e produção de textos de gêneros de diferentes esferas são integradas ao ensino de língua materna, e reverberam as formas mais conhecidas de se ensinar a língua materna, como produção de “textos livres”, ensino de gêneros próprios da esfera escolar, como é o caso da dissertação.

Já na seleção⁵⁸ do conteúdo de Língua Portuguesa, Angélica revela que a gramática normativa constitui-se como núcleo da organização curricular:

Aí a gente coloca sempre as partes que não podem faltar questão de exploração de vocabulário, de leitura e interpretação de texto, a parte de redação e os outros (/) o conteúdo formal mesmo a gente vai tirando média mesmo, conversando com os professores que estão trabalhando (...) Gramática, morfologia, substantivo, verbo, pronome, e a gente vai vendo com os professores que trabalharam com as turmas.

Há certo consenso⁵⁹ de que leitura, interpretação e produção de texto compõem o ritual das aulas de língua materna. Desse modo, mesmo que essas práticas não se constituam como eixos organizadores para o ensino e sejam entendidas muito mais como atividades a serem realizadas do que conteúdos a serem ensinados, os professores de Língua Portuguesa, provavelmente, afirmarão, tal como o fez Angélica, que esses elementos não podem faltar nas aulas, mesmo que ocupem um espaço periférico em relação à gramática normativa, conforme sugere o enunciado da professora ao atribuir apenas à gramática o status de conteúdo da disciplina Português.

⁵⁸ Angélica informou-nos que essa seleção se deu em uma reunião entre os professores de Língua Portuguesa no início do ano, sendo o único encontro deste tipo.

⁵⁹ Essa visão consensual tem como referência a organização do livro didático de Língua Portuguesa, que segundo Guimarães (2003), geralmente organiza os conteúdos numa visão fragmentada – gramática, leitura, produção de texto e vocabulário -. Essa organização tem servido, por sua vez, de referência para o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, podemos compreender o modo como a professora relata o seu trabalho com os gêneros. Quando perguntada sobre os gêneros que ela selecionava para trabalhar em sala de aula, a professora respondeu a partir da tentativa de abordar o gênero carta de leitor:

Angélica: Olha, a gente conversou sobre um que até eu comecei, mas não aprofundei, mas eu conversei muito com eles sobre a questão de... Aquelas cartas de seção do jornal (...). Carta de Leitor (:). (...) então a gente começou a trabalhar esse tipo de texto, mas a gente acabou parando pra fazer outras coisas, né? Infelizmente, quer dizer, eu trabalhei muito pouco, infelizmente a gente ainda esbarra em conteúdo (...) questões mesmo gramaticais, então a gente dá sempre uma parada aí acaba ficando mais pra frente, mais pra frente então...

O trabalho com os gêneros, ainda que se faça presente na prática da nossa pesquisada, é secundário. Diante das exigências escolares, dentre as quais está o cumprimento do programa das disciplinas, a professora entende que é necessário priorizar a gramática, por ser esse o verdadeiro conteúdo das aulas de Português. Sabemos que embora o professor detenha certa autonomia para a organização e o tratamento dos conteúdos em sala de aula, as escolhas docentes trazem em seu bojo as marcas das exigências sociais, culturais e ideológicas em torno do que se espera do ensino de Língua Portuguesa. Assim, se os gêneros ocupam hoje um espaço central nas discussões teórico-acadêmicas e nas prescrições oficiais, no espaço escolar, ele ainda encontra-se em processo de legitimação; desse modo, é possível compreender o porquê de seu ensino ser “adiado”, conforme indica Angélica.

Sabemos, conforme assevera Bakhtin (2003), que selecionamos as palavras pelo tom correspondente à expressão do nosso enunciado, assim é que podemos perceber que, embora Angélica faça tal opção, priorizar o conteúdo gramatical em detrimento dos gêneros, isso lhe causa uma sensação de *desvio* em sua prática, como sugere a expressão “infelizmente”. Desse modo, a professora tem consciência de que o tempo que poderia estar sendo ocupado, segundo os discursos de autoridade atuais, pelas reflexões sobre o modo de circulação e funcionamento dos gêneros do discurso; ainda é gasto no estudo dos conteúdos da gramática normativa.

Quando Angélica toma como objeto de sua enunciação a sua prática de ensino da produção de texto, fica evidente a hibridização de diferentes perspectivas para a compreensão do que e como se ensina a produção de texto na escola:

Angélica: o pessoal do fundamental eles trabalharam com questões bem, foram bem esporadicamente, foram bem espontâneas. Eles começaram a trabalhar o texto livre, depois a gente trabalhou fábulas, depois do conceito eles produziram

outros textos, outras fábulas (...) no médio MUITA dissertação, aí sim, aí eu foquei mais na dissertação.

Se no discurso teórico-acadêmico sobre a produção de texto na escola, podemos pensar em certa linearidade histórica que vai do “incentivo à criatividade”, passando pelo ensino da tipologia textual, chegando ao ensino de gêneros, como se houvesse a substituição de uma perspectiva pela outra; no discurso prático de Angélica essas diferentes abordagens coexistem no seu saber-fazer. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os alunos escrevem “texto livre”, aproximando-se muito mais de uma noção que a escrita é resultante da “experiência linguística” do aluno e de sua criatividade; há a escrita dos gêneros escolares (dissertação), que prevê o ensino dos tipos textuais. Em ambos os casos, há um distanciamento da prática docente em relação aos modelos teórico e oficialmente idealizados; no entanto, ressoam no discurso de Angélica, as vozes que definem o que seja um bom ensino da produção de texto, quando introduz o gênero fábula⁶⁰ como objeto de ensino.

Todavia, Angélica caracteriza o tratamento pedagógico da produção de texto no Ensino Fundamental como mais “informal”, apontando que o ensino prescinde de uma sistematização, conservando, a nosso ver, a ideia de que “escrever se aprende escrevendo”, de modo que o texto é produzido, mas não ensinado: *não formalizo muito não (...) aí eles vão escrevem, alguns mais um pouquinho, alguns menos, mas aí eles vão escrevendo assim de maneira bem informal mesmo*. No Ensino Médio, no entanto, essa prática parece ser mais sistemática. Considerando à ênfase que a professora dá a esse ensino — “MUITA dissertação” —, bem como o gênero escolar escolhido, podemos inferir que essa abordagem é resultante de uma lógica preparatória para a prova de redação do vestibular⁶¹.

Desse modo, as formas mais tradicionais de conduzir o processo de ensino e aprendizagem da produção de textos ainda estão presentes nos dizeres da professora, ao passo que novas perspectivas também já podem ser encontradas. Assim, esse sincretismo que caracteriza o discurso de Angélica sobre a sua prática em relação à produção de texto pode ser compreendido a partir do movimento de ruptura e conservação que vai caracterizando o *seu saber experiencial*.

⁶⁰ A fábula é um dos gêneros selecionados pelo documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação.

⁶¹ Conforme aponta Soares (1978 apud BUNZEN, 2006) como um dos efeitos da inclusão da redação no vestibular pode se citar a cristalização de um objeto de ensino para esse nível de escolaridade.

Esse movimento também pode ser constatado quando Angélica fala da forma como busca articular os aspectos linguísticos com o estudo dos gêneros discursivos:

Eu trabalhava bem mais fragmentado, no fundamental ainda sinto assim certas dificuldades apesar de tratar com eles, no 8º ano pro exemplo, eu sinto mais facilidade de trabalhar essa questão de conectivos, a ideia que está sendo expressa (...). Então, eu sempre procuro fazer articulação e principalmente mostrar essa relação de sentido mostrar isso dentro do texto, não é fácil (...). Então, eu procuro sempre mostrar pra eles gente olha que valor que esta aqui, essa conjunção está atribuindo, essa preposição qual o valor que ela está atribuindo e outras expressões (...)

É a partir de sua própria prática que Angélica avalia os seus saberes como docente de língua materna. Nesse sentido, ela observa uma evolução no tratamento da gramática em sala de aula, num deslocamento de uma abordagem mais tradicional, ou seja, que dava um tratamento estanque aos conteúdos gramaticais, para uma abordagem mais reflexiva, que busca transcender a identificação de estruturas e o domínio de uma metalinguagem técnica e observar o funcionamento das formas linguísticas num dado enunciado. A professora aponta, no entanto, que sente certa dificuldade em conseguir dar esse tipo de tratamento a todos os conteúdos gramaticais; sugerindo, portanto, que ela recorre a diversos caminhos, partindo de diferentes saberes, para tratar essa questão em sala de aula.

Para falar da leitura em sala de aula, Angélica parte de uma comparação, avaliando o trabalho que faz na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio regular:

Angélica: Olha só, eu vou tomar como exemplo a outra escola, eles leram livros curtos, né? Então, foram histórias do cotidiano, eles se interessaram porque foram histórias mais próximas da realidade deles (...). Aqui, como eu trabalho com regular, a gente pode cobrar mais (...) aí sim eu acho que dá pra explorar mais, acho que dá sim pra você trabalhar com clássicos.

Tradicionalmente, os gêneros da esfera artístico-literária foram privilegiados no ensino de língua materna, sendo oferecidos como modelos do bom uso da linguagem e, desse modo, constituindo-se como materiais quase que exclusivos de leitura. Não obstante transformações ocorridas nas orientações teóricas e oficiais para a disciplina Português, que apontam para a necessidade da circulação no ambiente escolar dos gêneros de diferentes esferas, a leitura literária aparece como prática de referência no modo como Angélica relata o seu trabalho, deixando entrever que uma abordagem “ideal” em leitura é aquela que proporciona aos alunos o contato com os textos clássicos da literatura⁶².

⁶² Toda manifestação verbal guarda em si um pontos de vista específicos sobre um dado objeto de discurso. Nesse sentido, quando se trata da presença dos gêneros da esfera artístico-literária, há entre os discursos de autoridade uma dissonância: para Cosson (2005), o texto literário garante a inserção do leitor no mundo letrado de forma mais profunda que os outros textos; já Rojo e Barbosa (1998) argumentam que a leitura dos

Embora em seu discurso Angélica posicione-se como uma entusiasta da leitura, ao descrever, por exemplo, um ensino ideal de Língua Portuguesa: *Olha, pra mim, eu acho que realmente, priorizando a questão da leitura eu acho que seria BEM importante;* quando fala mais especificamente do trabalho com o Ensino Fundamental, a professora revela que há uma escassez no que se refere tanto à variedade de gêneros quanto à frequência dessa prática em sala de aula. Já o critério de seleção dos textos a serem lidos parece ser a sua extensão: *Olha, pra ler, além da leitura do livro que é pouquinho a gente até não explorou muito, alguns recortes de jornais e alguns livrinhos, livrinhos mesmo pequenos, de histórias bem curtinhas, mas também não é muito frequente não.*

Conforme aponta Tardif (2007), os professores possuem certas concepções a respeito da educação, dos programas escolares, das melhores formas de conduzir os processos de ensino e aprendizagem, todavia nem sempre as suas práticas se harmonizam com essas concepções. Assim, quando estão no espaço de atuação profissional, os professores atualizam essas concepções em função da realidade cotidiana, das suas necessidades mais imediatas, dos recursos e limitações que encontram.

Nesse sentido, podemos ter uma compreensão mais aprofundada da forma como Angélica conduz o processo de leitura em sala de aula, entendendo que a aparente incoerência entre o seu discurso em relação à priorização da leitura no ensino de língua materna e a pouca presença dessa prática quando relata o seu fazer ocorre, sobretudo, porque a professora se baseia nas necessidades e problemas mais imediatos que a realidade lhe impõe. Desse modo, ela aponta a resistência dos alunos a essas propostas, a falta de tempo, a inópia de material como impeditivos para que o *trabalho realizado se aproxime do idealizado*, impingindo, então, um tom valorativo de atraso e insuficiência às práticas leitoras da escola:

Angélica: (...) eles têm também uma certa resistência, né? (...) o que a gente ainda faz aqui na escola, trabalhamos uma leitura extraclasse uma vez por ano (...) se a gente tivesse mais espaço pra trabalhar textos pequenos, trabalhar outras formas, com o jornal, (...) a leitura é muito importante, mas ao mesmo tempo, é muito trabalhoso você ficar proporcionando assim um espaço que a gente não tem pra fazer isso, é muito trabalhoso mesmo.

Para Angélica não há uma articulação explícita entre os gêneros do discurso e as práticas de leitura, conforme ela mesma enfoca: *Eu acho que os gêneros também são muito importantes, mas eu acho que se você prioriza essa questão da leitura, se o aluno*

textos literários não garante que o sujeito participe satisfatoriamente de outras situações sociais, na qual a leitura seja uma exigência.

consegue prestar atenção naquilo que está lendo, ele vai se interessando (...). Assim, trabalhar gênero e leitura é compreendido pela professora como processos estanques, ou seja, a categoria gênero não funciona como um orientador para o tratamento que será dado à leitura de textos na sala de aula. O que se explica pela própria compreensão do que seja, segundo Angélica, um trabalho didático-pedagógico com os gêneros, isto é, um trabalho de conceituação e de identificação de características, conforme apontamos anteriormente.

Quando o objeto do discurso de Angélica é o livro didático, a professora tece uma apreciação valorativa a partir da possibilidade de utilizá-lo como uma ferramenta em sua prática; constatando, porém, que o livro não atende as reais dificuldades de seus alunos, a professora aponta as suas inadequações:

Angélica: Olha, eu acho esse livro, eu acho ele bem (++) eu acho ele bem complicado pra trabalhar. Por que os alunos, eu sinto que eles têm muita dificuldade nessas questões gramaticais, eles têm muita dificuldade mesmo. Então como esse livro tem muita leitura e interpretação, facilita por um lado, quer dizer, nem vou dizer, facilita você não precisar escrever, mas uma das dificuldades que eu sinto que é muito grande com os alunos do fundamental é questão da concentração. Eles têm MUITA DIFICULDADE, é muito grande. (...) Inclusive, eu opto na maioria das turmas em não utilizar o livro.

A partir de sua experiência, Angélica busca afirmar que a proposta do livro é inadequada frente aos alunos que se tem. As dificuldades em relação à gramática são enfatizadas pela professora, como um dos motivos para que o livro não seja utilizado, sugerindo, então, que a abordagem que o livro faz desse conteúdo está além dos conhecimentos gramaticais que os alunos demonstram ter. Embora apresente muita leitura e interpretação, conforme ela avalia, essas leituras são consideradas inadequadas pela professora, pois, como nos explicou, o livro apresenta textos de três, quatro páginas, o que impede que os alunos realizem as tarefas a contento. Logo, podemos inferir que a professora opta por uma simplificação da abordagem gramatical, o mesmo se pode dizer, conforme salientamos anteriormente, dos textos que são selecionados para a leitura em sala de aula.

Ainda que Angélica faça restrições quanto ao uso do livro didático, para ela o material se configura como um facilitador da prática docente, diante do tempo escasso para a preparação das aulas:

Angélica: Eu já abandonei assim aqueles planos diários (...). Quando eu trabalho com livro eu já sei mais ou menos o que eu vou explorar, então eu parei naquele ponto e em cima do conteúdo que eu selecionei no livro, aí eu procuro ir fazendo umas anotações ou associando alguma coisa, mas é tudo muito em cima da hora. Eu só consigo mesmo separar as atividades, num final de semana, ou então... É...

Sair assim um pedacinho aqui, um pedacinho ali... Aí eu anotei alguma coisa, é tudo muito quebradinho mesmo. É horrível, horrível.

O processo relatado acima é descrito por Angélica como o seu tempo de formação pessoal. Desse modo, o tempo é investido numa preparação precária das aulas a serem ministradas e os livros didáticos de língua materna parecem se constituir como fonte essencial para essa elaboração. Sendo assim, a professora vai “garimpando” nesses materiais o que lhe parece mais adequado.

Encerrando o nosso processo de entrevista, pedimos para que Angélica tecesse uma apreciação valorativa do ensino de Língua Portuguesa. Nesse momento, a professora remete-se às próprias condições de trabalho docente, denunciando a sua precarização, marcada pelo isolamento que caracteriza o ofício docente, pelo investimento por parte do Estado em questões secundárias, pelo salário aviltante que não lhe permite investir na própria formação, pela ausência de uma política efetiva de formação docente e pela consequente ignorância frente às inovações propostas no campo teórico para o ensino de Língua Portuguesa:

Angélica: Apoio mesmo, eu acho que o trabalho do professor como a gente vê hoje na escola, é um trabalho muito isolado. (...) mas pra você realmente ter incentivo pra trabalhar, eu não vejo. Pelo menos por enquanto eu não vejo nada disso. (...) Tanto é que a preocupação é ar condicionado, questões que fogem assim a compreensão humana ((risos simultâneos)) (...) Mas, a gente falando assim em questões práticas mesmo, pedagógicas... Avanços? Tem, tem alguns materiais bons, mas tem um sentido? Não tem. (...) mas tem um dicionário que eu ainda não consegui comprar. Não é que eu esteja priorizando outras coisas, mas é que sempre a gente vê muito caro, você procura um parcelamento, mas eu faço isso até por uma questão de consciência porque eu quero mesmo. Eu acho isso muito complicado você não ter acesso, não ter uma linha voltada pra formação do professor, não tem, cadê a orientação, cadê a ligação? Não tem. (...) porque tem coisas assim que a gente não sabe, você fica na ignorância, você fica sem saber, é o que eu vejo entendeu?

Desse modo, a compreensão da forma como Angélica vem tentando dar conta das novas exigências oficiais e acadêmicas para o ensino de Língua Portuguesa requer que situemos o seu discurso num contexto amplo que envolve as próprias condições de trabalho docente, pois é exatamente esse contexto que parece determinar o processo de formação dessa professora, marcado, sobretudo, pela *descontinuidade*.

Apesar dessas condições adversas, Angélica parece apropriar-se dos saberes adquiridos no âmbito da formação oficial. Isso fica evidente quando a professora aponta, por exemplo, a leitura de jornais, como atividade que realiza com os alunos, quando relata a forma como vem tentando transformar a sua prática de ensino dos tópicos da gramática normativa e de que modo vê a relação da gramática com o ensino dos gêneros. Saberes

que parecem ter como referência o curso de Pós-Graduação em Leitura e Produção de texto.

Quando trata, especificamente, sobre os gêneros, o seu saber de referência parece ser o programa de formação de professores Gestar II. Ao versar, por exemplo, sobre a produção textual, a professora inclui a produção de fábulas, gênero estudado durante o período em que frequentou as aulas do referido programa.

A sua prática é o espaço onde Angélica avalia e reelabora esses saberes, sendo esta um espaço de constante experimentação: (...) *você vai lá, não isso aqui deu certo, eu continuo, isso aqui não deu, isso aí você tem um retorno (...)*. No ambiente escolar encontra, porém, vozes de resistência, seja nos alunos, que questionam as suas escolhas didático-pedagógica, por não reconhecerem, por exemplo, no trabalho com o gênero carta de leitor, uma autêntica aula de Língua Portuguesa; seja nos professores, companheiros de profissão, que põem em xeque as concepções de ensino derivadas dos estudos linguísticos.

Buscando, portanto, harmonizar-se com os discursos mais atuais sobre o ensino, mas, ao mesmo tempo, não se contrapondo totalmente aos saberes oriundos da prática do ofício docente no interior da escola, o discurso de Angélica sobre o ensino vai ganhando um tom que lhe é próprio, no qual a categoria gênero discursivo não se instala como palavra autoritária no discurso da professora, mas como palavra internamente persuasiva, que, no entanto, carece de força diante da voz da tradição escolar.

9 - GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE NITERÓI

Neste capítulo apresentaremos as análises tecidas a partir do discurso das quatro professoras, sujeitos desta pesquisa, que lecionam em escolas estaduais localizadas no município de Niterói. Assim como o capítulo anterior, este se divide em quatro seções que correspondem, respectivamente, a cada uma das docentes.

9.1 – “VOCÊ MINISTRAR LÍNGUA PORTUGUESA HOJE, SER PROFESSOR, É DAR UM SALTO NO ESCURO” : PROFESSORA JOANA

Formada em Letras, com Mestrado e Doutorado na área de Literatura, Joana já atua como docente há 25 anos. Sua trajetória tem início em uma “escolinha de fundo de quintal”, como ela denomina, quando ainda era estudante do curso normal. A professora destaca três marcos na sua trajetória docente: o primeiro, ainda como professora primária, foi o trabalho na Rede Municipal de São Gonçalo, quando atuou como professora de uma classe de alfabetização composta por 40 alunos, cuja faixa etária variava entre 7 e 14 anos. Dessa experiência a professora destaca o seu contato com uma realidade escolar bastante precária, como um marco na constituição de sua carreira profissional:

Joana: ... Esse foi um marco na minha vida, marcou muito, porque eu peguei uma turma de 40 alunos de alfabetização. A sala não tinha porta, a sala não tinha quadro negro, eu tinha que levar todo o meu material escrito em folhas de papel pardo ou cartolina, então eu chegava praticamente às três horas da tarde aqui, 14:30, e eu ficava planejando e fazendo atividades em papel pardo pra no dia seguinte acordar às 4:15 pra ministrar pra essas crianças, mas foi muito importante, eram crianças com muitos problemas é... problemas de moradia, né? Pelo local que moravam, mas crianças boas, crianças amigas, afetuosas, entre 7 e 14 anos.

No trecho sublinhado do relato da professora, podemos perceber a sua relação com o tempo de trabalho, o que nos remete às considerações de Tardif e Lessard (2009), quando afirmam que o tempo escolar transcende o tempo administrativo e reflete as expectativas, as representações e as vivências dos indivíduos que se encontram imersos nele. Essa dedicação mencionada pela professora caracterizar-se-ia como o “tempo dos apaixonados” pelo ensino, expressão empregada pelos autores para definir “um tempo afetivo, um tempo em que os atores entram de corpo e alma e que, neste sentido, conta pouco: o trabalho transcende, desse modo, ao tempo contável, invade a noite adentro, os fins de semana, etc.” (p.76).

Um segundo marco destacado pela professora é sua experiência no CIEP, no início de sua implementação no estado do Rio de Janeiro. Joana aponta esse momento como uma concretização de ideais educacionais. Ao falar dessa época, há certo conforto no discurso da professora, o que, a nosso ver, se dá, sobretudo, por uma aproximação entre *trabalho idealizado* e *trabalho realizado* no ambiente escolar, ou seja, a diminuição da distância entre o ideal e o real parece produzir na docente uma sensação de “dever cumprido”, de alcance dos objetivos educacionais.

Joana: Não sei na verdade se tudo era verdadeiro, se todos os ideais eram realmente positivos e concretos, mas aquilo que nós tínhamos ao nosso dispor pra construir o processo idealizado por Darcy Ribeiro, né, e Brizola eram, eram positivos. É, é, eu acreditava naquilo ali e ele no início funcionou, o projeto funcionou. O 40 horas funcionou com as crianças é... e aquele momento também foi decisivo na minha vida, marcou. Eu peguei uma turma de segunda série e fui com essa turma até a quarta série. (...) Depois da formatura, fiquei muitos anos sem ver, mas de vez em quando vem uma delas aqui, que agora não são mais crianças ((risos simultâneos)), são rapazes, são moças, mas que se formaram, que têm uma profissão, que buscaram fazer uma faculdade, então de fato deu fruto aquele projeto, então foi uma fase muito importante.

O terceiro marco destacado por Joana é a sua entrada na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em 1998, quando iniciou, em turmas de Ensino Médio, a sua carreira como professora de Língua Portuguesa. O desafio de assumir turmas desse nível de escolarização constituiu-se como uma experiência para a docente e traduziu-se, segundo ela, em uma forma de amadurecimento profissional, pois até então só tinha experiência com crianças. Nos dizeres da professora parece estar oculta a ideia de que para se trabalhar com este nível de ensino é necessário um maior percurso profissional:

ainda era nova e assumi turmas de 2º grau, já cheguei assumindo turmas de 2º grau, então era muito recente o término da minha graduação, ainda era bem recente pra eu assumir essas turmas, mas eu assumi e foi uma experiência... boa, uma experiência, é... que naquele momento foi importante pra eu amadurecer (...).

De sua formação inicial para o magistério Joana destaca o curso normal, realizado no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, como fundamental para a sua atuação docente, dando ênfase aos bons professores que teve durante o curso e ao seu empenho pessoal na realização do mesmo: (...) *Nós tínhamos acesso a bons professores e o curso era muito interessante (...). O curso por ele mesmo não pode te oferecer muita coisa. Então eu busquei algum aprofundamento e por isso aproveitei bastante (...).* Ela destaca, ainda, o curso normal como espaço onde pôde elaborar um saber sobre a organização e a gerência do trabalho em sala de aula, sendo as atividades em grupo o ponto chave dessa aprendizagem:

Joana: Essa questão do trabalho em grupo é muito importante, às vezes a gente não dá valor a isso, né? Mas o trabalho em grupo me ajudou muito a entender como isso podia me ajudar na atividade em sala de aula, como eu deveria entender os meus alunos a partir do grupo, (...) isso aí me ajudou a observar os meus alunos e a olhá-los com olhar diferente, o olhar da pessoa que não vai determinar o que ele tem que aprender, mas o olhar de uma pessoa que vê que o outro tem a sua própria personalidade, autonomia, os seus próprios desejos, a sua cultura, o seu aprendizado, ele traz com ele informações e conceitos e questionamentos e frustrações, né? E que a gente aprende a observar quando a gente se dá conta disso, então o normal me ajudou nisso.

Da formação inicial em Letras, a professora dá ênfase a um professor, em especial, que para ela apresenta-se como um modelo docente a ser seguido. A partir do contato com esse professor e das estratégias didático-pedagógicas por ele empregadas, Joana hierarquiza os saberes disciplinares, ou seja, os saberes correspondentes ao campo de conhecimento específico no qual o professor atuará, como fundamentais para a docência, deixando entrever no seu discurso que em sua concepção um bom professor é aquele que conhece bem a matéria que ensina:

Joana: (...) uma coisa que eu aprendi com ele, né, aprendi na graduação, uma coisa é que ao mesmo tempo que é muito simples pra mim foi crucial. Ele sentava na cadeira dele e quando (/) ele dava aula sentado, ele não precisava nem levantar, ele só falava delicadamente, pausadamente e olhava pra gente e tinha um determinado momento que ele pegava o livro, ele dava literatura portuguesa, ele começava a ler as poesias de literatura portuguesa. E aquele momento pra mim era um momento mágico, a leitura do José Carlos da poesia, era um momento mágico. Eu percebi que eu não teria necessidade de virar cambalhota na frente dos alunos pra ensinar, ministrar o que quer que fosse, se a força da palavra estivesse em mim através do conhecimento e não através da *mise-en-scène*, da palhaçada, né? Eu deveria ter conhecimento, como ele tinha ao ministrar (...), e vi que eu poderia da mesma forma agir com meus alunos (++) usando ou poesia, ou crônica, ou fábula, ou contos de fadas, é, DESDE QUE, aquilo ali fosse VIVO no meu coração seria vivo no coração do meu aluno, se não não faria sentido pra ele, né?

O discurso da professora parece polemizar veladamente com os discursos das inovações pedagógicas que apontam para a introdução, por exemplo, do lúdico no fazer pedagógico, seja por meio de jogos, de filmes, teatro, etc., e que, normalmente, argumentam que um ensino dito “tradicional” é enfadonho, cansativo para os alunos. Isto pode ser percebido quando Joana destaca o modo como o professor dava aula e também quando utiliza expressões do tipo “dar cambalhotas”, “palhaçada”, “*mise-en-scène*” para algumas estratégias pedagógicas.

Quanto às questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, Joana aponta a ausência de discussões acerca de tal temática no âmbito universitário. Embora tenha cursado a disciplina Didática da Língua Portuguesa, esta não se constitui como uma referência de seus saberes; ao contrário, ela evidencia a irrelevância de tal disciplina: *Não, não tem nada que tenha me marcado nessa disciplina.(:) Nem me lembro da professora pra ser honesta, não me lembro nem quem ministrou.* O esquecimento do nome da professora é utilizado por ela para enfatizar a irrelevância de tal estudo.

Foi, pois, a sua experiência como professora primária que lhe garantiu sucesso ao ministrar aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a docente enfatiza a distância existente entre o saber de natureza teórica, aprendido no âmbito da formação profissional para o magistério, e o saber-fazer, que se constitui somente no exercício da profissão:

Joana: É, mas foi exatamente, eu já tinha experiência porque era professora de 1^a a 4^a, mas pros outros acredito que a experiência veio, o pouquinho de experiência, quando a gente pôde observar numa sala de aula um professor ministrando. Porque aí que você se depara com a realidade, que não é o que está no livro. É o que está na boca, no olho, no giz, né? É o que está ali naquele momento que está sendo, né... na realidade ali da...

Ainda no âmbito da formação oficial para o trabalho docente, Joana destaca a formação em Literatura como uma das fontes de seus saberes como docente de língua materna:

Joana: (...) dentro da literatura ou a partir da literatura você pode trabalhar a língua, né, os textos ou a variedade de textos que existem, né? Desde uma história em quadrinhos até um conto machadiano ou um texto da Clarice, todos esses textos que são vários e de gêneros diferenciados, né, vão auxiliar no estudo da língua, no estudo sistemático. Você pode através de qualquer texto trabalhar adjetivo, trabalhar substantivo, trabalhar predicativo, trabalhar verbo, trabalhar o que você quiser, fazer análise sintática, é... e outras coisas mais, né?, que você queira trabalhar de língua, especificamente de língua...

Ao mesmo tempo em que Joana revela a importância dos estudos literários para sua formação docente — o conhecimento e a possibilidade de trabalhar com diferentes autores e gêneros — ela vai evidenciando o que é, segundo as suas concepções, um modelo de trabalho com língua materna, ou, mais precisamente, o que ela nomeia como um estudo sistemático da língua. Nesse sentido, além de se prestar às práticas de leitura, os textos literários são tomados ainda como unidades para o estudo do Português, sob a égide da gramática normativa. Assim, parece se chocarem no discurso de Joana vozes dissonantes sobre o ensino de língua materna, uma que propaga a importância do trabalho com *textos de diferentes gêneros* e que se encontra respaldada nos discursos acadêmicos e oficiais para o ensino, e outra de conservação que prega um programa destinado ao ensino de língua materna que tem como eixo a gramática normativa. No entanto, esses discursos aparentemente dissonantes se afinam na representação que a professora faz de sua própria prática, conforme veremos mais adiante.

Em sua fala, Joana revela a inexistência de formações continuadas oficiais específicas para professores de Língua Portuguesa. A docente aponta que nos dez anos de atuação na Rede Estadual de Educação nunca participou de um curso ou evento do gênero: *Então, eu tive dentro do **** praticamente 10 anos e dentro desses 10 anos não aconteceu é... nenhuma informação ou nenhuma possibilidade de curso (...).*

Quanto ao espaço escolar, a professora marca a ausência de encontros ou reuniões que busquem reunir os professores de Língua Portuguesa para que possam debater e refletir sobre suas práticas, seus fazeres cotidianos, conteúdos e outros aspectos que fazem parte da vida escolar. Desse modo, as escolhas, as propostas e os encaminhamentos das aulas ficam a critério da professora, que vai desenvolvendo um trabalho solitário no seu cotidiano de sala de aula. Assim, as interações com seus pares de profissão acontecem fortuitamente, em horários de recreio, de forma extraoficial. Joana manifesta em sua fala a necessidade do coletivo, o que, a nosso ver, revela a sua consciência de que a formação docente ocorre também nas interações com os outros professores, na troca de experiência, nas elaborações conjuntas. As reuniões que ocorrem na escola são dedicadas às questões mais gerais do processo educacional ou então a questões de cunho administrativo. O trecho abaixo aponta esses aspectos mencionados:

P: E vocês têm momentos para encontro específico?

Joana: Não, ainda não temos.

(...)

P: E como é que vocês fazem então pra discutir assim essa (/) ?

Joana: Não fazemos. (:)

P: NÃO?

Joana: Não, cada um faz o seu próprio plano de aula, conforme (-- --) (...) ou nem que fosse assim 40 minutos é... de 15 em 15 dias, pra que a gente pudesse ter um momento de reflexão, um momento de pausa, né?, pra refletir sobre um texto ou (-- --) nós não temos.

Observamos que Joana é categórica ao marcar em sua fala a individualização do fazer docente, denunciando uma realidade que obriga o professor a fazer um caminho de formação, ou seja, de elaboração de seus saberes, de forma precária sem contar com espaços oficiais para tanto.

No que tange aos processos individuais de formação, a docente destaca a leitura de livros de sua própria biblioteca, o acesso à internet e a revista Nova Escola como fontes de atualização e elaboração de novos saberes necessários à sua atuação como professora. A questão salarial revela-se na fala da docente como um dos impeditivos para a aquisição de livros; estes só podem ser comprados quando as despesas já estão cobertas.

Quanto à sua inserção na discussão mais específica sobre as questões relativas aos gêneros discursivos e ensino, Joana reitera mais uma vez a ausência de cursos de formação, de debates nas escolas que visem à problematização dessa temática. É, pois, o seu investimento pessoal na busca de informações, seja via internet, livros e revistas que lhe dá acesso a esses conhecimentos.

No que se refere ao contexto atual de ensino de Língua Portuguesa, a professora faz uma avaliação não muito positiva, mas busca pensar sobre os diferentes aspectos que hoje são utilizados como argumentos para a necessidade de mudança no ensino de língua materna. Dentre os discursos presentes na fala de Joana estão o do advento das novas tecnologias e das transformações que estas vêm trazendo para a própria linguagem e, consequentemente, para o ensino:

Joana: É, existe muita influência na linguagem das crianças e consequentemente no ensino da língua existem muitas influências, não só uma influência, várias influências: da televisão, a mídia em si, a mídia que traz não só coisas negativas mas coisas positivas (...) o nosso meio principalmente, né, o meio estadual e municipal, né? Nós temos mais proximidade com essa, a cultura mais popular, né? O funk se tornou uma cultura muito popular, popularizada. Então, é... existem funks interessantes que você até pode trabalhar dentro de uma sala de aula e (+) observar a linguagem e observar que realmente existe e deve existir um progresso da língua, né (...) E muitas vezes atrapalham, né, o interesse porque além disso tudo, além da mídia, além do funk, as informações são muitos rápidas, é tudo muito rápido. O computador chegou, as crianças, ou pobres ou ricas, as crianças têm acesso porque existem as *lan houses*, o computador, ele vem é... ajudando de um lado a comunicação, ajudando de um lado o intercâmbio, e juntar Brasil e um outro país qualquer. Ótimo. Mas, por outro lado o computador, o computador traz também uma fragmentação, né? Muita informação e muita superficialidade, pouca profundidade e muito acesso a tudo,

acesso geral a todo tipo de coisas boas ou más, então as nossas crianças ficam expostas (...)

Em seu discurso, Joana parece apontar para uma abertura do espaço escolar para recepção e o trabalho tanto com esses novos meios de interação quanto com as manifestações culturais locais ou próprias de um grupo social. No entanto, o faz de forma cautelosa, não reproduzindo, em sua fala, os discursos redentores da tecnologia e nem do tão proclamado e, às vezes mal-interpretado, recorte “trabalhar com a realidade do aluno” da obra de Paulo Freire. A fragmentação e a fugacidade dos nossos tempos também incomodam a professora e parecem sugerir uma tensão na conciliação entre “o novo” e as práticas e produtos “tipicamente” escolares. De certo modo, ela aponta o lugar do professor que tem que concorrer com todas essas outras fontes de informação, numa escola que nem sempre é aprazível para o jovem, que se vê “seduzido” por esses encantos da contemporaneidade.

Ao idealizar um modelo de ensino de Língua Portuguesa, Joana destaca a literatura como eixo. Na contramão dos discursos de autoridade para o ensino de língua materna que elegem e ratificam os gêneros discursivos como eixo de ensino, a nossa pesquisada aponta a literatura como o verdadeiro objeto de ensino de língua materna, enfatizando a infertilidade do ensino que ainda hoje se pratica na escola, que, normalmente, configura-se em uma aprendizagem endógena, que não tem outro fim que não a própria aprovação escolar.

Joana: (...) pra mim a literatura tinha que ser a base, de tudo né? É a leitura de diferentes tipos de textos, esses textos tinham que ser a base pro ensino futuro da língua. Não deveria ser uma, uma, uma forma, essa forma que a gente tem hoje de se ensinar a língua pela língua, né? Língua por língua é quase uma coisa parnasiana

Quando avalia a proposta dos PCNs, Joana assevera que não acha necessário falar em gêneros e entende essa categoria como nem sempre necessária para o entendimento do funcionamento da linguagem. A professora ratifica, então, que o ensino deve ter como eixo norteador a literatura e conclui sua argumentação dizendo que a categoria *Literatura* subsume a categoria *gênero*:

Joana: Eu acho que é interessante, exatamente isso que eu acho que deve ser buscado, talvez não se falar em gênero, né, talvez não restringir porque não sei, às vezes até é necessário você dizer: a carta é um tipo de gênero, a crônica é outro tipo, né?, a poesia. Mas os gêneros, de um modo geral, se você, se você propõe que o ensino seja, que a base seja a literatura, né? elas, esses gêneros se unem de certo modo eu acho interessante essa proposta.

De modo geral, a perspectiva de nossa pesquisada se coaduna com a noção de gêneros do discurso que ela apresenta:

Joana: São classificações que você estabelece pra facilitar o entendimento dos diferentes tipos de textos. Você classifica, pra mim é isso, e eu acho que a criança, o adolescente, o jovem deve entender isso dessa forma e adequar, se adequar a essas classificações que são necessárias, mas saber ultrapassar quando ele sentir que tem o controle, o domínio daquilo ali.

Joana fez um percurso no campo dos estudos literários, tendo se doutorado nesta área. De certo modo, a própria definição de gêneros como classificação parece estar ancorada na tradição desse campo de estudo. Como sabemos, tradicionalmente o estudo de gênero esteve ligado ao campo da literatura e, neste, as preocupações eram muito mais de ordem formal, isto é, os gêneros eram compreendidos “como um conjunto de artefatos que compartilham determinadas características formais” (FARACO, 2003, p.125).

Em seus enunciados, é destacada, algumas vezes, a necessidade de os modelos genéricos serem ultrapassados pelos aprendizes e não apenas reproduzidos, conforme apregoam algumas propostas para o ensino dos gêneros. Os alunos devem estar conscientes de quando, onde e como os gêneros funcionam para poderem participar das diferentes esferas da ideologia oficial, mas podem inovar registrando naquele “modelo genérico” a sua marca, como demonstra o enunciado a seguir:

Joana: Eu acho que é importante pro aluno saber, ter conhecimento de como cada um deles (/), a proposta de cada um deles, a estrutura de cada um, mas é aquela coisa, né, você dá, oferece o conhecimento (...) Só que você vai oferecer ao aluno, você oferece a estrutura, mas se ele tiver autonomia pra trabalhar aquela estrutura, ele vai modificar quando ele achar necessário... Como você sugeriu aí da carta, né, remetente... existe uma estrutura pra ser obedecida. Mas, dentro daquilo que ele vai escrever, da proposta que ele vai produzir, se ele quiser botar o coraçãozinho, se ele quiser botar Niterói ou Rio de Janeiro embaixo, se ele já domina a estrutura... ele precisa dominar, saber como é, pra dentro do, do sistema ele funcionar de acordo com o sistema, mas fora do sistema, ele pode improvisar depois do domínio.

Ao registrar, por meio do discurso, a sua experiência, ou seja, o vivido em sala de aula, Joana explicita de certo modo a representação que tem de sua própria prática, reflete e se justifica quanto às escolhas e os encaminhamentos da aula. Dentre os elementos abordados por nós e explicitados pela docente estão os conteúdos e os seus critérios de seleção. Sobre essa questão Joana diz que:

Joana: Os conteúdos, eles são praticamente os mesmos há décadas, né? Então você pega um livro recente ou não, você vê que os conteúdos (/), por exemplo, você tem que ensinar a proparoxítona, paroxítona e oxítona, você tem que ensinar substantivo, adjetivo, você sabe mais ou menos que tipo de conteúdo

você tem que ministrar durante o ano, então a partir daí, do conhecimento desses conteúdos, a gente começa a selecionar, dentro da biblioteca aqui de casa mesmo, eu começo a selecionar os textos que eu gostaria de trabalhar com os alunos (...)

Observamos que ela utiliza o seu tempo de experiência como professora ou até mesmo como aluna para selecionar os conteúdos a serem ensinados, ou seja, eles não se modificam com a passagem do tempo. Para confirmar a “atualidade” ou não dos conteúdos a professora refere-se ao livro, evidenciando que ele resguarda os objetos de ensino de língua materna. A docente parece não ver necessidade de se reportar a programas curriculares para selecionar os conteúdos a serem abordados, ela sugere ser o livro didático a autoridade no que tange a esse aspecto⁶³. Os conteúdos gramaticais continuam ser, na fala da professora, o eixo organizador do currículo de Língua Portuguesa; sendo assim, por mais que Joana insira-se na discussão sobre os gêneros, a sua fala desconsidera os discursos que se “pretendem de autoridade” e postulam os gêneros como tal. O próprio livro didático sustenta a posição da professora, pois mesmo os materiais mais atuais conservam os mesmos conteúdos em relação à gramática, embora busquem se alinhar à palavra autoritária atual, inserindo os novos objetos de ensino⁶⁴.

Se a gramática continua como norteador do programa a ser seguido, reverberam no discurso da professora as vozes que apregoam a importância de se trabalhar com os textos de diferentes gêneros em sala de aula: *Em aula, nós trabalhamos textos que eu levo é... textos diferenciados, de gêneros diversos para que eles possam ter acesso, né?* Hibridizam-se, pois, no discurso da professora duas perspectivas axiológicas para o ensino de língua materna.

Para selecionar os textos que farão parte das aulas, Joana revela que utiliza como critérios o *gosto pessoal*, o *gosto dos alunos*, a *sua experiência como aluna*. O que reforça a ideia, anteriormente exposta, de que as escolhas, as propostas e os encaminhamentos das aulas ficam a critério da professora, que vai desenvolvendo um trabalho solitário em relação aos seus pares de profissão, tendo como fonte de seus saberes os “saberes pessoais” (a), decorrentes de sua própria história de vida, os “saberes provenientes de sua formação escolar anterior” (b) e também os saberes da experiência profissional (c), oriundos da interação com os alunos, conforme evidenciam os trechos destacados abaixo:

⁶³ Joana declarou, durante o processo de aplicação dos questionários, não conhecer o documento de Reorientação Curricular da Secretaria de estado de Educação do Rio de Janeiro.

⁶⁴ Veja os comentários tecidos a partir da entrevista da professora Rose, p. 140 desta dissertação.

Joana: O meu gosto! ((risos simultâneos)) Eu uso livros que eu tenho, os romances que eu tenho, (a) os livros que eu gostava de ler quando criança, é... histórias que eu ouvia da minha mãe, da minha vó e eu tenho em casa, ou coisas que amigos, textos que amigos me dão, me oferecem e me agradam, eu gosto, então eu procuro compartilhar com meus alunos coisas que eu gosto, textos que eu curto, né? E que eu acho também que eles podem curtir. (b) Às vezes eu levo textos que eu gostei muito na minha época e (c) eles não gostam, aí é aquela frustração, né? E aí teve um dia que aconteceu isso, eu perguntei pra eles o que eles gostariam que eu levasse e eles sugeriram lá uma música. Eu levei a música, nós trabalhamos a música, então você estar disposta também não só a levar o que você gosta, mas a se frustrar, né?, num determinado momento e saber reconhecer que tem que mudar, né? E a gente tenta se atualizar dessa forma, também através dos alunos, principalmente, porque os alunos falam pra gente aquilo que eles querem; eles solicitam, não que a gente tenha que fazer sempre com os textos que eles querem, com os textos que eles gostam, (b) porque os bons textos, às vezes eles não sabem, também têm que entrar. Os bons textos que eu digo, que às vezes eu também não gostava de ler, mas um texto, por exemplo, de Machado, né? Não que eu não goste de Machado, eu gosto de Machado, ((risos)) principalmente a Cartomante, adoro a Cartomante.

A organização do trabalho com a leitura de textos em sala de aula também segue uma lógica, que ganha validade e sentido na própria experiência da professora. A professora, com naturalidade, narra a sequência de atividades que ocorrem em sua sala de aula a partir da leitura de um texto, que pode ser descrita nas seguintes etapas: apresentação da proposta da aula e do texto, apresentação de uma biografia — esta etapa não é fixa, dependerá da relevância do autor —, levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, leitura pelos alunos em voz alta ou silenciosa — precedida ou seguida da leitura da professora —, conversa sobre o texto e verificação das expectativas quanto à leitura, trabalho escrito de interpretação. Essa forma de conduzir o processo de leitura parece constituir-se em um *habitus profissional* (TARDIF, 2007), forjado no próprio ofício docente. Evidencia-se, também, a presença do texto literário, o que se afina com o seu discurso sobre um “modelo” de ensino de Português.

Joana: A gente leva um texto, eu acho, né, porque a gente já tem tanta prática de trabalhar assim, então acho que o primeiro momento (1) é você conversar um pouco, antes de apresentar o texto, conversar sobre aquele dia de aula, o que que vai ser lido ou qual é a proposta, né? É, (+) você conversa sobre a proposta, (2) um pouquinho sobre o autor que vai ser apresentado, um pouquinho, não precisa falar da vida dele, mas comenta um pouco da importância daquele autor pro cenário brasileiro, se houve um cenário brasileiro por trás dele, no caso de Machado houve, né, ele foi uma pessoa importante (++) (3) A partir daí você inicia o diálogo, né, pergunta se já conheciam, se já ouviram falar, de que época é, se eles já tiveram notícias, se já viram algum filme que fizesse uma referência, se ouviram alguma música que fizesse alguma referência e aí a gente parte pro texto. (...) (4) a gente vai ler, cada um lê um trequinho ou lê silenciosamente antes e depois a professora lê. Existe toda uma, (/) você vai mudando, né... um dia você faz de uma forma no outro dia de outra pra não ficar cansativo, né? Sempre do mesmo jeito. Em seguida quando termina, (5) conversa de novo sobre o texto, pergunta o que acharam, o que gostariam de falar sobre o texto, se o final foi como eles esperavam, né? Eu acho que tem toda uma história pra se

desenvolver antes de se trabalhar (++) Depois pode, se for um texto que faça referência à história, trazer uma, uma situação histórica, se for um texto que faz uma referência geográfica, por exemplo de crianças que morrem de fome todo dia, trazer uma referência, trazer o mapa, mostrar onde é, qual a localização, é, fazer uma ponte com uma música que fale de alguma coisa que tenha a ver com o texto, ou imagens que você coloca no retroprojetor e (6) depois você vai trabalhar com a mão mesmo, né? Vai fazer perguntas e fixar aquilo ali que foi dito você e num tempo depois, ou numa próxima aula, trabalhar questões relacionadas à língua.

Às aulas de leitura seguem-se, conforme aponta o excerto, as atividades relacionadas à língua, o que podemos depreender, a partir de outras falas já citadas neste trabalho, como atividades relacionadas ao estudo da gramática e de sua nomenclatura, o que também fica evidenciado nessa fala: *Eu trabalho os textos e depois eu penso de que forma eu posso introduzir as questões linguísticas*. Assim, a professora parece referir-se ao discurso que apregoava o trabalho gramatical a partir do texto. No entanto, texto e gramática ainda mantêm-se isolados, as aproximações que são feitas, de modo geral, parecem não ultrapassar os limites do texto como pretexto para o ensino da teoria gramatical.

À produção de texto reserva-se, conforme destaca a professora, um espaço menor nas aulas de língua materna. A nosso ver, isso ocorre pela sobrecarga de trabalho que esse tipo de atividade traz para o professor devido, principalmente, ao número de alunos por turma e também a carga horária docente. Joana explica que a produção de texto também segue uma sequência: contato com textos dos gêneros a serem propostos, reconhecimento das particularidades do gênero e produção. Os alunos escrevem normalmente a partir de uma temática já trabalhada. A professora revela seu gosto por trabalhar com a produção de quadrinhos, o que é bastante compreensível se consideramos que ela leciona no 6º ano.

Quanto aos gêneros trabalhados, Joana enumera três: história em quadrinhos, carta e texto livre. Os três gêneros citados, de certo modo, acomodam-se numa tradição escolar do ensino da produção de texto. O texto livre inscreve-se dentro de um ensino que tinha como princípio “a criatividade do aluno”, que tomava o texto como objeto de uso e não de ensino; já os quadrinhos e até mesmo a carta já são textos com certa tradição, sendo incluídos nos materiais didáticos a partir da década de 1970, época em que a teoria da comunicação orientava o modelo de ensino de língua materna. O enunciado a seguir revela como a professora organiza o ensino da produção escrita:

Joana: A gente lê bastante, se for história em quadrinhos eles vão ler bastante história em quadrinhos, eles vão perceber que não existe SÓ a palavra escrita, mas também o texto imagético, a imagem, que a linguagem verbal é aliada à

linguagem não verbal, que existe toda uma expressão, né?, que se une para formar uma ideia e tem que ser bem trabalhado antes pra depois eles produzirem, senão eles ficam perdidos

Embora Joana revele que o livro didático é uma de suas ferramentas como professora e que o programa por ele estipulado serve como referência para elaboração do programa de Língua Portuguesa a ser seguido durante o ano, a professora diz que não utiliza o livro em sala de aula devido à seleção de textos que ele apresenta: (...) *eu mando pra casa. Porque pra sala de aula, você ler textos de três, quatro páginas é quase que impossível com crianças de 5ª série, 6º ano, que são crianças que não estão muito dispostas à leitura longa, então eu procuro trabalhar com eles textos mais curtos em sala de aula*⁶⁵. Joana disse que participou da escolha do livro e que sua opção era o livro do Cereja⁶⁶, mas que foi vencida pelo coletivo, que julgava o livro complexo demais e assim fizeram a escolha por outro. Para ela, isso se deve ao seguinte: (...) *as professoras não querem ter trabalho pra isso, então escolheram o texto da Leila, escolheram o livro da Leila, porque o livro da Leila tem textos longos, mas é simples. É aquela coisa entendeu? É quatro é quatro, cinco é cinco.*

Não podemos concluir a partir da fala da professora que esta seja a sua visão única sobre os professores e seus modos de atuação, pois se entendemos que os significados são forjados socialmente e, portanto, são frutos de uma ideologia mais ampla que perpassa o seio da sociedade, no sentido de avaliar de forma negativa o trabalho do docente que atua na escola pública brasileira, percebemos que no discurso de Joana há palavras alheias sobre o ser professor, com os quais as suas palavras se fundem e dão sentido às ações dos colegas.

Quando avalia os pontos de avanço e retrocesso no ensino de Língua Portuguesa na atualidade, Joana aponta a precariedade de se trabalhar na Rede Estadual e, também, a clientela atendida pela escola como pontos de insatisfação em sua atividade docente:

É muito difícil responder isso, essa é a mais difícil porque está tão difícil trabalhar hoje em dia ((desânimo)), trabalhar com a língua, trabalhar no estado principalmente, trabalhar com a nossa clientela, é muito complicado... É quase que dar murro em ponta de faca mesmo, porque... o que eles vivem é uma coisa, o que eles têm que aprender na sala (...).

⁶⁵ Compare com as considerações tecidas pela professora Angélica: p. 171-172 desta dissertação.

⁶⁶ A professora refere-se ao livro *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editado pela Atual.

A inadequação dos conteúdos frente ao público atendido constitui-se como outro ponto que tenciona o discurso docente:

(...) às vezes a gente se depara com esses questionamentos, por que eu estou ensinando, ministrando uma coisa que essas crianças não vão usar? Ou não sabem como usar? Então eu preciso dizer pra eles, preciso mostrar pra eles que é importante, e como dizer que é importante? E como dizer pra eles que eles precisam dominar, ter autonomia sobre aquilo ali, pra serem melhores do que os pais, ou pra terem acesso a um bom trabalho ou a um outro tipo de trabalho e que os pais não tiveram, né?

No entanto, Joana assume o seu trabalho docente incorporando a ele o valor do sacerdócio, remontando, pois, marcas discursivas sobre a profissão, que embora remetam a um passado histórico aparentemente distante, se tornam presentes no enunciado da professora:

por menos que você queira que a sua profissão seja um sacerdócio, você exerce aquilo ali com um ideal e com sacerdócio... porque não tem jeito. Se você olhar pra história, se você olhar, for pra dentro da casa dessas crianças, você sabe que você pratica o sacerdócio e que daqui a um tempo você não sabe o que vão ser daquilo ali, e é isso...

Assim, compreendemos que essa professora vai significando e elaborando os seus saberes sobre o que e como ensinar Língua Portuguesa no âmbito do próprio fazer. São, pois, as interações em sala de aula, a experiência em sentido temporal, a vivência como estudante, a socialização primária no âmbito da própria família, o acionamento de ferramentas voltadas para o ensino e um investimento, basicamente, pessoal que aparecem como fontes de elaboração de seus saberes sobre as perspectivas mais atuais para o ensino. Destacamos que os gêneros, como a palavra-slogan na atualidade para o ensino, parecem funcionar como palavra interiormente persuasiva que dialoga com a gramática, como força da tradição, e com a literatura, no discurso desta professora.

9.2 – “A MINHA PRÁTICA EU APRENDI COM A PRÁTICA”: PROFESSORA ANA

Conforme apontamos anteriormente, Ana é professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro há 12 anos, tendo se formado em Letras na década de 1980. Dentre as nossas pesquisadas, Ana nos pareceu a mais desencantada⁶⁷ com a profissão docente, isso se revela já na escolha do ofício, que para ela constituiu-se como um ato de imaturidade, fruto da idade: *Verdadeira, verdadeiramente por*

⁶⁷ Expressão utilizada por Paschoalino (2009).

imaturidade. Acho que todo mundo com 17, 18 não tem maturidade suficiente para escolha de uma profissão. Não avalia a parte prática da coisa que é a sobrevivência.

Conforme Bakhtin (1993), é impossível compreender os enunciados separados da situação social na qual foram gerados. A situação social engloba, na perspectiva bakhtiniana, não só o contexto imediato da enunciação, ou seja, a relação sócio-hierárquica existente entre os interlocutores, a intencionalidade discursiva, a esfera na qual o enunciado se realiza, mas, também, o contexto sócio-histórico no qual a interação se dá, incluindo as relações de produção e a estrutura sócio-política (Bakhtin, 1986). Assim, numa sociedade capitalista, onde o sujeito vale o que pode consumir, a professora aponta a condição salarial do professor como ponto crucial de seu desencanto, o que fica evidente no uso da palavra “sobrevivência”.

Nesse sentido, Paschoalino (2009) assinala que um dos pontos nevrálgicos da profissão docente é a situação financeira do professor, a pesquisadora remete-se a Nacarato, Varani e Carvalho (2001) para reafirmar que

as constantes perdas salariais dos professores, e consequentemente a ampliação da sua jornada de trabalho para sobreviver diante das exigências atuais, aumentaram as tensões na profissão e a limitação desse profissional a um constante aperfeiçoamento (p.36, grifo adicionado).

Quando pedimos que Ana descrevesse a sua trajetória como docente, primeiramente a professora nos falou de sua inserção em outros espaços profissionais, na qual atuou como revisora, o que lhe rendia um bom salário e satisfação profissional: *Porque no começo eu trabalhava como revisora de texto (...) E nessa situação, o salário era bem melhor. E aí, eu descobri que eu gostava muito daquilo (...) Na mesma época, eu até passei num concurso pra comissão de bordo também...* Ao falar de sua trajetória profissional, Ana parece apontar para o que poderia ter sido e não foi: revisora, comissão de bordo, o que fica evidente quando nos conta de sua entrada para o magistério, que se deu após seis anos de afastamento da vida profissional, época em que casou e teve filhos: *quando eu retornei que eu fui me meter no magistério. Fiz dois concursos pro estado e pra professora de São Gonçalo, que eu estou há 12 anos.* A escolha linguística para designar a sua entrada no magistério — “meter” — também revela apreciação valorativa negativa que a professora tem de sua escolha profissional, pois sabemos que, em Português, o verbo “meter” tem, geralmente, um cunho pejorativo e é utilizado em expressões do tipo “meter-se em confusão”, “meter-se em conversa alheia” e outras similares.

Ao tratar especificamente de sua trajetória como docente, Ana nos contou que na Rede Estadual mantém-se na mesma unidade escolar desde sua entrada; já no município, passou por várias escolas e turnos, trabalhando inclusive na Educação de Jovens e Adultos. Para ela, a sua formação como professora se deu nesses espaços, pois conforme afirma: *porque é na prática, né, que você realmente, né, entende a profissão*. Isto será reafirmado pela nossa pesquisada em vários outros momentos de sua entrevista. Quando perguntada, por exemplo, sobre a sua formação profissional inicial no curso de Letras e sobre a presença de disciplinas ligadas ao campo da educação, mais especificamente do ensino de Língua Portuguesa, Ana informou-nos que havia a disciplina de prática de ensino, mas segundo ela: *a gente tinha sim, as matérias da prática de ensino, mas não me ensinaram nada não (...) A minha prática eu aprendi com a prática*.

A compreensão efetiva dos enunciados da professora requer que os articulemos aos próprios processos de formação docente. Nesse sentido, Tardif (2007) tece uma crítica aos processos de formação docente inicial que privilegiam uma formação disciplinar e um modelo aplicacionista de conhecimento, no qual os alunos, futuros professores, passam anos assistindo a aulas baseadas em disciplinas, depois estagiam e devem aplicar esses conhecimentos e, finalmente, quando a formação termina, começam a trabalhar sozinhos e, prontamente, devem aprender o seu ofício na prática. Sendo assim, muitos profissionais concluem que tais conhecimentos disciplinares estão pouco sedimentados ou não lhes servem adequadamente.

Em pesquisa recente, que trata das condições gerais do professorado brasileiro Gatti e Barreto (2009) demonstram que a realidade de formação descrita pelo pesquisador canadense também pode ser constatada ainda hoje no Brasil. Quando analisam as licenciaturas, as autoras afirmam que:

Os currículos não se voltam para questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos (p.258).

Então, é a partir de sua atuação como docente que Ana avalia a pertinência dos saberes adquiridos ao longo de sua formação inicial. Nesse sentido, a professora destaca os saberes disciplinares, próprios do campo de Língua Portuguesa, como sendo importantes para a sua atuação como docente, reforçando mais uma vez que os saberes pedagógicos ela

aprendeu durante a sua socialização no espaço profissional, pois a universidade não lhe garantiu essa aprendizagem:

Ana: Pra minha prática, só mesmo na, nas disciplinas de Língua Portuguesa que a gente tinha lá, porque o resto, assim, eu não vejo hoje aplicação pra isso na minha prática; lógico que pro meu conhecimento sim, né, latim, grego, tudo faz parte da formação, mas hoje na aplicação disso eu não vejo nenhum sentido, porque na verdade eu aprendi a ensinar ensinando porque lá ninguém me ensinou isso.

Para Tardif (2007), é a partir da inserção no espaço de atuação profissional que os docentes descobrem os limites de seus saberes pedagógicos, o que os leva a avaliar o seu processo de formação inicial. Em alguns casos, os docentes, diante da realidade profissional, rejeitam a sua formação anterior, atribuindo a eles mesmos a responsabilidade pelo seu sucesso, ou seja, por conseguirem ensinar, como é caso da professora Ana. Outros, no entanto, julgam a formação relativizando-a, ou seja, buscando aqueles conhecimentos que lhes foram úteis e descartando os demais. Desse modo, a partir de sua experiência, a professora valida apenas os saberes disciplinares provenientes de sua formação inicial para o magistério, como relevantes para a sua atuação.

Quanto à sua inserção em espaços de formação continuada oficial, Ana informou-nos que participou de muitos cursos, mas, no entanto, esses não foram oferecidos pela Rede Estadual, mas pela Municipal. No que tange a cursos voltados especificamente para o ensino de Língua Portuguesa, ela diz ter participado de muitos, mas não lembra os assuntos abordados, apenas cita um de Português Instrumental e acrescenta que são ministrados pelos próprios professores da Rede. Embora avalie os cursos como positivos, a não lembrança da professora pode refletir a pouca eficácia dessas formações para releitura e renovação de sua prática.

No espaço escolar, Ana também nos revelou que não há um espaço específico para reuniões ou encontros para professores de Língua Portuguesa, o que segundo ela faz muita falta. Desse modo, os encontros se dão de formas fortuitas em horários de recreios ou aulas vagas:

Ana: (...) A maioria a gente fica brincando, contando piada, muito poucas vezes a gente troca experiência, né, a gente troca texto, teve um texto que eu gostei de trabalhar aí eu passo pro outro, né. Provas assim que um acha legal do outro a gente troca, experiências também em sala de aula a gente troca, mas é muito pouco. E é só nesses momentos. Deveria ter um momento específico pra isso, né?

O relato da professora nos dá uma dimensão da natureza das interações que ocorrem entre os docentes nesses encontros: trata-se de espaços não instituídos de formação, deixando a critério dos próprios docentes o modo de aproveitamento daquele “tempo livre”, que é tomado, em sua maioria, como momento de distração e de interações primárias (brincadeiras, piadas) e, aparentemente, não de exercício de reflexão do próprio trabalho.

Tardif (2009), ao analisar as atividades dos professores na sua chegada à escola ou durante os seus períodos de intervalos, oferece-nos elementos interessantes para compreendermos a natureza dessas interações que se dão entre os docentes em seu ambiente de trabalho. O pesquisador aponta que aqueles momentos caracterizam-se por seu aspecto familiar, sua banalidade: “são questões de humor, troca de piadas, às vezes de futilidade, mas também dos alunos, dos pais, do tempo e das pressões que ele exerce sobre os professores (...)” (p.170). Para o autor, o caráter familiar e de informalidade dessas situações “testemunham a vivência profissional dos trabalhadores que partilham o mesmo mundo do trabalho, que conhecem a fundo as situações da vida cotidiana e que conversam e se compreendem espontaneamente” (idem, p.172).

Embora os professores não discutam ou discutam muito raramente teorias pedagógicas ou assuntos afins, o conhecimento não está ausente dessas situações, trata-se da troca de saberes práticos. Assim, quando Ana nos relata as interações que se voltam especificamente para o trabalho do professor, observamos que estas se referem a trocas de material didático-pedagógico (textos, provas). Desse modo, como bem destaca Tardif (op. cit.), diferentemente dos conhecimentos teóricos que recaem sobre um objeto a conhecer, os conhecimentos práticos se voltam para um objetivo a atingir. Então, se é preciso dar provas, ler textos com os alunos, etc., esses momentos tornam-se muito preciosos. Acrescentamos que esses períodos podem ser compreendidos como um espaço de constituição de saberes porque, ao se trocar um material, pode-se reavaliá-lo, dizer por que funcionou ou não em sala de aula; além disso, essa socialização pode ser acompanhado por uma explicitação da tarefa desenvolvida e servir de parâmetro para o trabalho individual: o que o outro realiza em sua sala? Que conteúdos ele está privilegiando? O que faz de diferente?

Em termos de uma formação profissional individual, Ana nos informou que, atualmente, recorre à internet e que busca textos interessantes e experiências de outras pessoas. A procura de experiências alheias poderia soar como busca de “receitas” para a

realização do seu trabalho como docente; todavia, se incorremos nessa crítica deixamos de considerar a experiência de pares de profissão como uma das fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores. Assim, busca-se no mais próximo, no outro e igual, instrumentos para realização do seu próprio trabalho.

Ao abordar especificamente o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, a docente aponta que está *muito ruim, muito ruim*. Pedimos, então, para que ela avaliasse as causas dessa situação: *É, vejo assim porque você já pega o aluno na quinta série, né, e ele já vem com deficiências muitos grandes e é quase impossível você sanar porque são turmas grandes (...) numa turma de 35, 40 você não consegue dar atenção necessária, né? Como podemos observar as causas são atribuídas à própria escolarização, ou seja, os alunos vão agregando deficiências ao longo dos anos escolares, assim, ao entrarem no segundo segmento do Ensino Fundamental, trazem consigo as carências dos anos anteriores, os quais são frutos, segundo Ana, da má formação do professor que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental: acho que a formação também do professor de 1ª a 4ª série está muito fraquinha, né? O próprio professor tem muitas deficiências, como é que ele pode ensinar? Os que eu vejo assim, das escolas que eu trabalho (+ +) muito fracos... Ana traz uma imagem de professor do primeiro segmento como um sujeito incapaz de dar conta da tarefa de ensinar; por consequência, o seu “não saber” resulta nas deficiências do alunado. Se a docente utiliza-se de sua própria experiência para fazer tal afirmação, não nos é difícil perceber que esta imagem por ela forjada não é uma construção individual, mas social.*

Sabemos, conforme assevera Bakhtin (1993), que toda manifestação verbal de peso social tem poder de impor nuances de sentidos precisos e valores definidos a diferentes aspectos da vida social. Nesse sentido, a depreciação que a professora faz dos professores do segmento anterior parece refletir um discurso forjado no âmbito dos sistemas ideológicos sistematizados, mais precisamente nas esferas midiática e acadêmica, que veiculam tal imagem docente. Conforme assinala Kleiman (2001, p.42):

A representação social mais comum da professora alfabetizadora (e também, em menor grau, de toda professora, inclusive a de Português) é de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidade para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada. Nos texto de imprensa nos últimos cinco anos (...) encontraremos o retrato de uma mulher que não é competente naquilo que deve fazer para exercer sua profissão: alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem hábito de leitura, que não gosta de ler. Essa avaliação é também partilhada pelo mundo acadêmico. (...) Descrevemos a professora como leitura interdita (Britto, 1998), como alguém que não é representante *bona fide* da cultura letrada (Kleiman, Cavalcante e Bortoni, 1993).

O segundo aspecto apontado pela professora diz respeito às próprias condições de trabalho docente, ressaltando o número exacerbado de aluno por turma; Ana não faz, portanto, uma referência às propostas metodológicas de ensino de língua materna, que derivam de uma concepção de linguagem de cunho mais estruturalista, que privilegia o estudo das descrições linguísticas a partir dos modelos gramaticais, em detrimento de seus usos sociais. Sendo assim, passado os anos iniciais de alfabetização, as crianças já passam a se exercitar na identificação de estrutura e numa metalinguagem técnica, que se estende ao longo dos anos de escolarização. Embora não cite tal aspecto quando trata das “mazelas” do ensino de língua materna, quando enuncia um modelo idealizado de ensino de Língua Portuguesa, Ana parece apontar nessa direção:

Ana: Olha, primeiro eu acho que algumas séries deveriam ser diferentes, 5ª série, 6º ano, né, eu acho que 6º ano tinha que abandonar a gramática. Eu sou gramaticeira, adoro ensinar gramática (...) Função sintática, eu adoro um texto. Eu acho que 6º ano não podia ter essa parte, 6º ano tinha que parar mesmo pra ler, pra ir à biblioteca, pra ver muita coisa pra eles lerem, ensinar a ler, ensinar a interpretação, podia parar nisso. Uma série inteira. A partir do texto tudo bem, a gente começar a introduzir (/) porque eu acho que é uma fase meio jogada fora... né, porque muitos não sabem nem (/) você dá uma prova, um texto lá, ninguém lê o texto, vai direto à pergunta e deixa de ler o texto, né? Tão fácil (...) É, eu acho que interpretação de texto, jornal, bota pra ler jornal pra que eles criassem esse hábito, né. Porque você chega lá na sala, nem ver dicionário não sabem, ou não conhecem ordem alfabética direito, aí você manda procurar uma palavra, fica doido: roda pra lá, roda pra cá, né? E acho que tem que parar aí... Muita gente chega ainda no Ensino Médio com essa dificuldade muitos... muitos...

A professora sinaliza a ineficiência e a inadequação do ensino de gramática tradicional para as crianças que mal conseguem demonstrar conhecimentos básicos de leitura ou de interação com materiais escritos da cultura letrada, seja escolar (dicionário) seja de outras esferas (jornal). Ainda que se classifique como “gramaticeira”, Ana tem consciência da ineficiência dessa abordagem, contudo o seu enunciado aponta a permanência desse enfoque na escola, visto que a professora fala do que “deveria ser” e não do ensino real.

A sensação de “fase jogada fora” enunciada por Ana já foi denunciada pelos discursos de cunho teórico-acadêmico há, pelo menos, duas décadas. Geraldi (1984), por exemplo, apontou que a situação do ensino de Língua Portuguesa em escolas de ensinos fundamental e médio já era caótica⁶⁸ em decorrência, exatamente, de uma abordagem de ensino que insistia na cobrança de uma metalinguagem de análise da variante culta, para

⁶⁸ Expressão utilizada pelo autor.

alunos que nem mesmo a dominavam. Nesse sentido, o autor destacava que grande parte do tempo e dos esforços docentes eram empregados para que o aluno aprendesse essa metalinguagem de análise da língua, gerando uma artificialidade linguística e impedindo o uso efetivo da linguagem. Geraldi (*op. cit.*) defende, então, que as aulas de língua materna deveriam centrar-se em três eixos: leitura de texto, produção de texto, análise linguística.

Ao tratar especificamente da questão dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa, Ana nos informou que participou de uma reunião na escola, à época da publicação dos PCNs, na qual os professores discutiram tal questão:

Ana: (...) quando saíram os PCNs teve uma reunião aqui na escola pra gente ver, né, se atualizar, né, pra quem quer trabalhar dessa forma. Mas eu acho que não deu muito certo não, todo mundo abandonou e aí atualmente eu nem sei como os professores do Ensino Médio, na época eu estava no Ensino Médio, estão trabalhando essa questão dos gêneros...

O primeiro aspecto que nos chamou atenção no enunciado de Ana é o fato de ela considerar as orientações oficiais dos PCNs como facultativas. Desse modo, trabalhar com os gêneros tratava-se de uma questão de adesão. Para dar conta dessa declaração da professora, recorremos às considerações de Tardif (2009). O autor aponta que os professores sempre foram um *corpo de executantes*. Num primeiro momento, tal afirmação parece paradoxal em relação às proposições do autor a respeito dos saberes docentes, no entanto, não é difícil compreendê-la tendo em vista, conforme ele esclarece, que o corpo docente nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para formação dos alunos, os quais são provenientes de outras instâncias, a que os professores estão subordinados⁶⁹. Todavia, comparados a outras classes de trabalhadores, os professores gozam de certa autonomia para realização de seu trabalho, desse modo, ocupam, ao mesmo tempo, duas posições: a de autônomos e a de executantes. É a partir, portanto, dessa certa autonomia que podemos compreender o relato de Ana.

O segundo aspecto relevante do relato de Ana é o fato de não ter dado muito certo e “todo mundo ter abandonado a proposta”. Tal afirmação da professora remete-nos às considerações de Tardif (*op. cit.*) acerca das tensões e dilemas inerentes ao trabalho docente. Sobre essa questão, o autor afirma que “a escola persegue fins gerais e ambiciosos”, mas “os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores”. De certo modo, a grande maioria das propostas curriculares da área de Língua Portuguesa

⁶⁹ Essas instâncias vão se transformando ao longo da história, passando da Igreja ao Estado.

persegue objetivos ambiciosos em relação à formação do alunado. Observando alguns objetivos de ensino apontados pelos PCNs (3º e 4º ciclos), temos:

a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao alunado desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p.49, grifo adicionado).

Embora o documento apresente em seu bojo a sugestão dos gêneros a serem tomados como objeto de ensino e, também, algumas possibilidades para a abordagem didática dos mesmos, tanto para a leitura quanto para produção de texto, a organização do processo de ensino-aprendizagem fica, conforme demonstra o trecho destacado na citação anterior, sob a responsabilidade da escola. Um exemplo disso diz respeito à organização dos gêneros na progressão curricular: Barbosa (2001), quando faz uma análise do documento federal, além de apontar os seus problemas em relação aos agrupamentos de gêneros e também de nomeação, destaca que apesar de os PCNs apontarem dois critérios fundamentais para sequenciação dos conteúdos — *a necessidade dos alunos*, que serão definidas de acordo com os objetivos colocados para o ensino, e as suas *possibilidades de aprendizagem*, definidas a partir da complexidade do objeto, que se relaciona com os conhecimentos linguísticos, discursivos, e das exigências propostas — não há exemplos que pudessem ilustrar como isso se aplicaria na prática, em termos de escolhas de gêneros para elaboração de progressões curriculares.

Ainda sobre o discurso oficial para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, Ana comenta sobre o documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Ela assinala que o grupo de professores de sua escola tentou fazer a leitura, divididos por áreas, mas que por falta de encontros não a concluíram. A esse respeito a professora diz: *aí nunca mais a gente fez assim, são aquelas coisas que morrem na praia, né?* Ana utiliza a expressão “morrer na praia”, o que sinaliza que, apesar dos esforços empreendidos, o objetivo não foi alcançado.

Na mesma linha dos PCNs de Língua Portuguesa, temos o Documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro (2005), que em sua proposta de seriação oferece ao professor uma listagem de gêneros a serem trabalhados ao longo de todo o Ensino Fundamental, no entanto não esclarece os critérios utilizados para

seleção dos gêneros, bem como não apresenta os critérios de agrupamento e progressão dos mesmos. Assim, muitas das decisões ficam a cargo do professor que:

(...) organiza seu planejamento escolhendo textos de diferentes gêneros que atendam às exigências do uso público da linguagem, em inúmeras condições e finalidades da comunicação (...)

(...) deve levar em conta, na seleção dos textos, o grau de complexidade do conteúdo e da organização gramatical e discursiva, para garantir melhor adequação à faixa etária do aluno.

(...) precisa ter consciência da diferença entre saber usar uma língua, adequando-a convenientemente a contextos, situações, interlocutores, e saber analisá-las, dominando conceitos sobre sua estrutura e funcionamento e nomenclatura gramatical pertinente (p.53).

Desse modo, o documento define como objetivo principal “desenvolver em cada um de nossos alunos a proficiência de leitura e a capacidade de análise crítica da realidade que o cerca”. No entanto, os meios para atingir tal objetivo são imprecisos, ficando, portanto a cargo dos professores, que não dispõem, conforme relata a nossa pesquisada, das condições mínimas para sua efetivação.

Embora aponte que os documentos oficiais não tenham tido grande repercussão em sua realidade escolar, Ana destaca a urgência de mudança no ensino de Língua Portuguesa: *a gente tem que mudar em qualquer coisa, tentar qualquer coisa porque do jeito que está não está dando certo*. Para ela, parece não importar qual é abordagem teórica ou concepção de linguagem que norteiam os novos ditames oficiais para o ensino. A professora a partir de uma perspectiva da prática assinala a urgência de mudança diante dos resultados insatisfatórios de seus alunos:

eu falo pelas minhas avaliações, eu vejo que eu chego na sala eu falo, eu falo, eu falo, quando eu vou ver resultado que a gente tem que ver ali na avaliação, eu vejo que aquilo não valeu de nada, falei, falei, falei, nadei, nadei, nadei e morri na praia. É lógico que eu estou generalizando, tem uma meia dúzia que consegue, mas é difícil, é desanimador...

Assim, Ana nos revela a sua frustração traduzida em desânimo e culpa diante do pouco êxito de seu trabalho: *gostaria de estar fazendo meu aluno aprender, né? Não consigo. Não sei se é falha minha ou de que que é (+) não consigo fazer ninguém aprender nada, TÁ DIFÍCIL, tá muito difícil*.

Perguntamos a Ana se o trabalho com os gêneros discursivos poderia ser um caminho para a necessidade de mudança que ela apontava, a pesquisada respondeu que

certamente⁷⁰. Quando indagamos como, ela nos disse prontamente: *Não sei te dizer porque eu não tenho essa prática.*

Apesar de ter consciência das exigências oficiais para o ensino, pois a professora declara conhecer tanto os PCNs quanto a Reorientação Curricular, Ana parece negá-las, deixando claro que “não se muda a realidade através de propostas curriculares” (FRIGOTTO, 1990, p.102). Para ela, a efetivação de uma prática de língua materna que tomasse os gêneros como objeto de ensino demandaria do professor a busca, sobretudo, de material didático além do livro, o que exigiria um investimento público, pois conforme ela afirma: *a gente não recebe material didático e nem TEM dinheiro pra estar comprando, né.*

O último bloco da entrevista abordou a prática de ensino de língua materna. O primeiro aspecto do qual tratamos diz respeito à seleção de conteúdos e aos critérios utilizados para tanto. Ana nos informou que trabalha os “conteúdos tradicionais”, definidos por ela como conteúdos de gramática. A própria definição dos conteúdos gramaticais como “conteúdos tradicionais” aponta que a professora tem consciência de que há novos conteúdos a serem abordados no ensino de língua materna; desse modo, ensinar gramática tradicional aparece como uma escolha, a qual é motivada, a nosso ver, pelas próprias condições de trabalho na qual a professora se encontra e, também, pela segurança que a docente tem no ensino desse conteúdo. Para selecionar esses conteúdos, Ana tem como parâmetro o livro didático.

A docente nos informou que participou do processo de escolha do livro didático e que os critérios para a seleção do “Projeto Araribá”, da editora Moderna e de autoria coletiva, foram a clareza na parte gramatical e a aplicação desse conteúdo aos textos de forma contextualizada. A avaliação do PNLD (2008) aponta que os quatro volumes que compõem a seleção, apesar de articularem atividades leitura e produção de texto e analisarem aspectos de gêneros e tipos textuais, apresentam um caráter eminentemente transmissivo na abordagem dos conhecimentos linguísticos:

o estudo da gramática e da ortografia é descontextualizado com excesso de nomenclatura tradicional (...) a seleção de textos foi organizada principalmente em função dos conhecimentos linguísticos que se quer explorar ao longo das unidades. Assim, os textos da coletânea, embora originais, são, em grande número, curtos ou fragmentados e com poucas possibilidades de contribuir para a formação ética e democrática dos alunos (p.140).

⁷⁰ Na releitura da entrevista fica evidente a necessidade de considerarmos a orientação social do discurso, que pode ter levado a uma atitude responsiva de consenso com a pesquisadora.

Assim, fica evidente o confronto entre dois pontos de vista específicos para o ensino de língua materna: de um lado temos os especialistas que avaliam os livros didáticos e dão o seu aval, exclusivamente, a partir dos saberes de referência científica, que validam determinados objetos e práticas de ensino e contestam outras; de outro, temos os professores que parecem não compartilhar de tais saberes. Nesse caso, os “pontos fracos” do livro apontados em sua avaliação no PNLD parecem ser os “pontos fortes” para Ana e os professores de sua escola, pois foi exatamente o trabalho tradicional com a gramática, o texto “como pretexto” para o ensino de categorias gramaticais (ensino contextualizado), que levou os professores a essa escolha.

Tal constatação parece evidenciar a distância entre uma perspectiva oficial e acadêmica para o ensino de Língua Portuguesa e a perspectiva do professor que atua nas salas de aula da educação básica. O que coloca para a academia o desafio de produzir e divulgar conhecimentos que levem em conta este profissional, “seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos” (TARDIF, 2007, p.239).

Quanto à questão específica dos gêneros, a professora nos informou que o livro apresenta uma boa variedade. Embora tivéssemos pedido que ela nos dissesse alguns que eram abordados, Ana disse-nos que examinássemos o livro e reiterou que *Ele trabalha um pouquinho, sabe, de cada coisa, ele é muito legal*. Desse modo, a professora encontra um subterfúgio para não precisar falar dos gêneros em si.

Quando pedimos que Ana descrevesse a sua prática, exemplificando um trabalho com os gêneros em sala de aula, ela o fez da seguinte maneira:

Ana: Normalmente a gente pega o texto, LÊ com eles, pra que eles depois LEIAM sozinhos, porque PRIMEIRO eles têm que entender a gente falando, depois eles vão ler, porque se eles lerem sozinhos, eles não entendem. Eu gosto de trabalhar assim, textos comparativos, o mesmo assunto sendo narrado, outro assunto sendo dissertado, né, pra eles perceberem as diferenças assim... o livro fala muito também dessas coisas...

Ana descreve o seu trabalho com o texto que aponta para uma sequência — leitura do professor, leitura dos alunos — justificada pela incapacidade de os estudantes lerem e compreenderem sozinhos. Ela sugere que os textos trabalhados são os que aparecem no livro didático e aponta para uma perspectiva tipológica para a classificação e seleção dos textos a serem abordados em aula, baseando-se, portanto, num saber da tradição escolar para essas escolhas.

Quanto à produção textual, Ana revela que estas são atividades esporádicas: (...) *Agora tem uma estagiária comigo, né, que aí eu peço pra eles escreverem e peço pra ela corrigir alguns e morreu. Eu sozinha trabalhar muito com produção, eu não consigo não, não tenho tempo.* A professora assinala as condições do trabalho docente na Rede Pública Estadual de Educação do RJ como um impedimento para a realização de um trabalho de produção de texto; assim, a presença da estagiária é destacada como uma possibilidade de efetivação dessa prática, mas que, na própria visão da professora, é incompleta, ou seja, ela passa a tarefa e a estagiária corrige, não havendo uma continuidade da atividade, o que a configura como um exercício estanque.

Quando os alunos escrevem, produzem pequenos textos, que se caracterizam como gêneros escolares⁷¹, textos descritivos, no caso do 6º ano:

Ana: Peço pequenas coisas, sempre pequenos textos porque eles têm MUITA dificuldade pra escrever, né? Então às vezes a gente pede pra eles contarem um fato qualquer, ou falarem de si, se descrever psicologicamente, porque a descrição física, isso aí eles já, né, já sabem bastante, já faz parte, difícil entender o que é uma descrição psicológica, mas enfim isso você consegue fazer no 6º ano muito pouco.

A professora mais uma vez ressalta a impossibilidade de efetivar uma prática mais profícua de produção de texto. Desta vez, ela transfere a responsabilidade para o próprio aluno, que por apresentar muitas dificuldades, enfatizadas pela entonação da professora, devem fazer atividades mais simples, como “contar um fato”, “descrever-se psicologicamente”, circunscrevendo o ato de escrever à realidade imediata do educando. Assim, o enunciado de Ana sugere que quem escreve menos também erra menos.

O ensino da produção de texto parece ancorado na tradição escolar, que prevê uma progressão curricular como uma construção passo a passo que vai do mais simples “descrever” ao mais complexo “dissertar”, que toma o gênero como “uma pura forma linguística, cujo domínio é objetivo (Schneuwly e Dolz, 2004, p.76).

Para que não imprimamos em Ana o signo da desatualização ou do comodismo, temos que ter claro que o livro didático é uma das fontes sociais de elaboração dos saberes dessa professora. Desse modo, o seu discurso sobre produção de texto traz as marcas da abordagem que o mesmo tópico apresenta no livro, pois, como aponta o PNLD (2008, p.139), o livro adotado pelos professores da unidade escolar de Ana apresenta como ponto fraco “propostas de produção de textos limitadas à circulação no ambiente escolar”.

⁷¹ Rojo (2008).

O ensino da gramática, segundo a nossa pesquisada, tem como objetivo ensinar o aluno a ler e escrever⁷², *não é gramática pela gramática apenas, né, tento mostrar sempre dentro do texto...* A articulação entre gramática e texto assinalada por Ana parece apontar para duas direções, uma voltada para identificação de categorias gramaticais e outra para *aplicação prática imediata*⁷³:

Ana: Eu faço sempre identificando no texto o que eu ensinei de gramática, por exemplo, o pronome demonstrativo, lá no texto “olha, gente, lembra isso que a gente falou do pronome demonstrativo” (...), por exemplo, separação de sílabas quando eu produzo um textozinho qualquer chega lá no final eu separo errado, “olha só, gente, ensinei separar sílaba não foi pra fazer exercíciuzinho não, olha aqui no texto, a gente chega no final e tem que separar de acordo como você aprendeu aqui” (...).

Quanto às atividades de leitura, a professora nos informou que procura levar os alunos à biblioteca da escola que, segundo ela, dispõe de um acervo variado. Ana diz que alguns alunos se interessam, mas outros *mal conseguem ler um gibi, mal conseguem ler uma tirinha*. Para a docente, a falta de hábito dos alunos que, de acordo com ela, deve-se à família, dificulta a inserção deles em práticas letradas, o que fica sob total responsabilidade da escola. Assim, a professora conclui que *é água mole em pedra dura, né, quem sabe um dia a gente pega o hábito, é muito difícil colocar um hábito que já era pra ter sido incutido neles há muito tempo...*

Ana percebe certo avanço no ensino de língua materna, que para ela se traduz no deslocamento da gramática para o texto:

Ana: Eu acho que de avanço (/), assim porque hoje a gente vê uma linha muito voltada pra essa parte dos textos. Porque eu me lembro que no meu tempo que eu aprendi gramática, assim era uma época totalmente diferente de hoje, a maioria dos professores trabalhava só na sala gramática, gramática, gramática, né?, exercício de gramática a gente aprendia muito, na decoreba, mas não via muito aplicação; acho que esse caminho melhorou.

De acordo com a professora, os problemas de se trabalhar a Língua Portuguesa é resultado, também, das dificuldades inerentes à própria língua: *A Língua Portuguesa ela é difícil mesmo, né, então não é chegar lá facilmente e fazer todo mundo aprender. Ao*

⁷² Neves (2002), a partir dos dados de uma pesquisa de 1990, destaca que 100% dos professores pesquisados ensinavam gramática, e que, de modo geral, tal ensino se justificava na crença de que a função do ensino de gramática levava a escrever melhor.

⁷³ Travaglia (2003) destaca algumas razões para o ensino da teoria gramatical, dentre estas está “instrumentalizar com recursos para aplicação práticas” (p.101). Embora o autor reconheça que tal aplicação imediata seja bastante limitada, aponta o aprendizado das regras de divisão silábica como uma dessas aplicações.

referir-se às dificuldades da língua, Ana aponta, na verdade, que difícil é aprender e decorar as nomenclaturas e as regras da gramática tradicional⁷⁴.

Embora Ana aponte em seu discurso a permanência de uma tradição gramatical em seu saber-fazer e diga que não tem uma prática que aborde a questão dos gêneros, percebemos ao longo de sua entrevista que essa não é uma questão que escape totalmente ao seu fazer no dia a dia de sala de aula. Apresentando os documentos oficiais, tanto os PCNs como o documento de Reorientação Curricular, como materiais que a introduziram no debate atual sobre o ensino, a docente parece não validá-los em seu fazer, reforçando em vários trechos as condições precárias de trabalho — *E a gente está meio desanimado, desestimulado financeiramente também, e isso atrapalha um pouco* — e a formação do alunado como aparentes impedimentos para tal efetivação. No entanto, tendo como orientador de sua prática o livro didático, ela sugere trabalhar com os gêneros, ainda que não os reconheça em sua prática.

9.3 – “COMO EU NÃO APRENDI COMO FAZER ISSO EU PEGO COMO BASE OS LIVROS DIDÁTICOS”: PROFESSORA AMANDA

A professora Amanda começou a trabalhar como docente na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 2007, tendo à época de realização da entrevista quase três anos de atuação profissional, conforme descrevemos anteriormente.

Quando narra a sua trajetória como docente, Amanda o faz a partir do espanto que a realidade escolar lhe causou e evidencia a distância entre uma atuação docente idealizada, no âmbito da formação, e o contexto no qual se circunscreve a atuação concreta do professor:

A gente, quando começa, a gente tem uma ideologia enorme, né? A gente acha que vai conseguir ensinar e que vai ser uma troca assim, “ah eu vou ser uma professora muito legal meus alunos vão gostar de mim”, né? Mas aí quando você se DEPARA com os alunos, a realidade é bem diferente, né, enfim.

Tardif (2007) constata que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal. Nesse sentido, o autor destaca que o início da carreira representa uma fase crítica em relação aos ajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho.

⁷⁴ Confronte com “Outra ideia pré-histórica que continua vagando por aí feito um fantasma que se recusa a ir para o inferno é a de que “Português é muito difícil”. Bobagem! Falácia! Mentira! Difícil é aprender (ou antes, decorar) todas aquelas coisas perfeitamente inúteis e irrelevantes, que sempre nortearam o ensino da língua em nosso país (e não só da língua!). Para que saber que o coletivo de camelo é cáfila? Quando na vida você teve ocasião de usar isso?” (BAGNO, 2000, p.80).

Essa fase denominada de “choque de realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural”, remete ao confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão. Esse “choque de realidade” força a professora rever a visão de “professor ideal”, como aquele que consegue ensinar tudo a todos e que será querido pelos alunos, conforme demonstra o excerto anterior. Ao escolher o verbo deparar, o qual recebe uma entonação enfática da docente, Amanda remete-nos a um campo semântico da surpresa, do inesperado, do espanto. O seu espanto está relacionado, sobretudo, à descoberta dos “alunos reais”, conforme demonstra os trechos a seguir:

Amanda: (...) quando eu entrei na escola eu comecei a trabalhar com redação e assim eu notei muita dificuldade, porque eu já entrei assim pedindo uma redação, assim, pra eu saber o nível deles de escrita, pra saber como eles estão escrevendo, e fiquei muito espantada porque, assim, tinha aluno que não sabia escrever, não sabia escrever uma frase, uma frase. Eu guardei até uma, acho que tenho guardado até hoje na escola, a menina escreveu “ser que são é” no início da... da... da redação dela, eu pedi pra ela escrever sobre a relação dela com a família dela e a escola como é que era, porque ela gostava de conversar comigo mas eu pedi a ela pra escrever porque eu notava que ela tinha muita dificuldade e a redação dela era assim. ela escreveu duas linhas, a primeira frase “ser que são é” (...)

Assim, Amanda revela que os alunos não correspondem ao desejado ou esperado por ela, ou seja, alunos que fossem capazes de escrever uma redação, demonstrando um relativo conhecimento do uso da língua escrita. Ela ressalta, então, que havia alunos que não sabiam escrever uma frase e sugere, ao enfatizar por meio da repetição “uma frase”, que alguns estudantes não tinham o conhecimento mínimo por ela esperado, caracterizando-os, até mesmo, como analfabetos. A partir disso, a professora constata que não possui conhecimentos suficientes para lidar com aquela situação, destacando que:

eu fiquei meio perdida porque eu não sei ensinar, eu não sei... é... é... não fiz normal. Então eu não sei alfabetizar, eu não fiz curso pra alfabetizar, então eu fico meio perdida, eu não sei o que fazer com esse tipo de aluno que chega e não sabe escrever, não sabe fazer um texto, não sabe fazer um parágrafo, eu não sei.

Como já foram apontados por Geraldini (1984), os critérios para as avaliações dos textos dos alunos são, normalmente, ortográficos e gramaticais; nesse caso, a competência de escrever textos é medida pela capacidade que os alunos têm de devolver em suas produções os “conhecimentos” oferecidos pela escola. Espera-se, portanto, que após alguns anos se exercitando nas regras e nas estruturas próprias da gramática normativa, o estudante seja capaz de produzir textos adequadamente. Sendo assim, parte-se da seguinte premissa: quem sabe as regras da língua, automaticamente, sabe escrever.

Não é o caso, no entanto, de avaliar o trabalho da professora e dizer que ela utiliza critérios de avaliação já contestados pelos discursos de autoridade para o ensino de língua materna. Trata-se, na verdade, de nos perguntarmos, como pesquisadores, por que, apesar de mais de duas décadas de críticas a esse tipo de abordagem, elas parecem permanecer no interior da escola?

Amanda sugere em seu discurso que a visão idealizada de “professor” vai sendo apagada por força das próprias condições de trabalho e de sua formação que, conforme ela aponta no excerto anterior, parece não ter oferecido conhecimentos suficientes para dar conta dos desafios da prática de ensino de língua materna⁷⁵. Nesse sentido, a professora afirma que:

Amanda: (...) porque a gente assim, se você for é... entrar numa sala e achar que você vai ensinar todo mundo, que você vai ser um ótimo professor, que todo mundo vai sair dali aprendendo Língua Portuguesa normativa né (++) não dá, você pira. Você tem que se apegar àqueles que estão querendo aprender porque senão (/) às vezes eu saio assim cansada como se eu tivesse carregando um mundo porque eu não consegui dar uma aula porque não tinha ninguém nem aí.

Amanda relatou que em algumas turmas consegue trabalhar os conteúdos com alunos e que em outra, especificamente do 6º ano, faz um trabalho específico utilizando um livro do ano anterior (no caso, antiga 4ª série). Fica evidente em sua fala que os conteúdos de língua materna referem-se aos conteúdos gramaticais: *é uma matéria relativamente fácil, por exemplo, artigo, eles adoraram porque eles estavam sabendo tudo, que era fácil então todo mundo quis participar. A turma inteira foi bem na prova, porque aí eu dei uma prova só de artigo (...)*. Já para outra turma, Amanda diz fazer um trabalho com textos para *ver se desenvolvia um pouco assim o encadeamento de ideias deles em relação ao texto, pra ver se eles começavam a entender texto de 5º ano, com livro antigo de 4ª série*. O recurso encontrado pela docente para dar conta da situação de conflito é recorrer a um livro de série anterior, mesmo reconhecendo que os textos trabalhados são fora da realidade dos alunos:

Eu levo, é assim um pouco fora da realidade deles, porque é um livro de 4ª série mesmo, 5º ano que era um livro antigo, são textos bem infantis sabe? (...) Tem Monteiro Lobato, são trechos de livros, sabe, mas assim são perguntas assim, quais são os principais personagens do texto? Onde o personagem tal estava? Mas aí às vezes eles não conseguem responder coisas assim é... claras, objetivas.

⁷⁵ Não estamos afirmando que a formação em Letras deva abordar os aspectos próprios da alfabetização. Sinalizamos isso porque nos é custoso acreditar que um estudante que chegue ao 6º ano do Ensino Fundamental não seja alfabetizado, no sentido restrito de alfabetização: “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2005, p.15).

Para Amanda, os alunos não deveriam estar no sexto ano e se encontram ali devido à aprovação automática⁷⁶: *no outro dia eu até perguntei: “gente como vocês conseguiram chegar no 6º ano?”, e aí foi quase unânime, eles me falaram assim “ah, professora, a gente foi passando, não pode repetir, era só a gente frequentar a escola e aí a gente foi passando...”* Desse modo, já que oficialmente os alunos não podem retornar para o ano anterior, a solução por ela encontrada foi fazê-los “cursar” aquele ano oferecendo-lhes atividades de um livro didático de uma série precedente. É interessante observar, no entanto, que nessa estratégia inventada pela professora, sobressai o trabalho com o texto, todavia este parece não ser considerado como um conteúdo legítimo de língua materna, mas como uma solução temporária ou forma de preparação para entrada no “verdadeiro” estudo da Língua Portuguesa, ou seja, das categorias da gramática normativa.

Amanda vai revelando em sua trajetória as escolhas que tem feito para tentar dar conta das demandas do trabalho docente. Essas escolhas não parecem, no entanto, ter como parâmetros os saberes da sua formação inicial, pois em nenhum momento a nossa pesquisa reportou-se à sua formação para justificar as suas escolhas. Ela salienta, no entanto, o papel do outro, companheiro de profissão, na sua constituição como docente:

Amanda: (...) eu digo que eu vou aprendendo com os professores, entendeu? Os professores falam “ah, eu faço assim com os meus alunos”, ah, então me explica como é que é?, se isso dá certo?, e aí eu vou testando numa turma, eu vou mudando o método como eu ensino, assim vou mesmo no ensino ou então no jeito de lidar com eles e aí eu vou aprendendo assim, estou no início, estou aprendendo (+) e vou pegando, vou escutando o que um professor fala aqui, o que outro fala ali, às vezes até de outra disciplina, né, mas a forma com que eles trabalham e aí eu vou tentando, vou testando, vou fazendo novas experiências, vou vendo o que vai dar certo, o que não vai, vou mudando e...

Quando trata, particularmente, de sua formação inicial, Amanda destaca os saberes disciplinares, enunciando apenas a gramática e suas nomenclaturas. Contudo, a professora faz várias ressalvas sobre o caráter teórico de sua formação, ressaltando que sua graduação em Letras não lhe garantiu nem um saber disciplinar suficiente e nem um saber pedagógico.

⁷⁶ A palavra é um signo ideológico e, portanto, quando o sujeito a enuncia o faz a partir dos sentidos que são construídos no bojo das relações sociais, na disputa entre valores e acepções contraditórias. Os sentidos são frutos, portanto, de um consenso social no qual são predominantes os pontos de vista das manifestações verbais socialmente mais importantes. Nesse sentido, sabemos que responsabilização da aprovação automática pela não aprendizagem dos jovens de classes populares é um dos chavões da mídia. Desse modo, o trecho em destaque na entrevista sugere que não só os professores assimilam esse ponto de vista, mas os próprios alunos o refletem em suas palavras.

Amanda: (...) a gente faz a graduação, mas a gente não aprende a ensinar, eu acho isso até, né, mesmo que a gente tivesse que estudar mais 1, 2 anos seria importante a gente aprender a ensinar, porque a gente aprende as teorias, a gente aprende... é... os professores eles dão uma vasta biografia pra gente estudar, né, pra gente perceber como cada, cada gramático nomeia, né? Mas é, eu acho que tudo foi importante. A gramática, lógico que é muito importante, essa nomenclatura, a gente conhecer e a parte, assim, que eu costumo dizer, assim, a gente não aprende na faculdade a ensinar e nem aprende, assim, o suficiente pra nós como professores sabermos o suficiente para ensinar.

Quando perguntamos se no curso foram discutidas as questões relativas ao ensino de língua materna, Amanda no informou que não. Quando insistimos, perguntando sobre concepções de linguagem, metodologias, conteúdos, a professora nos respondeu que sim, todavia a forma de organização de seu enunciado nos dá algumas pistas do lugar que esses saberes ocupam na sua atuação profissional: *Era... era... falava de... de... eu me lembro muito que ela falava do Paulo Leminski, ela adorava ele, mas ela, não sei, eu não me lembro muito bem, tinha um pouco de gramática, ela trabalhava com textos, não me lembro muito bem assim...* Desse modo, as hesitações da professora, o seu esforço para lembrar e seu esquecimento, enfatizado por meio da repetição, sinalizam que tais conteúdos não têm muita relevância para a sua atuação profissional. Ela cita Bechara como uma das referências de sua formação:

Amanda: A gente falou muito do Bechara, que as pessoas falavam muito dele como, assim, um gramático tradicionalista, né? E assim ela trazia textos pra gente em que ele dizia que (/) mostrava uma outra visão, uma nova visão dele, que é aquela história de que a gramática você deve vestir como você veste a língua, né, como você se veste pra sair, cada situação de comunicação você deve se adequar, né?

Provavelmente, a professora refere-se ao livro *Ensino de gramática: opressão? Liberdade?* (1987), o que aponta para uma formação que privilegiava uma perspectiva de ensino pautada numa abordagem gramatical, pois, como bem aponta Matêncio (1994), as últimas décadas foram marcadas pelas disputas entre os educadores acerca das soluções para os problemas de língua materna; nessa arena, o discurso do autor em questão era representante de um grupo que partilhava da ideia de que a perspectiva da gramática tradicional seria a solução para garantir o acesso do alunado à variante linguística de prestígio.

No âmbito ainda da formação profissional oficial, pedimos que Amanda destacasse as contribuições que a sua pós-graduação em Leitura e Produção de Texto trouxeram para sua atuação como docente. Ela nos informou que naquele espaço de formação as questões

relativas ao ensino já eram mais debatidas, no entanto, a professora conclui dizendo: *Mas eu acho que a gente, eu estava até pensando isso outro dia, a gente faz a graduação, faz a pós, mas é tão teórico! Assim, acho que tinha, de repente, até ter um curso mais específico ligado à prática de ensino, né, mas é muita teoria eu acho... Ao atentarmos para o “não dito” da docente, podemos perceber que ela tem uma avaliação negativa dessas formações, quando as avalia a partir de seu lugar de professora e não mais de aluna: são cursadas graduações, pós-graduações, mas as respostas para os dilemas de sala de aula não são encontradas.*

Se compreendermos, tal como Bakhtin (1986), que “toda enunciação efetiva, seja qual for sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de acordo ou desacordo com alguma coisa”, podemos constatar que Amanda traz no bojo de seus enunciados uma insatisfação diante de uma formação de cunho aplicacionista, que entende o fazer do professor como um espaço de aplicação de saberes que são produzidos e depois lhes são oferecidos descolados de sua realidade profissional. Nessa perspectiva, a prática é vista como um lugar menor, como espaço da técnica, da negação do cientificismo ou da crítica. Quando retoma a sua formação em Letras, Amanda enfatiza mais uma vez tal aspecto: *você tem todos os períodos Língua Portuguesa... tivesse assim, fosse ensinada de uma forma pra que a gente também aprendesse a como a gente ensinar e não só aprender a Língua Portuguesa, entendeu?*

Ocupando outra posição enunciativa, a de formador de professores de língua materna, Geraldi (1991) evidencia a lógica que subjaz o tipo de formação docente da qual nos fala Amanda:

Na verdade, ocupava-me com o ensino de 1º grau (até pela função de professor de um curso que formava — ou habilitava — pessoas para o magistério), sem me preocupar com ele. O ângulo redutor com que via a realidade me exigia definir meus cursos (aqueles que o departamento me atribuía) sem considerar quer a precariedade da situação de ensino nos níveis inferiores e, para mim, preocupar-se com essa precariedade era reduzir tudo ao didatismo, às técnicas de ensino (e a lembrança do professor reciclado não permitia isso), quer a possibilidade efetiva de os alunos produzirem análises próprias dos dados linguísticos. Higienizava estes para que aqueles aprendessem a teoria a ser transmitida. Então, um slogan me guiava: o que falta aos professores é teoria. Construir a ponte entre as aulas de semântica, de sociologia, de análise do discurso e as aulas de Língua Portuguesa na escola era problema de quem tivesse que pensá-las. Eu não era companheiro de travessia: isto era função da área pedagógica que, confesso, olhava como menor (p.XXIII – grifos adicionados).

Nos três anos que atua como docente, Amanda nunca participou de formações continuadas oferecidas pela Rede Estadual de Educação, sejam formações que tratem de

aspectos mais gerais da educação, sejam formações que abordem especificamente o ensino e a aprendizagem de língua materna. Já no espaço interno da escola, também não há esses momentos. A professora nos informou que no início de seu exercício profissional havia uma coordenação que era responsável pela articulação entre os docentes, cuidando de colocar os professores de cada disciplina em dias específicos de modo a promover o encontro entre eles; no entanto não houve continuidade do trabalho:

Amanda: aí, depois a gente já ficou meio que sem coordenação, porque entra toda hora um diferente e sai porque ninguém aguenta, ninguém consegue ficar; então a gente não tem esse apoio, a gente não tem muito essa troca, a gente fica tentando trocar com os professores novos porque agora nós temos muitos professores novos, então a gente conversa “Nossa, essa turma como é que você está trabalhando?” Assim especificamente quando é professor de Português em outra turma, né, ou o professor que está dando redação, né, então a gente tenta, mas fica muito difícil porque às vezes o horário não bate.

Amanda, ao tratar desses espaços de formação no interior da escola, evidencia ao utilizar o verbo “aguentar”, que a tarefa de integrar e organizar o trabalho docente para além da sala de aula não é fácil⁷⁷. A falta de um espaço instituído para uma interação com os colegas de profissão e, particularmente, de disciplina faz com que ela avalie esses momentos como *tentativas de troca e não trocas efetivas*. Amanda explica a natureza dessas interações: *o papo do professor hoje em dia é mais a dificuldade mesmo que a gente tem, né, de trabalhar, porque a gente tem dificuldades em todos os sentidos, mas é a gente tenta sim (...)* As trocas a que Amanda se refere são de natureza material (livros, provas) ou de sugestões para o trabalho na sala de aula, o que evidencia, a nosso ver, para um saber prático voltado para um objetivo a atingir: *dar aulas*⁷⁸.

No que tange à formação profissional individual, a professora disse recorrer aos materiais didáticos do tempo da graduação, examinando a bibliografia estudada ou indicada pelos professores, além dos livros que ela mesma possui (gramáticas e materiais afins) e também livros didáticos. A docente diz que recorre a tal material quando tem alguma dúvida. No enunciado a seguir fica claro que tais dúvidas referem-se a conteúdos a serem tratados nas aulas, mais especificamente questões ligadas à gramática normativa:

Amanda: Eu, assim, o que eu (/), eu fico tipo médico assim com as minhas gramáticas, eu já fui em médico que ele consultava aquele livro Cid, né? Aquele código de doenças, né?, pra ver o tipo de doença, eu sou bem assim (...) eu tenho

⁷⁷ Segundo Tardif (2009), a partir da experiência, alguns docentes recusam o engajamento em projetos de colaboração com os demais profissionais da escola — orientadores pedagógicos, orientadores educacionais, psicólogos — e se voltam especificamente para o trabalho na sala de aula, onde a experiência realmente tem peso.

⁷⁸ Confronte com as considerações tecidas a partir do discurso da professora Ana (p.191).

os meus livrinhos ali que eu sempre é... gramática às vezes eu pego de um autor, de outro. Eu tenho uns livrinhos assim que me dão uma ajuda que era, é os professores nem, nem, nem, como é que se diz, indicam, mas eu tenho do Sérgio Nogueira, que é a ortografia, porque são coisas que às vezes eu sei já onde está, então já “Ah nesse livro tem isso, vou tirar minha dúvida ali” (...) Eu tenho algumas coisas, tenho a gramática do Bechara, tenho uma do Manuel Ribeiro que eu acho que tem uma linguagem fácil que eu gosto de estudar, até estudo pra concursos com essas gramáticas (...).

Podemos depreender do enunciado de Amanda que ela não traz a imagem de professor como aquele sujeito que detém todo o conhecimento, sendo assim, a gramática e livros afins são elencados com materiais de consulta e não como algo que o docente de língua materna deva saber de cor. Destacamos, porém, conforme assevera Bakhtin (1986, p.95, grifos adicionados), que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido *ideológico* ou *vivencial*”, assim, a comparação de Amanda do seu exercício com a atividade de um médico não é gratuita. A nosso ver, ela sugere que a noção de erro é associada à de doença e, como tal, deve ser eliminado; o remédio, por sua vez, está na gramática normativa.

Nessas considerações surgem, então, as imagens e os lugares que são atribuídos ao professor de Português, aquele que é autorizado a cuidar, tratar e resguardar a língua e seu ensino. Compreender a posição da professora significa tentar ouvir as inúmeras vozes sociais que dão o tom do que é ser professor de língua materna: aquele que não pode errar quando fala ou quando escreve, ou seja, que sabe todas as regras do que a sociedade, no geral, reconhece como Língua Portuguesa⁷⁹. Gnerre (1987) vai demonstrar que, historicamente, a gramática normativa foi a base sobre a qual se construiu a legitimidade das variedades linguísticas de prestígio e, nesse processo, a escola aparece como uma das instituições que tem como papel sustentar essa posição ideológica. Desse modo, como afirma Ilari (1998), a gramática normativa que se configura somente como uma das formas de compreensão da realidade linguística passa a ser confundida com a própria língua em si.

Apesar das considerações expostas, ainda me perguntava, como pesquisadora e também graduada em Letras, sobre os estudos de Linguística. Será que Amanda não os teria estudado em sua graduação?

⁷⁹ Compare com o enunciado de Amanda quando ela nos fala da sua escolha pelo curso de Letras: “(...) eu acho que de início eu fui assim pra tentar entender um pouco porque eu achava muito difícil, a gente falava, eu falava e ficava pensando “será que está certo?”, as pessoas falavam e eu conheci algumas pessoas que tinham feito Letras, e aí eu perguntava e às vezes a pessoa não sabia me dizer, eu ficava “nossa, mas como é que fez Letras e não sabe me dizer?”(...

Todavia, não esqueçamos, conforme aponta Tardif (2002), que o professor não é um “espírito virgem” que chega à universidade para receber uma formação profissional, ele traz consigo crenças e expectativas sobre a língua e seu ensino que foram elaboradas, também, a partir de suas vivências como aluno. Geralmente, a formação não considera essas crenças e expectativas do futuro professor, esquecendo-se que é a partir delas que são atribuídos os sentidos aos conteúdos ali aprendidos; à luz da teoria bakhtiniana, diríamos que os professores significam esses novos conhecimentos a partir de seu sistema de signos de referência. Desse modo, parece que tais estudos não contribuem, efetivamente, para que a visão anterior seja alterada.

Quando pedimos que Amanda falasse das mudanças atuais que ela percebe no ensino de Língua Portuguesa, a professora o fez a partir de sua própria vivência como aluna e refere-se a duas professoras, uma do Fundamental de que mãe gostava muito e outra do Ensino Médio que ensinava Português, preocupada com o vestibular⁸⁰. Embora diga que não se lembra muito bem dos conteúdos tratados, ela aponta para uma conservação:

Amanda: (...) Eu acho que não mudou muita coisa não, eu tento ver pelos livros né. O livro que a gente está trabalhando... eu não me lembro assim como a gente trabalhava os textos, mas eu tenho a impressão de que, de que não mudou nada não (...) E a questão de gramática eu acho que não mudou muita coisa não.

O livro didático apresenta-se como a fonte que Amanda recorre para “atualizar-se” em relação ao ensino. A partir dele, então, ela conclui que o ensino não mudou, sobretudo em relação ao tratamento gramatical. Um exame breve do livro adotado⁸¹ pela escola, *Português e Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, revela que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos inscreve-se dentro de uma tradição gramatical, com identificação e nomeação de categorias gramaticais, bem como com prescrições de regras. No livro dedicado ao sexto ano, os autores ocupam-se das classes gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome e verbo; além de abordar a diferença entre fonema e letra, dígrafos, encontros consonantal e vocálico, divisão silábica.

⁸⁰ Conforme demonstra FRIGOTTO (1990), o exame vestibular era apontado pelos professores de língua materna como um das justificativas para que a gramática normativa se constituísse como conteúdo, por excelência, das aulas de Língua Portuguesa.

⁸¹ Verificamos apenas o livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental (série em que a nossa pesquisada leciona), buscando observar os conteúdos gramaticais e o tratamento dado ao mesmo. Para uma visão ampliada da proposta do material didático em questão veja Bunzen (2007): o autor faz um estudo comparativo de três edições do livro dos mesmos autores, analisando o tratamento dado especificamente ao texto dissertativo-argumentativo nas edições dedicadas ao Ensino Médio. Segundo o autor, o material em questão é o livro mais adotado no Ensino Médio brasileiro nos últimos dez anos.

Perguntamos, então, a Amanda se o foco atual era o texto ou a gramática, ela novamente remeteu-se ao livro e disse que “é meio dividido”, embora tivesse a impressão que o texto fosse privilegiado. A constatação de Amanda, que aponta para a hibridização entre diferentes perspectivas axiológicas para o ensino de Língua Portuguesa, também é apontada pelos pareceristas do PNLD (2008):

A coleção se ocupa da tradição gramatical, com prescrição de regras, descrição de categorias, exposição de conceitos, uso abundante de nomenclatura e aplicação da teoria em exercícios. Mas também busca analisar o funcionamento das estruturas linguísticas na construção do texto, bem como os efeitos de sentido que essas estruturas provocam em determinados contextos. Os conteúdos de análise linguística são estudados em função de aspectos relevantes dos gêneros, auxiliando o aluno a compreender os usos de determinados recursos e a mobilizá-los de modo adequado na produção do texto (p.145).

Amanda nos falou do processo de escolha do livro didático em questão, informando-nos que naquele ano (2007) não se inseriu efetivamente no processo porque não tinha experiência e também porque trabalhava com redação:

Amanda: Olha, esse livro foi escolhido quando eu entrei, e como eu não tinha nenhuma experiência eu falei “gente, eu não sei”, porque eu trabalhava com redação, então o que que eu fazia, trabalhava ortografia, trabalhava pontuação, trabalhava textos, e essa parte de gramática eu não tinha muita noção, assim, gramática e tudo eu não tinha muita noção e eu fiquei meio, assim, com medo, eu falei “gente eu não quero optar porque não vai ser uma coisa real, verdadeiro, né?”

No enunciado de Amanda, podemos destacar, pelo menos, dois aspectos bastante interessantes, um primeiro diz respeito ao critério de seleção do livro que podemos inferir, a partir de sua fala, que era um critério gramatical. Assim, eram os professores de Português, ou seja, aqueles que trabalham o conteúdo efetivo dessa matéria, que seriam autoridades naquela escolha e não ela que trabalhava com redação. Foi exatamente esse ponto que chamou a nossa atenção, ou seja, a estratificação interna da disciplina em Português e Redação, sendo o conteúdo das “aulas de redação” a ortografia, a pontuação, isto é, conteúdos também de origem gramatical. Acredita-se, portanto, que escrever bem é adequar-se aos padrões linguísticos, sócio-historicamente, instituídos. Nesse sentido, Neves (2002, p.258) afirma que a “chamada *gramática tradicional*, com seus paradigmas morfológicos e com suas regras de sintaxe de concordância, de regência e de colocação”, poderia atender a tal perspectiva. Por último, Amanda não se sente segura, apesar de ter cursado uma faculdade de Letras, em opinar na escolha, entendendo que deve “receber

indicações de professores mais experientes sobre o livro didático a ser adotado e *fielmente seguido*” (idem, grifo adicionado).

Seguir o livro didático e cumpri-lo à risca é um parâmetro de avaliação do seu próprio trabalho e de avaliação da aprendizagem dos alunos. Assim, as turmas mais avançadas são aquelas em que a professora consegue trabalhar o conteúdo do livro: *a 603 que é uma turma boa em conteúdo, eu consigo trabalhar o livro tranquilo com eles.* O professor da escola particular, por conseguir trabalhar com o livro didático, configura-se como um modelo para Amanda: *o professor da escola particular, eles conseguem às vezes trabalhar com o livro todo. Eu tenho uma conhecida que trabalha com ele numa outra escola e ela consegue trabalhar mais facilmente (...).* Segundo Amanda, isso ocorre, sobretudo, pela deficiência que os alunos da escola pública apresentariam: *o livro, ele é muito, assim, é, tem muita matéria, assim, e a gente não consegue porque a aprendizagem deles eu acho que é um pouco mais lenta (...).* O livro estaria, então, além das possibilidades dos estudantes: *o livro que eles adotaram na escola é um livro assim que eu acho um pouco... como vou dizer, é puxado pra eles, entendeu?, não é, assim, não está muito no nível de aprendizagem que eles já trazem do 5º ano (...).*

Segundo a nossa pesquisada, para que o professor pudesse dar conta de todos os conteúdos de Língua Portuguesa, a disciplina deveria ser dividida:

Amanda: Olha, primeiro pra você dar conta tinha que ter uma divisão. Né, assim, gramática e parte de, de, de, da questão dos gêneros, por exemplo. Seria até melhor que UM PROFESSOR pudesse trabalhar só com esse tipo de área da língua e o outro professor desse conta de, se tivesse três seria melhor ainda, né ((risos simultâneos)) porque texto, compreensão, estudo do texto, gêneros textuais e gramática, por exemplo, né, porque eu acho muito difícil.

Amanda inclui, então, a categoria “gênero textual” em seu discurso. No entanto, esse aparece como mais um conteúdo a ser ensinado, desvinculado, portanto, do estudo dos aspectos linguísticos, da leitura e compreensão dos textos. Desse modo, ela sugere uma divisão, visto que um único professor não daria conta de “tanta matéria”. Não haveria, pois, uma substituição dos objetos de ensino, tal como propõe os discursos de autoridade, mas sim uma sobreposição: além de ensinar as descrições e classificações da gramática normativa, a leitura e compreensão dos textos, tem que se ensinar os gêneros discursivos: *você não consegue dar conta da gramática, do texto, da compreensão do texto e da tipologia dos gêneros textuais eu acho que fica muito complicado, você tem pouco tempo.*

Perguntamos, então, à nossa pesquisada se a discussão sobre a questão dos gêneros e ensino de língua materna havia perpassado os espaços de formação profissional, no caso,

a graduação em Letras (2001-204) e a pós-graduação em Leitura e Produção de Texto (2006), e ela nos informou que não. No período em que Amanda leciona na Rede Estadual de Educação, também não participou de nenhum tipo de formação interna ou externa que tratasse de tal questão, segundo ela nos informou. No entanto, a professora insere-se nessa discussão, apontando que:

Amanda: Olha, seria ótimo se a gente pudesse trabalhar (...), por exemplo, eu estou dando o 6º, 7º ano, então fica naquela mesma coisa, classe gramatical não sai muito dali, você não passa pra um nível maior. Então, assim, quando você trabalha, se você pudesse é, é, é... trabalhar com eles os gêneros com a nomenclatura, com a forma de como, ensinando mesmo como é cada gênero, como eles estão, como é a composição deles, como eles são feitos (...) Então você trabalhar os gêneros assim como a gente aprendeu, assim, e como os livros trazem com a nomenclatura, como eles deveriam fazer, como que é composto, um texto narrativo você tem espaço, ter que explicar isso tudo pra eles, eu acho que fica muito abstrato, acho que eles se perdem entendeu? (...)

A forma como Amanda inicia a sua fala já sugere que o trabalho com os gêneros está no plano do ideal e não do real (“seria ótimo”). A professora dá prosseguimento revelando mais uma vez que o núcleo das aulas de Português é o ensino da teoria gramatical, chamando a atenção para certa imobilidade das práticas escolares no que concerne ao ensino de língua materna. Quando fala do ensino dos gêneros, em específico, o faz a partir de uma abordagem mais normativa, preocupada com a estrutura e a nomenclatura. O tratamento escolar dos gêneros enunciado por Amanda traz as marcas das propostas dos livros didáticos⁸², pois como ela mesma afirma: *Aí, eu, assim... como eu não aprendi como fazer isso eu pego como base os livros didáticos, né.*

Além da sobreposição de conteúdos *gramática, texto e gênero*, outro impeditivo para a efetivação de uma proposta didático-pedagógica que tomasse os gêneros do discurso seria, segundo Amanda, o “déficit” de aprendizagem dos alunos. Desse modo, como “eles não conseguem acompanhar”, a professora busca simplificar a abordagem dos gêneros:

Amanda: Aí, eu vejo, assim, que fica, assim, difícil da gente trabalhar essa parte porque eles vêm com muita deficiência e aí a gente fica trabalhando, aí eu fico pensando: ou eu paro um ano inteirinho pra tentar que eles compreendam um gênero ou você trabalha assim os gêneros, mas não assim muito detalhadamente pra que (/) porque parece que não entra, fica muito assim, eles olham assim pra mim como se dissesse assim “não estou entendendo nada, você está falando

⁸² Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que os veem como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática (FIORIN, 2007 p.100).

grego pra mim”, sabe?, e aí não vem a resposta, eu me sinto assim muito perdida. Aí... eu não sei como trabalhar, acho meio difícil, acho muito complicado...

A compreensão do enunciado de Amanda está relacionada ao entendimento do que ela idealiza que seja um trabalho com gêneros discursivos, isto é, uma abordagem que busque contemplar a descrição e a nomenclatura dos gêneros estudados. Logo, para professora que não reconhece em seus alunos um conhecimento linguístico mínimo para a escrita de frases ou texto simples, conforme demonstramos no início desta seção, a proposta de se descrever os gêneros lhe parece absurda. Por outro lado, Amanda reconhece que esta é uma nova exigência para o ensino de língua materna e explicita a sua dificuldade em torná-la real na sala de aula.

Nas palavras da docente, os gêneros discursivos são definidos como:

Amanda: (...) a diversificação que a gente tem de textos, né? Assim, não só os gêneros textuais que a gente aprende, né, poesia, narrativa, texto dissertativo, mas assim de gêneros textuais mais amplo, eu penso assim numa coisa mais ampla, ampliando, a palavra falada, o texto falado, uma pintura, eu englobo tudo isso porque não deixa de ser um texto, né?

Texto e gênero se fundem, então, no enunciado de Amanda, corroborando, a nosso ver, com a perspectiva mais normativa para o seu tratamento didático, conforme apontada pela professora. Normalmente a associação de gênero com a noção de diferentes textos leva a uma perspectiva mais estruturalista, uma vez que se busca a recorrência em relação à estruturação linguística, normalmente no âmbito da tipologia textual, para a definição e organização dos gêneros no processo de ensino. Ao enumerar os gêneros, a professora aponta para aqueles de circulação e funcionamento restritos ao contexto escolar — narrativa, dissertação — e a poesia, e sinaliza a necessidade de uma abordagem mais ampla, que contemple a escrita em outros âmbitos, a oralidade e, mesmo, as formas de interação que não se utilizem da linguagem verbal.

Para ilustrar a dificuldade de se trabalhar com os gêneros, Amanda relata duas atividades, uma em que realizou um trabalho com poesia e outra, com contos de fadas, ambas ocorridas no ano anterior ao da realização desta pesquisa.

Amanda: eu senti dificuldade, eu senti assim um pouco de falta de interesse, eu trabalhei, levei poesias e aí trabalhei um pouco com eles, falei um pouco de como se fazia um poema, de como eram as rimas, os versos, o que era verso, trabalhei um pouco dessa parte, pedi que eles levassem textos pra gente fazer um mural, né (...) Aí, eu tentei trabalhar um pouco assim, mas eu vi tanta desmotivação. No dia que a gente foi fazer o mural teve tanta bagunça, eles aproveitaram desse momento pra aterrorizar a sala e poucos alunos se mostraram, assim, interessados (...) Mas aí eu ficava, assim, eu fiquei meio decepcionada porque uma coisa que, assim, que parecia legal trabalhar, e aí eu levei revistas, pedi pra que eles recortassem imagens do que eles achavam que

tinha a ver com o texto que eles trouxeram, assim, pra gente fazer um mural legal, pra poder botar um texto deles, mas aí não foi muito bom não, não foi muito legal.

No exemplo de Amanda evidencia-se uma abordagem centrada nas descrições estruturais do gênero, da qual falamos anteriormente. No entanto, o que mais chama atenção é a reafirmação das suas dificuldades diante da realização do trabalho, o que é explicado por ela pela desmotivação e indisciplina do alunado. A professora ressalta o fato de a produção do mural destinar-se a dar visibilidade à produção discente no espaço escolar, tentando, portanto, suplantar as críticas⁸³ de que na escola o aluno escreve, exclusivamente, para o professor. Amanda enuncia a sua decepção diante da tentativa frustrada de realização de um trabalho diferenciado, ressaltando a distância entre o que ela julga significativo trabalhar e o que seria significativo para os alunos; corroborando para que atentemos para a distância entre a cultura de alunos e de professor/escola, sujeitos que produziriam, provavelmente, contrapalavras diferentes para uma indagação do tipo: *O que é importante aprender hoje?*

A segunda atividade relatada por Amanda também evidencia os percalços encontrados para realização de um trabalho de produção de textos escritos:

Amanda: Eu levei uma historinha que eu tinha, mostrei do chapeuzinho vermelho, chapeuzinho vermelho não (/) minto, três porquinhos, a versão do lobo (...) Eu tenho esse livro, aí eu levei eu contei a história pra eles, mostrei as figuras, aí pedi pra que eles escolhessem um outro conto fantástico, né, um conto de fadas, deixei livre pra eles escolherem e fizessem uma nova versão... NOSSA!(++) Olha, eu só tive pra te dizer a verdade em duas turmas uns 4 que assim que eu gostei, mas teve uns 2 assim que eu fiquei meio na dúvida se foram eles mesmos que inventaram essa história, né, que criaram, ou se eles copiaram de algum lugar, porque tinha partes assim que o texto, né, estava mais, mais... como é que eu vou te dizer... assim bem, uma linguagem bem diferente da que eles costumam usar, sabe (...) eu expliquei eu dei uma (-- --) tinha no livro deles que tinha um parte do livro que explicava como fazia esse trabalho, tinha, assim, uma proposta muito parecida com essa proposta que eu estava levando pra eles e pedi pra que eles lessem, eu expliquei e pedi pra que eles não esquecessem, escrevi no quadro, né, mas sabe como é que é, eles entendem do jeito que a gente bem sabe, eles entendem lá do jeito deles. Aí dei a página, olha, estava tudo explicadinho, como é que fazia, teve trabalhos que eles me copiaram, eu tive um que copiou Dumbo INTEIRINHO (...).

Amanda relata, então, uma atividade de produção de texto que poderia estar presente nos modernos manuais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa: reescrever um conto de fadas, mudando o foco narrativo. Para a professora, era uma atividade bem

⁸³ Compare com GERALDI (1984, p.65): “Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor; quando lê os textos). Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa(...)”

simples, inclusive havia uma parecida no livro didático. As dúvidas de Amanda afloram, então, a partir dos resultados nada satisfatórios dos alunos. No entanto, ela parece não ter elementos suficientes para analisar o porquê de a tarefa não ter funcionado e não considera, por exemplo, possibilidade de os alunos não conhecerem os contos de fadas ou terem pouco contato com o gênero, com sua função, sua circulação e seu funcionamento.

Assim, as tentativas de Amanda de atender as exigências atuais para o ensino de língua materna causam um desgaste muito grande na sua ação pedagógica sem, todavia, representar um ganho concreto de aprendizagem do aluno. Para ela, trata-se de uma resistência por parte dos estudantes que se fecham a novidades: *Assim, parece que você chega com uma novidade, você foge um pouco daquilo, parece que é cansativo, sabe. Ah, sabe quando você traz uma novidade, “ah, porque você não dá gramática? Trabalha com o livro professora”, sabe? Aí isso vai desmotivando a gente. Desse modo, a própria voz do aluno ganha um novo acento, funcionando como uma justificativa para se manter o *status quo* do ensino de língua materna, fazendo com que os esforços da professora e o tempo das aulas sejam destinados ao estudo “da malfadada e malfadada gramática tradicional”⁸⁴: *eu perdi o ano passado o ANO INTEIRINHO dando pra uma turma verbos regulares e irregulares eu não consegui sair... no finalzinho do ano eu consegui dar sujeito e predicado assim sabe bem, bem básico, sabe?**

A prática de Amanda foi tematizada por ela durante quase toda entrevista, pois ela sempre recorria ao seu fazer para exemplificar ou explicar algumas de suas considerações. Mesmo assim, houve um momento específico durante a interação pesquisadora e pesquisada, no qual abordamos, mais particularmente, o “fazer didático-pedagógico”, atentando para a seleção de conteúdos, as atividades de leitura e de produção de texto.

Sobre a seleção de conteúdos, Amanda nos informou que recorre a livros didáticos, que ela recebe de alguns amigos e familiares professores, mas que sempre começa pelo livro adotado na escola, procurando outros, somente, quando a turma não acompanha, conforme o caso relatado anteriormente. Pedimos, então, que a docente descrevesse um pouco como era esse trabalho com o livro:

Amanda: quando tem um professor de atividade complementar trabalhando com redação, eu tento dividir um pouco aí eu falo assim “olha, já que você está dando redação” (...) “você trabalha a parte de texto e eu fico mais com a gramática que aí a gente consegue trabalhar o livro todo”, de repente dá pra gente trabalhar o livro todo, mas assim é meio ideológico também porque é muito difícil trabalhar com texto com eles.

⁸⁴ (NEVES, 2002, p. 255)

Evidencia-se, portanto, mais uma vez que o conteúdo de Português é a gramática e trabalhar todo o livro é visto pela professora como sinônimo de um bom trabalho de língua materna. Podemos inferir que quando as turmas não têm aula de redação, o trabalho com o texto não acontece, ou acontece de forma quase insignificante, pois a professora ressalta novamente a dificuldade de se trabalhar texto com “aqueles alunos”.

Perguntamos à professora se o livro atendia um trabalho com os gêneros do discurso, e ela disse que sim, enumerando os gêneros que são contemplados: conto de fadas, tirinha, história em quadrinhos, além de trechos de textos clássicos de literatura e mitologia. Amanda nos informou que em duas turmas ela consegue trabalhar o livro, no entanto, não trabalha muito com os gêneros, mas sim com a compreensão e interpretação de textos. Como já destacamos, na concepção da professora, trabalhar os gêneros significa tratar de sua estrutura, descrevendo seus elementos composicionais e textuais; desse modo, quando trabalha a leitura o conceito de gênero não lhe serve de parâmetro.

Sobre as atividades de leitura, Amanda nos informou que aborda, especificamente, os textos do livro didático; oferecendo outros textos apenas para a turma que não acompanha as atividades do livro, nesse caso as atividades acontecem da seguinte forma:

Amanda: Eu levo, eu trabalho com o livro geralmente eu escolho um texto e aí eu passo no quadro pra eles copiarem, são textos menores, né, eu passo no quadro que é pra eles estarem sempre em contato com a ortografia, com as palavras, sempre antes de começar eu relembro olha, tem o título, vocês pulem uma linha, olha o parágrafo, prestem atenção como eu estou escrevendo no quadro, toda vez eu lembro isso, prestem atenção como eu estou escrevendo no quadro, a margem do caderno de vocês, bota o dedinho lá, marca o parágrafo, quando vocês virem, perceberem que tem um espaço aqui no quadro é porque vocês têm que dar um espaço também, quando tem o ponto e eu começo lá no cantinho é porque não é parágrafo, então prestem atenção na pontuação, a vírgula não está ali à toa (...) passo sempre no quadro, passo as perguntinhas (...) depois eu vou corrigir com eles e aí a gente conversa sobre o texto e tal. E aí eu levo outros textos assim sempre nessa forma pra eles copiarem e responderem (...).

A professora descreve uma prática que nos remete àqueles “velhos” modos de trabalhar com o texto, sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as próprias escolhas linguísticas da docente remontam esse segmento do ensino: dedinho, perguntinha. Por se tratar de uma turma que não apresenta, segundo Amanda, o nível de conhecimento esperado para a série em que estão (6º ano), a professora não só simplifica o conteúdo, mas também a linguagem e a forma de abordar os próprios alunos. Assim, estamos diante de uma atividade de cópia, que para a professora é importante, pois garantiria o contato com a ortografia, além de possibilitar a exploração da organização textual e da pontuação.

Dentre as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores, estão aqueles provenientes de sua formação escolar anterior. Desse modo, Amanda, diante do desafio de dar conta da aprendizagem daqueles alunos, parece recorrer aos modelos de ensino de outrora, que considera válidos para legitimar as experiências profissionais atuais. Nesse sentido, Tardif (2007, p.69) afirma que

os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Sobre as atividades de produção de texto, nas turmas em que não há aulas de redação, Amanda nos informou que essas são esporádicas; no entanto, revelou uma preocupação com esse quadro, destacando, a partir de um saber da sua experiência, a diferença entre saber gramática e saber escrever:

Às vezes eu sinto assim, poxa, meu Deus, não vi ainda essa turma escrevendo muito, né, não sei na gramática eles estão indo, mas é bem diferente você trabalhar com a gramática e saber como eles estão escrevendo, né, porque às vezes o aluno (-- --) eu tinha essa essa resposta nos conselhos *quando eu trabalhava* com redação e o professor trabalhava com gramática “mas fulano é muito bom”, e fulano não sabia escrever, fulano não escrevia um texto, você não conseguia entender, aí eu ficava assim, mas como fulano é tão bom em Português se ele não sabe escrever? Não sabe fazer um texto coerente?

O uso da locução interjetiva “poxa, meu Deus” deixa evidente a sensação de desvio diante de sua tarefa de professor de Português, que segundo os discursos de autoridade, seja acadêmico seja oficial, tem como função o desenvolvimento da capacidade de produção de textos escritos e orais por parte dos alunos. Amanda, apesar de priorizar o ensino da gramática normativa, tem consciência de que esse não é o saber que garantirá aos educandos a autonomia no ato da escrita. Embora tenha essa consciência, as tarefas de produção são limitadas, sobretudo, pela falta de tempo para a correção e pela concepção de que o texto não se configura como a matéria a ser ensinada:

Amanda: Às vezes eu peço, assim, eu não tenho muito tempo às vezes nem pra corrigir, então como eu que faço assim? (...) às vezes eu me pego, poxa, ainda não botei essa turma pra escrever aí, assim, recuperação paralela. Eu trabalho um pouco com a matéria, aí, pra dar mais uma, uma, uma oportunidade pra eles melhorarem a nota faça um texto sobre, dou o tema sabe, escrevam sobre sei lá a escola, assim, alguma coisa assim que tenha a ver com a vida deles e esse trabalho eu vou guardar e aí quem precisar de nota...

Se considerarmos que a recuperação paralela ocorre ao final de cada bimestre, teremos ao final do ano letivo a produção de quatro textos. Conforme sugere o enunciado

anterior, a atividade de escrita é algo a ser exercitado e não ensinado. Desse modo, é possível produzir um texto ao fim do bimestre, como avaliação. Não se trata, no entanto, de um não saber da professora, ao contrário, esta perspectiva aponta para uma prática escolar bastante enraizada, que toma o texto como “objeto de uso e não de ensino” (ROJO e CORDEIRO, 2004 p.8).

Diante da produção insatisfatória dos alunos, Amanda apresenta certo descontentamento com a infertilidade dos processos de ensino de língua materna pautados na gramática normativa, evidenciando a falta de sentido tanto para os alunos quanto para a professora, que não encontra argumentos para as interpelações dos educandos:

até porque quando a gente ensina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental eles falam assim: “Poxa, professora, estudei isso na 2ª série”, eu falo assim: mas você vai estudar isso no Ensino Médio só que você vai estudar um pouquinho mais complicado. E aí esse pouquinho mais complicado não dá conta do que eles estão aprendendo hoje.

A repetição de conteúdos da qual nos fala Amanda, a partir de sua experiência, é enfatizada, teoricamente, por Travaglia (2002); nesse sentido o autor aponta que:

(...) a maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação (p.101).

Quando perguntada sobre os avanços no ensino de Língua Portuguesa, Amanda diz: *Eu acho que avanço não teve muito não.* Para a professora, a mudança ocorrerá à medida que a própria formação docente se modifique: *Eu acho que começaria com a nossa graduação.* Novamente, a professora critica o caráter eminentemente disciplinar de sua formação inicial, insistindo que é preciso ligar os conteúdos de formação com as práticas escolares: *começar a mudança pela graduação ou então mudar, tirar alguma disciplina e colocar uma disciplina mais especificamente ligada pro ensino.* A nosso ver, a docente aponta para a necessidade de se repensar uma formação em Letras, que embora se proponha a formar professores de língua materna, aposta numa lógica de formação que privilegia o saber de natureza disciplinar, relegando a um segundo plano as questões do ensino.

Apesar de Amanda ter se formado em Letras mais recentemente, no ano de 2003, e ter concluído uma pós-graduação em Leitura e Produção de Texto, em 2006, as discussões mais atuais sobre o ensino de língua materna e, em particular, a questão dos gêneros do

discurso não perpassaram efetivamente esses espaços de formação profissional. Desse modo, ela aponta o livro didático como fonte material essencial para “atualização” dos seus saberes em relação ao ensino de língua materna, no que tange, sobretudo, aos conteúdos e formas de tratamento dos mesmos. A prática é o espaço onde a docente testa os seus próprios saberes e, também, experimenta “novas” possibilidades de ensino de língua materna, afastando-se, em alguns momentos, de uma prática tradicional e aproximando-se das orientações mais atuais para o ensino, o que, no entanto, não lhe garante êxito, causando-lhe certas frustrações. Para dar conta das demandas que lhe são apresentadas, a professora parece recorrer também ao seu tempo de estudante, reproduzindo em sua prática atual os modelos daquele período. O nível de aprendizagem dos alunos parece constituir-se em outro desafio para a professora, que não encontra em algumas de suas turmas o perfil por ela esperado.

Amanda traz em seu discurso a questão dos gêneros, entendendo-os como mais um conteúdo de língua materna, que vem somar-se ao ensino da gramática tradicional, da leitura, da redação, o que, a nosso ver, mantém estreita relação com o fato de a professora ter o livro didático como meio, basicamente exclusivo, de acesso a tal conhecimento.

9.4- “GÊNEROS TEXTUAIS? COITADOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS! ESTÃO FALIDOS, ELES ESTÃO FALIDOS, FALÊNCIA GENERALIZADA DOS GÊNEROS”: PROFESSORA HELENA

O subtítulo desta seção já aponta o tom polêmico⁸⁵ que marcou toda a interação com a professora Helena. Desde nosso primeiro contato, à época da aplicação dos questionários, a docente, embora se tenha mostrado muito interessada em participar da entrevista, sinalizava que a questão dos gêneros do discurso e ensino de língua materna não se constituía como um tema que ela julgasse realmente relevante para se pensar o ensino de Português na atualidade. Desse modo, a professora reproduzia as palavras de baixo calão, que, segundo ela, constituía-se como o Português falado pelos estudantes. Contou-nos que os alunos chegavam à escola fedendo a xixi, não sabiam se sentar ou fazer uma avaliação; dizia ainda que gostaria de um material didático mais fácil, mais simplista possível. Era como se a professora nos dissesse: “Diante desse quadro, você ainda quer que eu ensine gêneros?”

⁸⁵ Segundo Bakhtin (2008), o discurso polêmico está orientado para o objeto, no entanto qualquer afirmação a respeito deste é feita de modo a atacar polemicamente o discurso de outro sobre o mesmo objeto. Nesse sentido, o autor distingue a polêmica velada, no qual o discurso do outro está apenas subentendido, e a polêmica aberta, no qual o discurso do outro está explicitado.

Desse modo, para Helena, participar da entrevista era uma possibilidade de contar a sua história como professora e de registrar as suas vivências no interior da escola, pois, conforme ela declarou, *contando ninguém acredita*. Embora a entrevista tenha se estendido por 1 hora e 23 minutos, as considerações acerca do ensino de gêneros e, até mesmo, de outras questões ligadas ao Português como disciplinar escolar soavam como resíduos em nossa interação. A professora parecia mais disposta a falar de suas vivências na escola, do modo como foi encontrando o caminho para lidar com os alunos, da condição social, econômica e cultural das crianças que estudavam na escola em que leciona e que tanto a afligia. Portanto, as questões próprias do ensino de língua materna, ou seja, seus objetos de ensino, os processos pedagógicos parecem não se constituir em um grande problema para a professora. Sendo assim, durante a entrevista, pudemos constatar que a relação com os alunos e a disciplina ocupam de tal modo as preocupações da docente que os saberes a transmitir são deixados de lado em relação aos problemas, que, segundo ela, são realmente urgentes:

Helena: Então esses cursos⁸⁶ todos, essa experiência, me deram essa visão porque não adianta eu ficar ensinando o sujeito e o predicado se o aluno não é sujeito do seu próprio predicado. (...) isso não significa nada pra ele: “Gente, sujeito, predicado, agora marca, agora o verbo”. Ele não sabe a ação, ele não tem atitude, ele não tem atitude de escovar os dentes, ele não tem atitude de se limpar, de se arrumar, de se apresentar, atitude de chegar num horário. Atitude de andar uniformizado, adequado no meio dos outros.

A professora *parodia*⁸⁷, então, um professor de Língua Portuguesa, tentando evidenciar a infertilidade de uma prática que insiste em ensinar um conteúdo que não tem sentido para o alunado descrito por ela. Ainda que Helena pareça não se indagar sobre a natureza e a validade do conteúdo a ser ensinado, apontando apenas que aquele é inadequado; as suas considerações remetem-nos à crônica de Almeida (1984), primeiro texto da coletânea *O texto na sala de aula*, no qual o autor questiona a prática escolar de ensino de língua materna e também ironiza com a figura do professor de Português, dizendo:

E assim vemos muitos professores de Português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão sujeitos das suas histórias (p.16, grifos adicionados).

⁸⁶ A professora refere-se a cursos nas áreas de psicologia e filosofia.

⁸⁷ Para Bakhtin, a paródia trata-se de um discurso bivocal, no qual ocorrem duas orientações semânticas, duas vozes, nesse caso o enunciador emprega a palavra do outro para expressar a sua própria ideia, revestindo a linguagem do outro de uma orientação semântica diametralmente oposta.

Quando narra a sua trajetória como docente, Helena o faz a partir de sua origem familiar, assim, ela declara: *Olha esse mal vem de família. A minha vó, a minha tia avó, a minha mãe, as minhas tias, TODAS praticam magistério. Então desde que eu me entendo por gente, eu vivi dentro da escola e dentro dos problemas da escola e dentro das coisas boas que a escola tem também, né?* Nesse sentido, Tardif (2007) sinaliza que a relação com parentes próximos à área da educação funciona como um elemento importante na escolha da profissão, o que gera um efeito de socialização por antecipação no ofício do magistério, por meio da observação *do habitus familiar* de um dos familiares envolvidos nas tarefas ligadas ao ensino. É a partir da sua história familiar que Helena fala da educação pública e do valor desta: *(...) meus irmãos também estudaram, todos em escola pública, todos em faculdade pública (...) Com estudo público, com ensino público, uma família de professores ensinou a gente o valor da educação.*

A professora narra, então, a sua carreira, sinalizando a sua atuação como docente do antigo primário, da Educação Infantil, de Artes e finalmente de Língua Portuguesa. A todo momento, Helena deixa entrever em seu discurso o envolvimento que ela tem com a profissão docente, que é traduzido como sua vocação: *(...) eu também faço o que eu gosto e eu aprendi a gostar de fazer isso, por isso essa minha vocação.* Dentre os saberes elaborados no exercício da profissão, ela enfatiza o manejo da classe, ou seja, a condução do processo de interação entre professor e alunos, como próprio de sua experiência como docente⁸⁸:

Helena: até hoje quando as meninas que eu trabalho perguntam “como é que você consegue que a turma (/) eles estão fazendo prova?” Eu falei assim, não, eles estão estudando. “Como é que você consegue isso?” Eu falei assim: isso aqui é uma escola, isso aqui é minha sala de aula (...) isso aqui é minha sala de aula, meus alunos estão estudando. “Mas eles não estão fazendo prova? Por que eles estão em silêncio assim?” Porque é a hora deles estudarem. “Como é que você consegue isso?” Mas esse segredo eu não conto, mas eu não conto mesmo, porque foram muitos anos quebrando a cara, quebrando a cabeça, né?

É a partir, também, de sua trajetória como docente que Helena faz uma apreciação valorativa de sua formação em Letras, destacando a distância crítica existente entre os saberes adquiridos no âmbito de sua prática e os saberes oferecidos no âmbito do curso de formação. Mesmo que a professora cite a área de línguas estrangeiras e de literatura, ela é

⁸⁸ Confronte: “Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. Ora no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes” (TARDIF, 2007, p.51).

enfática ao afirmar que se tornou professora de Língua Portuguesa no exercício do magistério e não a partir da licenciatura:

Helena: a formação na universidade e até o próprio estágio que eu fiz, eu fiz com as minhas próprias turmas na minha sala, com as minhas salas, com os meus alunos. A supervisora veio aqui, eu dei aula pros meus próprios alunos, (...) eu já estava tão habituada a fazer isso, né, que ao invés de dar arte eu dei Língua Portuguesa. (...) Mas eu já tinha prática, a faculdade não me deu essa prática. Essa prática está muito LONGE da universidade mas assim, ANOS LUZ de distância da universidade. A universidade não tem noção do que é uma escola, porque cada escola é uma escola diferente. O espaço físico é diferente, a comunidade, a clientela que entra é diferente, cada sala é diferente da outra (...).

Uma compreensão efetiva da fala da professora dar-se-á, apenas, no entrelaçamento com *a orientação social de seu discurso*; Helena dirige-se à pesquisadora, que, como tal, representa a academia e assim polemiza abertamente com a formação oferecida naquele espaço. A professora a partir de sua entonação expressiva, bem como da construção hiperbólica “anos luz” sugere que o que se produz naquela esfera não lhe pode oferecer nada de realmente útil para a sua atuação. Isso fica evidente, também, no primeiro trecho destacado, sobretudo, nas escolhas linguísticas *minhas turmas*, *minha sala*, *meus alunos*, que nos permitem inferir que para a sua atuação como docente de língua materna, ela julga ser muito mais pertinente continuar se apoiando em sua experiência pessoal. Logo, para Helena, dar aulas de Língua Portuguesa difere-se de dar aulas de Artes apenas no âmbito do conteúdo, não demandando, portanto, saberes curriculares e saberes da formação profissional específicos.

No entanto, quando reavalia as discussões sobre ensino de língua materna que perpassaram a sua formação em Letras, Helena destaca a ausência dessa temática e sublinha a falta dessa abordagem para a atuação profissional. Dessa vez, a professora traz à tona uma imagem de desprestígio do profissional da educação básica, principalmente do primeiro segmento do Ensino Fundamental, onde atuava à época de sua formação:

Helena: (...) a gente não discutia esse tipo de coisa, era, assim, conversas pontuais porque não era só eu que era professora, tinha outras professoras também, professorinhas, professorandas, né, “essa professorinha aí de 1ª a 4ª série, essa coisinha aí que está pensando que é muita coisa e eu já sou professora da universidade, então meu conhecimento é o muito maior do que o seu”. Eu fico pensando assim que essas professoras, eu gostaria que elas entrassem numa turma dessas de 6º ano, quando o aluno a mandasse ela tomar não sei aonde, aí eu queria ver qual seria a reação (...)

Estamos diante do que Bakhtin (1998) denominou de uma *construção híbrida*, no qual se fundem duas perspectivas semânticas e axiológicas do que é ser professora do

antigo “primário”. Primeiramente, a professora introduz o discurso de outrem de forma dissimulada, ou seja, sem índices formais de sua presença; no entanto, a introdução dos vocábulos “professorinhas”, “professorandas” dão um tom pejorativo à atividade profissional do docente das séries iniciais, sendo tal ponto de vista atribuído, em seguida, ao professor universitário de forma aberta, ou seja, a partir de uma reprodução irônica de seu discurso. Assim, a professora revela a sua indignação diante de tal imagem docente e seu ponto de vista sobre o professor que atua no espaço escolar como um sujeito que possui conhecimentos que lhes são próprios. Deslocando-se, temporalmente, citando o 6º ano, a professora sugere um não saber do professor universitário diante das situações práticas do magistério.

Só nos é possível compreender as declarações de Helena se as situarmos dentro de uma cadeia discursiva sócio-historicamente construída que define as funções e os papéis atribuídos ao professor universitário e ao professor da educação básica. Hoje, embora os estudos acadêmicos apontem para uma direção contrária, a produção do saber ainda parece ser o atributo do docente da universidade, ao docente da escola cabe o papel de transmissor apenas.

Andrade (2007), ao analisar as posições sócio-hierárquicas ocupadas por formadores e professores em formação no âmbito das formações continuadas, critica um modelo de formação na qual os universitários se tornam “professores para ensinar a professores a melhor desempenhar o seu papel”, vendo-os, somente, como alunos (p.130). Apesar de Helena referir à formação em Letras, ou seja, à formação inicial para o professor de Língua Portuguesa, sabemos que não é incomum a presença de professoras do primeiro segmento que optam por dar continuidade em sua formação a partir da licenciatura⁸⁹; é nesse sentido que as considerações de Andrade (idem), quando sugere uma mudança nas posições hierárquicas anteriormente descritas para “professores de professores na formação inicial (graduação, licenciaturas) => professores de professores em formações continuadas”, podem contribuir para superação do que Gauthier (1998) denominou de um *saberes sem ofício* e um *ofício sem saberes*, os quais Helena sinaliza e critica em sua fala⁹⁰.

⁸⁹ Como é caso da maioria das professoras entrevistadas para esta pesquisa.

⁹⁰ Segundo Gauthier (*op.cit.*) os *saberes sem ofício* têm sua origem nas Ciências da Educação, isto é, são aqueles produzidos no âmbito da universidade e que não levam em conta as condições concretas do exercício do magistério ou, então, reduzem a sua complexidade. O *ofício sem saberes* refere-se à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Isso contribuiria, segundo o autor, para reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes é pertinente.

Ainda no âmbito da formação profissional para o magistério, Helena lembra-se de ter participado de algumas formações, a saber: orientação para escolha do livro didático, um curso à época da Bienal do Livro que visava a orientar o professor no planejamento de uma visita escolar ao evento, formação oferecida pelo programa “Quem lê jornal sabe mais”⁹¹. A professora atesta a precariedade dessas formações que acontecem esporadicamente e não fornecem conhecimentos para que os docentes possam rever a sua ação didático-pedagógica. Avaliando, então, a sua inserção nas formações anteriormente citadas, Helena conclui que estas não ofereceram *nada que tenha sido assim substancial*. Um exemplo da apreciação que a professora faz desse tipo de formação pode ser verificado no trecho a seguir quando se refere ao programa “Quem lê jornal sabe mais”:

Helena: Tivemos também do jornal O GLOBO sabe, aquele jornal que, sabe, mais vende mais também? Um pouco também sobre a orientação de como usar o jornal em sala de aula, aí nós recebíamos o jornal, a escola recebia o jornal todo dia, né. Aí ficava assim, pilhas e pilhas de jornal, pilhas e pilhas de jornal, pilhas e pilhas de jornal (...)

Helena denuncia, também, a falta de um tempo escolar destinado à formação dos professores em seu ambiente natural de trabalho:

Helena: (...) A gente não sabe o que a colega da mesma série está fazendo (...) Se nós estamos juntas com a mesma matéria, se a gente consegue encaminhar o mesmo ritmo, se quando essa turma passar pro 9º ano, quais serão as deficiências dessa turma, né? Será deficiência em conteúdo, ortografia, em gramática, em leitura, em oralidade, o que que essa turma vai ser quando chegar no 9º ano?(+). (...) Como é que são as turmas da Amanda? A gente quase fica, assim, 15 minutos de recreio, você senta do lado aí uma diz assim “ai, meu Deus, eu não aguento mais, fulano hoje fez isso”, aí “Amanda, se acalma”... “Ai, Helena”, aí uma fica sabe, botando panos quentes na outra, acalmando (...)

Os enunciados destacados atestam a ausência de um tempo garantido para uma reflexão sistemática da prática docente, impedindo que o trabalho com Língua Portuguesa tenha uma coesão interna e uma continuidade ao longo da vida escolar do aluno; além disso, faz com que as dúvidas ou problemas oriundos das atividades de ensino não se constituam como molas para a elaboração de saberes coletivos e efetivos, ou seja, saberes que dariam conta de solucionar as dificuldades ou produzir respostas para os dilemas

⁹¹ O “Quem Lê Jornal Sabe Mais” é o programa de jornal-educação da Infoglobo, que atende a escolas públicas e particulares do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Médio de todo o Grande Rio. O Programa existe há 27 anos e oferece, diária e gratuitamente, 10 exemplares dos jornais Globo ou Extra às escolas selecionadas (<http://oglobo.globo.com/quemle/>).

encontrados naquela realidade escolar. Conforme sugere a expressão “*panos quentes*”, esses encontros se limitam a amenizá-los, mas não oferecem soluções reais.

A partir, então, de uma releitura de sua trajetória e das condições reais nas quais se realizam o trabalho docente, Helena faz uma avaliação do ensino de Língua Portuguesa na atualidade, apontando para uma “deficiência” dos alunos que chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental cada vez mais aquém das expectativas do professor:

Helena: ensino de Língua Portuguesa é... vem caindo de uma tal maneira, Josiane, eu não sei te explicar nem como, nem por que, porque eu ainda vou fazer essa experiência de entrar numa escola de 1ª a 4ª novamente, sentar numa sala de aula e ver o que uma professora faz durante 200 dias letivos, que seja, 50 dias letivos com uma criança de 7, 8 anos, eu gostaria de saber o que ela faz lá dentro (...) Porque essas crianças estão chegando aqui semianalfabetas, né? Há dez anos, quando eu pegava as 5ª séries eu já reclamava disso, imagina as meninas que estão pegando as 5ª séries hoje (...) O que eu acho mais interessante, assim, é que eles são capazes de registrar, por exemplo, assim: nome do jogador de futebol, o funk da parada, a música do seu time preferido, mas o registro feito das coisas da escola, mas passa longe deles. Parágrafo, letra maiúscula, se escreve com s, z, ss, não tem a mínima importância (...).

Através dos enunciados destacados constamos que Helena traz uma imagem de aluno como aquele que vem carregando, ao longo de sua escolarização, uma defasagem no seu processo de aprendizagem da língua materna. Essa “deficiência” leva a caracterizá-los como semianalfabetos, sendo estes incapazes de se utilizar de conhecimentos mínimos em relação à língua escrita: parágrafo, letra maiúscula, ortografia. É, portanto, a partir dessa percepção em sua atuação que a docente avalia o ensino de língua materna, apontando para uma *decadência*, embora cogite não saber a origem de tal fenômeno, a professora faz uma leitura negativa da atuação do docente das séries iniciais, sugerindo, com a indagação de cunho retórico *eu gostaria de saber o que ela faz lá dentro*, que ele não realiza um trabalho de Língua Portuguesa a contento⁹².

Embora imprima nos alunos o signo da defasagem, a professora traz em seu discurso o reconhecimento de que eles são capazes de utilizar com “eficiência” a língua escrita, registrando aquilo que é lhes de interesse, o que se traduz numa tensão em seu discurso:

Helena: Onde é que está a inversão, o hino do seu time de futebol também não é uma poesia? Não está escrito em forma de poema? Linha por linha, verso por verso, não tem estrofe, não tem não sei que não sei que lá é a poesia de Cecília também não é assim? Então por que que uma coisa não bate com a outra? Por que que elas se invertem no processo? No meio da sua cabeça? No meio do caminho? No meio da minha? Não sei.(++) Isso eu ainda não consegui fazer juntar, que as coisas se juntem dessa maneira.

⁹² Confronte com o discurso da professora Ana p.192 desta dissertação.

Não é difícil encontrarmos nos discursos teórico-acadêmicos respostas para as indagações que o discurso de Helena propõe. Normalmente, procura-se enfatizar o distanciamento entre as práticas de leitura e escrita na escola e as práticas cotidianas, bem como a legitimação de alguns gêneros em detrimento de outros como motivos para que os alunos não se reconheçam e não sejam reconhecidos como usuários proficientes de língua escrita na esfera escolar. Para evidenciar o que estamos sinalizando, podemos citar:

Sugerimos que professor trabalhe com uma política de ensino de língua materna fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negligenciar o conflito intercultural que tem lugar na escola (BUNZEN, 2006, p.158).

(...) um importante recurso para construir relações entre práticas escolares e não escolares dos jovens e adolescentes é a elaboração do projeto da escola, quando se tratam de projetos interdisciplinares que permitem a participação de todos os alunos (...). Um projeto desse tipo permite a participação diferenciada dos alunos em práticas letradas, atende às necessidade e objetivos individuais dos adolescentes e pré-adolescentes (...) (KLEIMAN, 2006, p.31).

Apesar de a professora apresentar os seus dilemas em relação ao ensino de língua materna como se não tivesse respostas para os mesmos, ao atentarmos para o seu discurso, quando conjectura sobre formas mais profícuas para o ensino de Língua Portuguesa, percebemos que Helena encontra tais respostas e estas, por sua vez, guardam as marcas dos discursos de autoridade atuais que preconizam, além de outros aspectos: *o reconhecimento do fenômeno da variação linguística, um trabalho interdisciplinar, a inclusão dos alunos em diferentes práticas e “lugares” de leitura, o trabalho com as tecnologias da informação:*

Helena: (...) o vocabulário dele é diferente do meu, o vocabulário dele é um vocabulário só de palavrão pra baixo, ele só sabe falar assim desse jeito, né, e o meu ouvido está melindrado, agora ele está calejado, eu já acostumei, mas a gente procura retomar, mostrar que existem outras coisas, não digo que são coisas melhores, são coisas diferentes, devem ser usadas em modelos diferentes, em horários, modos diferentes, né. (...). Então todo um trabalho de desenvolvimento da Língua Portuguesa tem que ser um trabalho envolvido com as outras matérias, com a biblioteca, com a oficina literária, com audiovisual, com a escola inteira (...)

Quando perguntada sobre a questão dos gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa, Helena respondeu-nos com o enunciado que intitula esta seção do trabalho: *Gêneros Textuais? Coitados dos gêneros textuais estão falidos, eles estão falidos, falência generalizada dos gêneros ((risos simultâneos))*. A falência generalizada enunciada e anunciada pela professora num tom jocoso não pode ser compreendida sem termos como

parâmetro a apreciação valorativa que a mesma tem do ensino de língua materna, bem como das condições de realização de seu trabalho e da leitura que faz da formação oferecida na esfera universitária. Soma-se a isso a própria concepção do que seja, segundo a docente, o ensino dos gêneros: *A gente pede pro aluno qual a forma desse texto? Se o texto está em prosa, se o texto está em verso, esse texto é uma poesia (+ +) aí você pede pra ele (-- --)*. Fica evidente, então, que na concepção da professora a abordagem dos gêneros se faz a partir da descrição da estrutura textual e, logo, o seu ensino se torna inviável diante da caracterização que ela faz dos alunos, como sujeitos com grandes lacunas em sua formação escolar anterior⁹³.

Devido ao fato de entender que o trabalho com os gêneros se faz a partir de sua descrição estrutural, a professora não reconhece um autêntico trabalho com gêneros em sua prática, embora fique evidente no relato a seguir que tal abordagem ocorre:

Helena: Às vezes, eles, assim, às vezes tem uma tema pan-americano, as olimpíadas, vamos escrever sobre isso? Mas não é só escrever, não é a escrita que interessa, você pode ilustrar, você pode fazer um rap, você pode fazer uma peça de teatro, escrever essas coisas de maneira diferente. Eu aceito? Eu aceito contanto que você me explique isso que você fez... e CANTE, você vai fazer o rap? É uma poesia?, então vem pra cá, vem cantar, me deixa ver como é que é, aí todo mundo bate palma, todo mundo dança, aí assim que a gente passa o conteúdo, depois que ele fez (...)

Inicialmente, a professora parece apontar para uma prática escolar, que embora contestada pelos discursos de autoridade, ainda parece bastante habitual: escrever a partir de um tema de forma livre. No entanto, à medida que avança em seu relato, Helena destaca que os alunos podem produzir diferentes gêneros, o que ela explica como “escrever essas coisas de maneira diferente”. Outra preocupação de Helena é a socialização das produções discentes, ou seja, se fez um rap é para ser cantado, se fez uma poesia é para ser lida; desse modo, a professora não é a única interlocutora de seus alunos, mas a própria classe se constitui como tal. Todavia, Helena parece não reconhecer nas atividades por ela descritas o “ensino de língua materna”, logo essas são vistas como pretexto ou motivação para que o aluno aprenda o conteúdo. É interessante destacar que a sequência descrita constitui-se por ela em uma *certeza experiencial* de como deve ser abordado o conteúdo em sala de aula, desse modo a professora é assertiva ao dizer: *assim que a gente passa o conteúdo, depois que ele fez*.

⁹³ Compare com o discurso da professora Amanda, que leciona na mesma instituição que Helena: p. 213 desta dissertação.

Avançando em nosso diálogo com a professora, tentamos abordar o documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, pois a docente faz parte do grupo de professores desta pesquisa que declarou conhecê-lo. No entanto, a professora, prevendo a nossa questão, que trataria da abordagem dos gêneros pelo documento e da sua recepção e tratamento no espaço escolar, antecipa a sua réplica. Levando em conta, então, que a pesquisadora detinha certo conhecimento sobre o documento num plano teórico, a professora busca invalidá-lo a partir de sua aplicação prática, de modo a encerrar os comentários sobre tal questão:

Helena: Eles não passam do primeiro gênero (:), eles não passam do segundo gênero, ESQUECE isso, esquece porque isso não é, como é que eu vou te explicar? Isso não é formatado dessa maneira. Está só no papel, está só no papel. Vem pra prática, vem pra prática pra você ver o que que funciona. Não funciona desse jeito. Eles, alunos de tal ano, ele vai aprender tais tais tais, como é que se fala, é crítica de jornal (...) Notícia de jornal, peraí eu vou me lembrar, isso mesmo notícia de jornal, propaganda não sei que não sei que lá não sei que lá (-- --) tem um ano que faz assim o aluno tem que saber sair dali com aquele conhecimento pelo menos, aquela visão.(+) Você acha mesmo que isso acontece, que é possível?

A professora reafirma a ideia de que um dos impeditivos para se abordar os gêneros é o nível de aprendizagem dos alunos, isto é: se eles não conseguem aprender um, dois gêneros, ou seja, reconhecê-los em sua estrutura composicional, como contemplar os *28 gêneros* que aparecem, no documento estadual, como eixo articulador dos conteúdos de língua materna no Ensino Fundamental? É óbvio que a professora não utilizaria de tal precisão em seu discurso, no entanto, não é difícil inferirmos de sua argumentação esse questionamento.

Para Helena, a Reorientação Curricular não passa de uma proposta, o que é enfatizado pela professora ao repetir que tal documento resume-se ao papel. Elaborada, conforme ela sugere, por aqueles que não vivenciam a prática, a professora não lhe confere autoridade⁹⁴. A resistência dela diante da proposta, a nosso ver, está relacionada à avaliação que ela faz das instituições que regulam o ensino, mas que, normalmente, estão longe da escola, e, portanto, desconhecem aquela realidade. Por outro lado, Helena já tem uma trajetória longa no magistério e deve ter observado, embora não relate, o nascimento e

⁹⁴ Silva (2008) descreve a elaboração da Reorientação Curricular como um processo dividido em quatro etapas e todas contaram com a participação dos docentes da rede, por meio de workshop, onde a proposta foi apresentada; apreciação do corpo docente da proposta através do envio da mesma às unidades escolares; curso, em parceria com a UFRJ, para que os professores elaborassem os materiais didáticos que integrariam a versão definitiva. No entanto, assim como Helena, as demais professoras desta pesquisa, que conhecem o documento (02), não participaram desse processo.

o esquecimento de propostas para a renovação do ensino, que, apesar de causarem certos deslocamentos nas práticas escolares, não conseguem transformá-las em sua essência. Desse modo, Helena deixa entrever que quem decide o *que se ensina* e o *que não se ensina* é a professora, que se respalda em sua própria experiência e no livro didático para selecionar o conteúdo de Língua Portuguesa:

Helena: Esses conteúdos, eles a gente retira do livro que está ali, porque se você vai usar o livro, o livro está dizendo que ele vai dar sujeito indeterminado, que ele vai dar num sei que, que ele vai dar gênero não sei que lá, que ele vai dar isso, vai dar aquilo... Aí a gente seleciona ali, é... por exemplo, se o livro vai falar sobre sujeito e predicado, modos verbais, que é o conteúdo de 8º ano, né. Mas o aluno não sabe o que é verbo (...) modos verbais (...) Então se você vai entrar em vozes verbais você tem que falar em tópicos gramaticais, existe o verbo, o que é verbo? (...) a gente começa fazendo revisão, sempre que você vai dar sujeito, é matéria-prima, a parte gramatical. Sujeito e predicado. Primeiro tem que dar o que é substantivo, tem que fazer a classe, revisão, mas isso devia vir lá já assim na ponta da língua.

O enunciado de Helena revela que se ensina, prioritariamente, teoria gramatical, através da nomeação e identificação dos tópicos da gramática normativa; a categoria gênero discursivo, por sua vez, parece ter sido incluída pela professora em função do *endereço* de seu discurso e não, exatamente, porque esse seja um objeto de ensino que organize a prática didático-pedagógica da disciplina Português, o que se evidencia pela nomeação dos conteúdos “sujeito, predicado, vozes verbais” e a expressão “não sei que lá” para designar os gêneros que serão abordados. Isto se torna evidente, também, quando Helena refere-se ao modo como aborda os gêneros em sala de aula:

Helena: tem um texto no livro do Cereja que fala de notícia de jornal. Notícia de jornal, menino pararara como é que a gente pode fazer a notícia do jornal? Quem pode fazer o jornal? Quem pode ler? Aí vamos fazer o jornal das oito, olha o jornal nacional, inventa um nome pro jornal. Aí aparece pontualmente ((refere-se à proposta oficial)), assim, gente, isso é um texto (/) (...)

Assim, quando descreve a abordagem gramatical, a professora parece ter desenvolvido um *habitus* profissional, que se manifesta na seleção e organização dos conteúdos numa determinada sequência, bem como na previsão das dúvidas do alunado; destarte Helena elenca as suas certezas por meio da utilização do advérbio sempre, bem como pelo uso constante do verbo modal “tem que”, com o valor de *certeza*. A *exatidão* com que a professora aborda o tratamento pedagógico da gramática normativa e a *imprecisão* diante dos gêneros pode ser compreendida se temos como horizonte o fato de que os gêneros do discurso são um objeto de ensino muito novo se comparado à tradição desse tipo de abordagem gramatical.

Apesar de se referir ao livro didático como ferramenta para seleção e organização dos conteúdos em sala de aula, Helena o considera inadequado frente à comunidade escolar que se tem. As restrições em relação ao material são, conforme ela enumera, *quanto ao vocabulário, quanto aos textos, é (++)*, *quanto a falta de suporte de você voltar, por exemplo, livro de 8º ano ele já começa com sujeito oculto sujeito indeterminado, aí não faz revisão dessa parte gramatical o que que é sujeito, predicado, coisas simples...*

Para Helena o próprio processo de seleção do livro foi inapropriado. Segundo ela, a escolha foi feita tendo como referência escolas particulares de renome em Niterói, cuja realidade social e econômica dos alunos difere, absolutamente, da realidade enfrentada pelos alunos e professores da escola pública. Desse modo, a professora diz que o *livro é muito bom, os textos são maravilhosos*, mas não se adéqua aos padrões culturais daquele público:

Helena: (...) como é que eu vou descrever pra ele a importância de Monet? No livro didático do Cereja?⁹⁵. É lindo, é maravilhoso, eu adoro Monet, eu vou a museus, às exposições, sou professora de arte! Mas eu tenho bom senso, eu acho que é um bom senso de não escolher esse tipo de literatura, esse tipo de livro, pra uma criança que está muito defasada do mundo, está muito AQUEM da cultura, está muito lá atrás. O parquinho de diversões dela chama-se escola (...)

A professora aponta, então, para a diferença entre o padrão cultural exigido pela escola e o padrão que ela encontra em seus alunos; ao reportar-se aos alunos utiliza-se de expressões do tipo “defasada do mundo”, “aquém da cultura”, inscrevendo-se, aparentemente, numa perspectiva ideológica que apregoa que alunos vindos de classes populares apresentam um “déficit ou carência cultural”, o que os impediria de responder, satisfatoriamente, às demandas escolares (SOARES, 2001). No entanto, em outros momentos da entrevista, Helena aponta para um discurso não da deficiência, mas da *diferença*: *a gente brinca assim “ah mais eles não tem ética nenhuma, eles não tem moral nenhuma”. Têm, só que não é a nossa ética, só que não é o nosso padrão moral, só que não é a nossa cultura, é outra coisa, é diferente. Para a professora, o que a escola tinha que fazer de positivo é aceitar essas diferenças e trabalhar melhor com essas diferenças, né?*

Todavia, aceitar e trabalhar com as diferenças, quando se trata especificamente do ensino de Língua Portuguesa, parece apontar para uma simplificação na abordagem dos conteúdos, tanto no que se refere às práticas de leitura, quanto às de produção de texto.

⁹⁵ A professora refere-se à unidade 02 do livro didático destinado ao 8º ano de escolarização básica, que traz na seção dedicada a compreensão e interpretação de texto um quadro no qual a pergunta “Quem foi Monet?” é seguida de uma pequena biografia do autor e de informações sobre o impressionismo.

Assim, a professora descreve o livro didático ideal para se trabalhar com aquele público: *E o livro didático ele tem que ser um livro didático é que não (!), ele não pode ser um livro didático adotado no ABEL, nem adotado no Marília Matoso, ele tem que ser um livro didático adequado com leituras curtas né, textos pequenos, não muito difícil...*

Quando descreve as práticas de leitura, Helena aponta que faz uma seleção de algumas leituras do livro didático e outras que ela escolhe e disponibiliza, por meio de xerox, aos alunos. A professora descreve uma “metodologia” de leitura que ela parece ter desenvolvido e testado em sua própria prática:

Helena: a gente faz algumas leituras do livro, outras leituras eu trago. São leituras que eu vou xerocando no papel, distribuo pra turminha “agora vamos ler esse pedacinho”. Quando chega o começo, assim, no primeiro dia de aula, eu começo um parágrafo, aí faço eles fazerem exercícios de memória, de memorização de texto (...) fazendo exercício, exercício, exercício pra eles decorarem. No último dia do ano, eu retorno com o texto inteiro, é um texto de Cecília Meireles (++) e eles quando olham que aquele primeiro pedaço eles já viram e sabem aí eles conseguem ler até o final do texto porque é um texto que tem “DUAS PÁGINAS, PROFESSORA, QUE QUE É ISSO VOCÊ QUER QUE EU LEIA ISSO TUDO?” “Minha filha, mas no 8º ano de escolaridade você tinha que ler 20 livros POR ANO. Você está lendo duas páginas de uma prova e ainda está reclamando? (...)”

A professora parece remontar na “técnica” inventada e testada em seu fazer uma prática escolar de leitura, descrita por Galvão e Batista (s/d) como um modelo escolar restrito e bastante antigo, no qual as ideias de leitura e memorização do texto estavam fortemente associadas e a circulação de materiais impressos era muito limitada. O texto selecionado pela professora, também, contempla um rol de autores e uma esfera social consagrados pela tradição escolar. Helena cita o discurso do aluno para explicar o porquê de sua escolha metodológica e avalia a sua prática, a nosso ver, positivamente, pois, embora reconheça a necessidade de os alunos lerem mais do que leem, constata uma evolução no processo de leitura uma vez que iniciaram o ano lendo apenas um parágrafo, mas terminam lendo DUAS PÁGINAS.

Desse modo, o trabalho de leitura descrito por Helena é parte de sua ação pedagógica e constitui-se num *saber-fazer* que parece ter sido elaborado não só no âmbito da sua atuação profissional, mas na sua trajetória pré-profissional, seja no seio da própria família, seja na sua vivência como aluna.

Sendo assim, as vozes contestadas da tradição escolar podem ser ouvidas em seu enunciado quando ela nos descreve essa prática de leitura; no entanto, essas se hibridizam com as vozes da inovação, quando diz da necessidade de um trabalho diferenciado, citando

a promoção de oficinas literárias, o uso da biblioteca. Assim, a professora evidencia que sabe o que “deve fazer”, mas apresenta as condições escolares como empecilho:

Helena: Então, como é que você incentiva o uso da língua? O gosto pela leitura, se você não pode trabalhar uma oficina literária dentro de uma escola? (...) “Ah, não porque vai tirar esse professor de sala de aula, vai botar ele numa oficina literária, que bobagem, pra quê?” Aí você volta pra biblioteca, as pessoas da biblioteca são pessoas que não são bibliotecárias, elas não são bibliotecárias, elas exercem uma função ali de abrir e fechar a porta. Não estimulam o gosto pela leitura, pelo contrário, se elas puderem tirar os alunos lá de dentro pra não fazer barulho, melhor ainda, né?

O depoimento da docente sobre a sua prática, também, revela que os alunos escrevem pouco nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo ela, isso ocorre porque eles têm aula de redação. Assim, nas aulas de língua materna, os alunos produzem textos apenas no final do bimestre, quando a professora lhes solicita uma *avaliação do bimestre*. Helena acrescentou a escrita dessa avaliação, a prova bimestral, na qual ela pede que eles escrevam a opinião sobre o texto, numa típica tarefa escolar. Dessa forma, podemos concluir que nas aulas de Helena os alunos produzem textos de gêneros, que segundo Schneuwly (apud ROJO, 1998) podem ser definidos como *gêneros escolares 1*, isto é, gêneros próprios da esfera escolar que têm como tarefa ensinar (definições, questionários, provas, etc.).

As condições de trabalho, materializadas na quantidade de alunos por turma, são apontadas como um dos obstáculos para a proposição de atividades efetivas de produção de texto no interior das aulas de língua materna. Assim, a professora explicou que, nas provas, tem por hábito deixar cerca de seis linhas para que o aluno escreva, segundo a tarefa anteriormente descrita. É relevante destacar que ela busca selecionar os textos que serão objetos de leitura durante a avaliação a partir dos interesses dos discentes; assim, a professora elege temas como juventude, adolescência. Quando revela a função que essas escritas têm, Helena aponta que ultrapassa o limite de uma avaliação estrita do conteúdo, mas funciona como um meio para conhecer os alunos; indo, portanto, de encontro a uma, dentre tantas outras, crítica tecida ao papel da produção de texto na esfera escolar, que aponta o fato de ela excluir o sujeito social e trabalhar apenas com a categoria aluno; privilegiando na leitura da produção discente o conteúdo ensinado e deixando em segundo plano o que se diz e por que se diz: *tenho que ler, tenho que entender o que ele pensa (...) eu leio o vocabulário que eles usam, eu leio a mentalidade que eles têm, a noção que eles fazem ((não entendi)), o que é uma escola, o que foi o bimestre pra eles...*

O tratamento das questões, especificamente, linguísticas é feito a partir da abordagem da tradição gramatical de forma autônoma. A professora seleciona alguns exercícios do livro, mas como considera inadequada a distribuição do conteúdo gramatical por série, ela própria prepara explicações e exercícios que são distribuídos ou escritos no quadro para que os alunos copiem. A professora expõe da seguinte maneira o processo de ensino dos aspectos gramaticais:

Helena: muito do que tem de gramática ali ((no livro)) eles ainda não viram, então eu tenho que trazer, né, passar no quadro, ou então distribuir uma folha pra que eles copiem ou a gente brinca, a gente pede uma frase, um exercício, aproveita que o aluno chegou atrasado: Fulano chegou atrasado, quem chegou atrasado? Fulano, aí sujeito, predicado, essas coisas assim, pra poder levar a aula.

Portanto, a articulação entre os conhecimentos gramaticais e os gêneros do discurso, conforme prevê os discursos de autoridade, não se materializa na prática narrada pela professora. O saber que orienta a prática docente em relação a este aspecto funda-se na tradição escolar, que privilegia o tratamento metalinguístico, enfatizando o reconhecimento e classificação no nível da oração. Mesmo inventando uma estratégia para tentar dar sentido ao conteúdo gramatical, Helena não consegue perceber uma aprendizagem em seus alunos:

Helena: Chega ao final do ano você está dando um conteúdo do começo do ano, porque bate lá e volta, bate e volta, bate e volta. Final do ano tem que ser predicado, né, oração coordenada, subordinada e quando chega no 9º ano a matéria... é (/) são orações subordinadas comparativas... Meu deus do céu, como é que eu vou passar essa turma pro 9º ano pra ver uma matéria cabeluda dessa, horrível?

O conteúdo gramatical é acentuado como *cabeludo*, isto é, muito difícil. A professora pergunta-se, desse modo, sobre a validade de se ensinar uma análise sistêmica da Língua Portuguesa para aqueles alunos que não conseguem utilizar-se da língua escrita de forma eficiente: *eu estou notando que eles vêm com muita deficiência ortográfica (...). Eles escrevem do jeito que eles falam. Eles não desassociam a fala da escrita (...). Aí, como é que você seleciona um conteúdo? Ao mesmo tempo em que se questiona sobre a abordagem do conteúdo gramatical, Helena conclui que não é possível fazer um trabalho com a produção de texto, pois em sua concepção saber gramática parece ser pré-requisito para poder se escrever: O menino caiu. (+ +) Qual é o verbo, menino? Oito anos dentro da escola, oito anos, nove anos dentro da escola, repete, repetentes, né? (...) Aí, dá pra construir um texto assim? Dá pra você fazer um objetivo, uma avaliação, pedir pra, pra ele escrever?*

Fica evidente, portanto, a tensão no discurso de Helena. A professora constata e enunciou, em vários momentos da entrevista, que ensinar gramática normativa para o público escolar que ela recebia não era adequado; no entanto, quando narra o seu fazer em sala de aula, aponta que este é o conteúdo abordado. Tendo a sua experiência na profissão, sobretudo, a prática do ofício da sala de aula como espaço de aquisição e legitimação dos seus saberes como docente de língua materna, Helena não se questiona sobre a natureza do conteúdo a ser ensinado, pois para ela este não é o ponto fundamental, que pode oferecer pistas do porquê da propaganda “não aprendizagem do aluno”. Para professora, o ponto nevrálgico parece ser não reconhecer na população que frequenta a escola os “alunos de outrora”; desse modo é necessário: aprender a sentar, aprender a fazer prova, copiar o exercício no caderno, ter horário, ter disciplina para que aprendam o que é ensinado.

Julgando a partir de sua experiência profissional o realismo e pertinência de uma nova perspectiva para o ensino, no que tange aos seus objetos, Helena sugere descartar o que lhe parece inútil e abstrato demais em relação à realidade em que vive. Assim, a questão dos gêneros e ensino está dispersa em seu discurso. Embora saiba que essa é uma nova exigência para o ensino, a professora acredita não ter muito que dizer sobre essa questão, pois este não se constituiria como um saber que lhe é próprio, uma vez que ela não o reconhece em sua prática.

Sabemos, como postula Bakhtin (2003), que na construção de qualquer enunciado há uma posição ativa do falante, que constrói o seu dizer em território alheio, procurando prever as possíveis réplicas de seu interlocutor, o que, por sua vez, cria uma influência ativa sobre o que se diz e como se diz. Desse modo, por não sentir-se a par da temática a ser abordada durante o processo de entrevista, Helena parece ter criado uma série de subterfúgios para que não se tratasse, pontualmente, dos gêneros, ora dizendo algumas frases feitas, como “não adianta eu ficar ensinando o sujeito e o predicado se o aluno não é sujeito do seu próprio predicado”, “se você não chegar por Piaget, vai chegar por Pinochet, mas vai chegar”, ora enfatizando os saberes elaborados durante os seus 27 anos de magistério. Para isso, Helena relata, detalhadamente, todo o seu percurso como professora, destacando a forma como foi aprendendo a *gerir uma classe*, como foi aprendendo a *lidar com as diferenças em sala de aula*, a *detectar as necessidades dos educandos*, a *construir uma relação afetiva com os alunos*; conhecimentos esses que, segundo ela, um bom professor precisa ter, mas que só a experiência lhe garante.

10 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu das seguintes indagações: Como os professores de Língua Portuguesa se inscrevem num processo de mudança no ensino de língua materna, que toma os gêneros do discurso como objeto de ensino? Como esses docentes têm elaborados os seus saberes sobre essa temática?

Para tentar respondê-las percorremos um caminho que procurou, primeiramente, resgatar um pouco da história do ensino da disciplina Português no Brasil, com a finalidade de compreendermos por que os gêneros do discurso são alçados ao posto de objeto de ensino de língua materna. Em seguida, expusemos os pressupostos teóricos que orientaram tanto a nossa perspectiva para a leitura dos dados desta pesquisa quanto à compreensão de gêneros que assumimos neste estudo, os quais tiveram na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin os seus fundamentos. Dando continuidade, fizemos um esboço de três propostas para a didatização dos gêneros, que a partir de diferentes perspectivas teóricas apresentam modelos para o ensino dos gêneros na escola. Em uma revisão de literatura, procuramos demonstrar qual o enfoque que a pesquisa brasileira tem dado à temática “gêneros discursivos e ensino”; para tanto, recorremos à produção acadêmica, em nível de mestrado e doutorado, de três instituições públicas de nível superior, a saber: UNICAMP, PUC-SP, UFPE. Considerando, ainda, as perguntas que nortearam o nosso estudo, recorremos a uma literatura específica sobre saberes docentes.

Como sujeitos desta investigação, elegemos oito professores de Língua Portuguesa, que atuam em dois municípios – Itaboraí e Niterói – e adotamos como procedimento metodológico a entrevista, entendida como uma situação de interlocução entre pesquisado e pesquisador. Buscamos nos dois capítulos dedicados à análise dos dados trazer à tona o discurso de cada uma das professoras entrevistadas; resguardando a singularidade dos saberes docentes, optamos por abordar cada professora separadamente, de modo que

pudéssemos compreender como cada docente, a partir de suas histórias de vida, de formação, de trabalho, vem significando essas novas demandas para o ensino de língua materna.

Destacamos, no entanto, que se os saberes docentes comportam em si uma dimensão individual relacionada às histórias de vida, às trajetórias profissionais, às histórias de formação, ao ambiente escolar no qual o professor realiza o seu ofício; ao mesmo tempo, eles dependem intimamente das condições sociais e históricas, em que os docentes se inscrevem, as quais se materializam por meio da formação, de programas curriculares, de materiais didáticos, etc. Os discursos oriundos dessas instâncias dão o tom do que é ser um professor de Língua Portuguesa e, desse modo, é possível tecer alguns elos enunciativos entre o que nos diz, individualmente, cada uma das professoras. Sendo assim, nesta parte final deste estudo, buscaremos, a partir do estabelecimento destes elos, responder as questões que propusemos no início desta investigação.

Primeiramente, destacamos que “os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p.213). Desse modo, a categoria gêneros do discurso não pode ser tratada de forma autônoma, quando pensamos a maneira como os professores vêm elaborando os seus saberes sobre essa temática; estando vinculada, portanto, às avaliações, às concepções, às experiências dos professores em relação ao ensino de língua materna.

Considerando, primeiramente, o caráter temporal dos saberes docentes, na parte inicial das entrevistas realizadas, procuramos compreender de que forma os professores vão subjetivando o seu tempo de atividade profissional. Uma leitura atenta das respostas dadas a questões dessa ordem permite-nos verificar que as professoras, sujeitos desta pesquisa, falam de sua carreira do magistério a partir de diferentes pontos de vista. O tempo de ofício é visto por alguma das professoras como o fundamento de seu saber docente, é a partir dele que julgam a pertinência ou não das inovações propostas para o ensino, é a partir dele que selecionam os conteúdos a serem ensinados, bem como gerem o processo de ensino no espaço da sala de aula. Para outras, sobretudo aquelas no início de carreira, a trajetória é descrita a partir das dificuldades encontradas, seja nos alunos reais, que não correspondem àqueles idealizados no tempo de formação, seja na seleção e na gestão dos próprios conteúdos no processo educativo. Embora os estudos no campo dos saberes docentes apontem que para os professores a experiência de trabalho apareça como

fonte privilegiada do saber ensinar (TARDIF, 2007), o espaço escolar nem sempre é visto como um lugar de aprendizagens; ao contrário disto, a escola aparece como espaço de acomodação e de desatualização, como sugere o discurso da professora Rose.

Quando falam de suas formações profissionais iniciais para o magistério, especificamente, sobre a graduação em Letras, percebemos que as docentes são quase unânimes em apontar o conhecimento disciplinar, seja do campo da literatura e, especialmente, do campo da gramática, como os saberes oriundos de formação inicial que contribuem para a sua atuação docente na atualidade. De modo geral, as professoras revelam que as discussões acerca do ensino de língua materna, seja no que tange às concepções de linguagem, seja no que se refere às propostas relativas ao ensino, estavam, basicamente, ausentes de sua formação. Embora citem algumas disciplinas relacionadas à prática de ensino e didática, as professoras não encontram nesses estudos fundamentos para as suas práticas. Os dois fatores apontados estão relacionados, a nosso ver, à própria tradição da formação em Letras, que sempre privilegiou os saberes de ordem disciplinar, ou seja, aqueles correspondentes aos conhecimentos próprios do seu campo de estudo, principalmente o estudo da gramática, em detrimento dos saberes relativos ao campo educacional.

Matencio (1994) oferece-nos algumas pistas para a compreensão da formação em Letras. Retomando, historicamente, a formação dos professores de língua materna no Brasil, a autora evidencia que até o início do século XX a formação docente estava ligada à tradição filológica e gramatical. A implementação do curso de Letras, somente na década de 1930, foi cercada por muitas polêmicas. Fora os objetivos da formação que eram bastante amplos, os cursos apresentavam problemas de estruturação, que previa uma divisão: os estudos relativos à linguagem ficavam a cargo das faculdades de Letras e o ensino ficava a cargo das faculdades de Educação ou Pedagogia, o que persiste até os dias atuais.

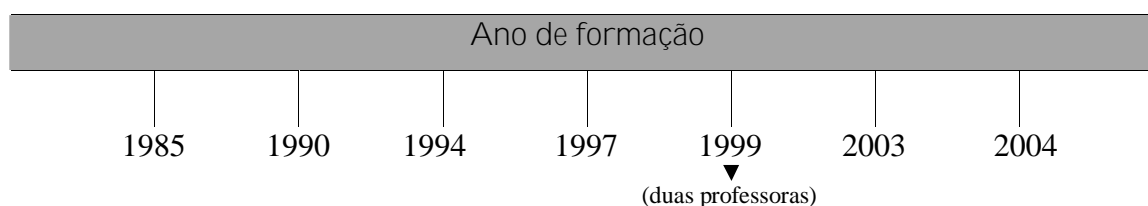
Apenas na década de 1960, a Linguística foi introduzida nos cursos de Letras. A partir de uma reforma, em 1964, a Linguística começou a ser ministrada, em conjunto com outras disciplinas consideradas essenciais, como o estudo da literatura em Língua Portuguesa. No entanto, a introdução da linguística nos cursos de Letras não representou uma mudança no rumo da formação de professores.

Segundo Ilari (1997), no final da década de 1960, apontava-se a tese de que a linguística substituiria rápida e eficazmente a tradição gramatical e filológica nos cursos de

formação de professores, o que, conseqüentemente, promoveria uma renovação no ensino de língua materna. Todavia, as décadas seguintes testemunharam que essa pretensa aplicação da linguística ao ensino não foi tão ampla, não conseguindo, portanto, promover a renovação anunciada e almejada. No entanto, é impossível negar os avanços que os estudos linguísticos proporcionaram para uma revisão no ensino de língua materna. Matencio (*op. cit.*) demonstra que entre o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a universidade expandiu o seu papel na formação de professores, a partir dos chamados cursos de reciclagem, além do lançamento de publicações subsidiadas por órgãos governamentais, com reflexões teóricas e propostas de abordagem. Esses estudos, por sua vez, interferiram nos referenciais teóricos utilizados para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, contribuindo para a reformulação dos objetivos e dos conteúdos do ensino de língua materna, em âmbito oficial. A autora conclui, no entanto, que poucos têm sido os resultados que as mudanças nos rumos dos estudos da linguagem trazem, de fato, para a grande maioria no curso de formação de professores e conseqüentemente para as suas práticas de ensino.

Nesse sentido, Uchôa (2000 apud PESSOA, 2009) aponta o pouco espaço que se tem reservado, no interior, dos cursos de Letras para as reflexões sobre os processos de aprendizagem de língua materna. Desse modo, os professores, ao saírem da universidade, buscam como fundamento de suas práticas as orientações contidas nos livros didáticos, ou então baseiam-se em suas experiências como alunos para gerirem as suas práticas como professores.

No que tange, especificamente, a questão dos gêneros e a formação inicial no curso de Letras, este estudo demonstrou que essa temática não esteve presente na graduação das professoras que participaram desta pesquisa. Além dos argumentos anteriormente expostos, uma linha do tempo com os anos de formação de cada professora que participou desta pesquisa ajuda-nos a compreender o porquê desta ausência:



Como demonstramos ao longo deste estudo, a temática “gêneros discursivos e ensino” ganhou fôlego no Brasil a partir do final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, a ausência desse estudo na formação inicial da metade do grupo investigado justifica-se pelo próprio período de formação inicial. No entanto, a pesquisa demonstrou que mesmo aquelas professoras que se formaram no período posterior, até mesmo em época mais recentes, também não registraram a presença desta temática durante a sua graduação.

O nível de escolarização da maioria das professoras desta pesquisa ultrapassa o nível superior, estendendo-se a pós-graduação *lato sensu* (quatro professoras) e *stricto sensu* (duas professoras). Neste caso, duas das professoras (Amanda e Angélica) cursaram uma especialização específica em *Leitura e Produção de Texto*, no entanto, conforme nos informaram, a questão de gêneros também não foi tematizada. De certo modo, esses dados vão apontando que as discussões acerca da questão dos gêneros e ensino, embora bastante propagada no meio acadêmico, paradoxalmente, não se constituem em uma realidade na formação docente. Conforme Kleiman (2008):

Uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional, que coincide com um ambiente de desprestígio e exarcebação dos docentes, é o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que os formam (p.488).

Deslocando-nos para o campo da formação continuada em serviço, esta investigação apontou que a maioria dos professores não participou, ao longo de seu tempo de trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, de formações oferecidas por essa instituição. Por outro lado, as professoras que relatam ter participado desse tipo de formação atestam a precariedade das mesmas.

Do grupo investigado, duas professoras participaram do GESTAR II, uma na qualidade de tutora e outra na qualidade de cursista. Nesse caso, a orientação do programa parece constituir-se como fonte privilegiada dos saberes destas docentes sobre gêneros discursivos e ensino. Conforme demonstramos, na seção 8.2 desta dissertação, o material aposta numa perspectiva mais normativa para o ensino dos gêneros, preocupando-se em oferecer uma taxonomia das formas genéricas. Desse modo, a interação das professoras com esse tipo de material contribui para que sejam forjadas compreensões sobre o trabalho com os gêneros, que não conseguem ultrapassar as nomenclaturas e as descrições que,

tradicionalmente, marcaram o ensino de língua materna, conforme demonstraram os relatos das professoras Rose e Angélica.

É de suma importância destacar, no entanto, que a inserção das professoras em espaços oficiais de formação continuada não é uma constante nesta pesquisa. A análise das entrevistas apontou que não há uma inserção dos professores em programas ou projetos de formação continuada. Quando se envolvem nessas iniciativas, os seus discursos trazem à tona a precariedade dessas formações. A ausência de um espaço de formação coletiva no interior da própria escola, também, é enunciada e denunciada pelas professoras. De certo modo, esses dados vão revelando que, embora muito se espere e cobre do professor, muito pouco lhe é oferecido.

Tal como as teorias sobre produção de textos, tão em voga nos anos de 1980, os discursos sobre gêneros e ensino inscrevem-se numa cadeia enunciativa que, de modo geral, vem tentando desestabilizar as ditas práticas tradicionais de ensino de língua materna, ancorada nos estudos da gramática tradicional. Nessa cadeia discursiva, estão presentes, sobretudo, a voz da universidade como produtora de conhecimento e a voz oficial, como reguladora do ensino. Cabe destacar que as inovações propostas são oriundas dos avanços nos estudos sobre a linguagem e, também, dos resultados insatisfatórios em relação à aprendizagem dos estudantes brasileiros no que tange aos conhecimentos relativos à leitura e à produção de texto. Embora seja atribuída aos professores a tarefa de implementar as inovações propostas, a voz docente sobre o ensino, quase sempre, é suplantada. Desse modo, nem sempre as mudanças propostas são entendidas como as verdadeiras urgências na escola. Nesse sentido, quando pedimos que as professoras falassem das mudanças que elas percebem no ensino de Língua Portuguesa na atualidade, as tensões em suas falas nem sempre se traduziam nos objetos e propostas de ensino.

Assim, as professoras assumem diferentes perspectivas para falar do ensino de língua materna. Em nossas análises demonstramos que para algumas das professoras o ensino de Língua Portuguesa encontra-se em franca decadência. Essa decadência, por sua vez, é atestada a partir das “deficiências” encontradas nos estudantes, que vão acumulando ao longo de sua escolarização dificuldades em relação à língua materna. Essas professoras não apontam as formas tradicionais de ensino como um dos fatores que poderiam contribuir para a tão propagada deficiência. De modo geral, essa defasagem é atribuída à formação inadequada do professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental ou, então, à malfadada *aprovação automática*. Ideias essas que, conforme demonstramos, são

alimentadas por enunciados que recorrentemente prognosticam o despreparo da professora que atua nesse segmento de ensino; bem como propagam a falência do sistema de ensino, a partir da instituição da aprovação automática.

Outras professoras atestam a necessidade de mudanças no ensino de língua materna a partir da constatação dos processos de mudança sociais, sobretudo os avanços tecnológicos, que produzem uma estratificação da linguagem, e da dificuldade em lidar com essas transformações, ou seja, em conciliar a tradição escolar com seus modos e objetos de ensino de língua materna com as exigências atuais que se impõem e reclamam novos tratamentos para a linguagem no interior das práticas escolares.

Outras docentes assumem uma perspectiva que se alinha às vozes que contestam as práticas escolares e apontam em seus discursos que o ensino de língua materna calcada nas categorias da gramática normativa é uma das mazelas da disciplina Português. De certo modo, essas professoras imprimem às práticas escolares o signo do atraso, apontando que, apesar dos avanços nas concepções teóricas e propostas para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, as velhas práticas escolares se mantêm. E, sendo assim, também reclamam novas práticas e objetos de ensino.

É nesse contexto que as professoras elaboram as suas percepções e avaliações sobre o ensino dos gêneros discursivos. Constatamos, então, que as professoras se posicionam, assumindo uma *posição de negação*, seja anunciado a “falência generalizada dos gêneros”, seja enunciando que este não é um conteúdo que faça parte de sua prática como docente de língua materna. De certo modo, as professoras julgam a pertinência desse ensino a partir da realidade escolar que se tem e concluem que esta não é uma prática possível, devido às condições materiais nas quais desenvolvem o seu trabalho e ao aluno que se tem, que é apresentado como alguém que não tem conhecimentos suficientes para que o conteúdo seja abordado. Outras professoras assumem uma *posição de incerteza* e, embora reconheçam o ensino dos gêneros discursivos como uma nova demanda para o ensino de língua materna, apontam que não têm clareza ou não encontram meios eficientes de transpô-la para as suas práticas cotidianas. Outras assumem uma *posição de contestação* e, apesar de reconhecerem que esta é uma nova exigência para o ensino, apontam outros eixos como literatura e leitura, como mais eficientes para se pensar o ensino de língua materna.

A partir dessas perspectivas, as professoras falam de suas práticas de ensino de Língua Portuguesa e vão revelando quais saberes servem de base para as suas escolhas em relação aos objetos e ao modo de condução dos processos de ensino e aprendizagem em

suas salas de aula. Nesse sentido, vale destacar que entrar em uma sala de aula cotidianamente *é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos* (TARDIF, 2009, p.277). Acrescentaríamos, ainda, que é validá-la, socialmente, buscando uma afinação com os discursos que reconhecem, autorizam e legitimam determinadas práticas e contestam outras. Assim, como destaca Bakhtin (1998), todos esses pontos de vista podem se complementar, se confrontar, se opor, se corresponder. Como tais, eles se encontram e coexistem na consciência das pessoas.

O que se ensina nas aulas de língua materna? Os dados desta pesquisa evidenciam que o eixo organizador do ensino continua a ser a gramática normativa. Desse modo, quando as professoras falam da seleção de conteúdo, enumeram as classes gramaticais, funções sintáticas, divisão silábica, ortografia, entre outros, como os conteúdos organizadores das aulas de Português. Para selecionar esses conteúdos, as docentes não recorrem às orientações oficiais que tentam regular o ensino, como é o caso do documento de Reorientação Curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, mas ao livro didático que aparece como a voz que autoriza determinados objetos e práticas. Desse modo, valendo-se de suas experiências como docente e, também, como estudante de longas datas, além do material didático, as professoras apontam que ensinar gramática normativa continua a ser o eixo regulador da disciplina Língua Portuguesa.

No entanto, tal escolha não é feita sem questionamentos ou dúvidas. Desse modo, embora se ensine gramática não há um consenso entre os discursos docentes sobre a fertilidade deste ensino. Assim, algumas professoras incluem, em seus dizeres, a tentativa de propor uma nova abordagem para o ensino, mas evidenciam o conflito que esses novos encaminhamentos geram no interior da própria escola e apresentam as vozes que contestam essas inovações. Nesse burburinho, são ouvidas as vozes dos educandos, que não reconhecem em determinadas práticas e conteúdos uma legítima aula de Língua Portuguesa e, também, de outros, colegas de profissão, adeptos das perspectivas mais tradicionais para o ensino.

Se entendermos, portanto, a escola como um espaço de disputa de pontos de vista específicos sobre o ensino de língua materna, ficará evidente que a permanência de determinados objetos de ensino não é uma questão de não saber ou desatualização dos

docentes, mas da representação que professores, alunos e outros membros da comunidade escolar têm do que seja reconhecido e autorizado como conhecimento e como modelo de transmissão do mesmo, pois, como esclarece Bakhtin: *Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentença, etc.* (2003, p.294).

Essa disputa pela legitimação dos objetos de ensino de Língua Portuguesa não ocorre apenas no espaço da escola. O trabalho de Dornelles (2007) aponta que a polêmica acadêmica entre as perspectivas linguísticas para o ensino e a abordagem da gramática tradicional promoveu, no âmbito da mídia, o discurso da gramática tradicional como autoridade máxima quando se trata de pensar sobre a língua. Isso pode ser constatado, segundo a autora, por meio da popularidade de figuras como o do professor Pasquale, tido como a imagem de professor ideal e, portanto, da legitimação do discurso tradicional sobre o ensino.

Nessa arena, os discursos que autorizam e legitimam os gêneros como objeto de ensino carecem de força no universo escolar. No entanto, eles são introduzidos nas práticas cotidianas das professoras, ainda que ocupem um *espaço periférico* em relação ao conteúdo gramatical. Então, que gêneros são selecionados para integrarem os processos de ensino e aprendizagem de língua materna?

De modo geral os gêneros se dividem em dois grupos, o dos *gêneros escolares* e o dos *gêneros escolarizados*. No primeiro grupo, encontram-se a *descrição-escolar*, a *narração-escolar* e a *dissertação*, “*texto livre*” que, de certo modo, dá a tônica do ensino da produção de texto. Do segundo grupo, são citadas a crônica, a fábula, as histórias em quadrinhos, a poesia, as cartas, como os demais gêneros propostos para a produção de texto. Embora esses gêneros apareçam, os dados da pesquisa demonstraram que os professores valem-se, predominantemente, de um saber da tradição escolar para organizar o ensino da produção escrita, desse modo, as produções escritas dos gêneros escolarizados são mais escassas, e o critério tipológico apresenta-se como fundamental no ensino da produção de texto. Fora isso, vale destacar que as professoras são unânimes em afirmar que essas atividades são bastante esporádicas.

E por que os alunos escrevem pouco? Pelo menos duas respostas emergem das entrevistas realizadas. A primeira relaciona-se às próprias condições de trabalho docente; assim, a quantidade de alunos e a falta de tempo para dar conta, por exemplo, das correções dos textos escritos pelos educandos também são apresentadas como o principal

impeditivo. O segundo diz respeito ao fato de as professoras constatarem que os alunos não sabem escrever; desse modo, se não sabem ortografia, pontuação, “noções mínimas” do Português escrito, não é possível conduzir satisfatoriamente a produção escrita em sala de aula.

No que se relaciona às práticas de leitura, outros gêneros aparecem: “texto literário”, romance, “texto de opinião”, reportagem, carta de leitor. Como suportes, além dos livros didáticos, são apresentados o jornal e a revista. Assim os gêneros selecionados para o ensino abrangem, predominantemente, três esferas: a *esfera artístico-literária*, a *esfera escolar* — em sentido restrito, pois não se trata da produção e leitura de gêneros típicos do ensino, como textos didáticos, resumo, resenha, etc., mas de textos que não têm outra função a não ser a aprendizagem da própria escrita — e, por último, a *esfera jornalística*.

De certo modo, as esferas contempladas e enumeradas pelas professoras que participaram deste estudo remetem aos gêneros como uma dada tradição no ensino de língua materna. A literatura sempre esteve presente no ensino de Língua Portuguesa, embora o trato dado ao texto literário tenha sofrido mudanças ao longo do tempo, o seu lugar no ensino, de certo modo, sempre esteve “garantido”. Conforme demonstra Razzini (2000 apud ROJO 2008) “a leitura literária, base do ensino de latim e base do ensino de retórica e poética, também, se transformou na base do ensino da língua e da literatura nacional, erigindo os clássicos nacionais”. Já nas décadas de 1970-80, novos gêneros foram introduzidos no ensino de língua materna, dentre os quais se destacam os textos das esferas jornalísticas e publicitária (ROJO, 2008).

Para selecionar os gêneros a serem estudados em sala de aula, um grupo de professoras revela que recorre aos livros didáticos. Então, é a partir da seleção do autor que as docentes selecionam os textos que farão parte das aulas de língua materna. Outras professoras revelam tentar garantir o acesso dos alunos a outros materiais, além daqueles apresentados pelos livros. Com poucas exceções, as professoras fazem uma avaliação positiva dos materiais didáticos atuais, mas, paradoxalmente, afirmam que esses mesmos livros não se adaptam às realidades nas quais estão inseridas, estando além da capacidade do alunado que atendem ou não funcionando de forma eficaz na sala de aula, dando muito trabalho para o professor. Sendo assim, optam por fazer simplificações em suas abordagens ou, então, por não utilizá-los.

Silva (2005a) analisa como os novos livros didáticos de alfabetização, que recebem uma avaliação positiva do PNLD, vêm sendo utilizados em sala de aula. A autora concluiu que há um descompasso entre os interesses do PNLD e dos docentes, o que exige, segundo ela, uma revisão no campo da produção dos livros didáticos. A pesquisadora aponta, ainda, que as escolas assumem uma postura pedagógica eclética, utilizando o material de acordo com as normas, os critérios e os valores presentes no contexto escolar, combinando uma série de saberes e experiências acionados conforme vão se produzindo as percepções e significados que as professoras atribuem à aprendizagem dos alunos e ao ensino da leitura e da escrita. O estudo de Silva (*op. cit.*) demonstra, ainda, uma preferência dos docentes por livros que adotam os métodos tradicionais.

Os dados de nossa investigação se coadunam, de certo modo, com as conclusões apresentadas por Silva (*op. cit.*). Apenas uma das professoras investigadas declarou ter o livro didático adotado como regente de sua ação docente. As outras professoras que declararam utilizar o livro didático em suas práticas dizem fazer alterações e seleções nos conteúdos que os mesmos apresentam, ou então utilizá-los apenas nas turmas mais avançadas, que conseguem acompanhar o ritmo imposto pelo material. Somente uma professora avaliou o livro negativamente, destacando o caráter simplista do mesmo no que se refere ao trato dos conteúdos.

Apesar de em seus discursos as professoras deixarem claro que as suas práticas de ensino não se limitam às orientações do livro didático, não há como negar que esse é o material, por excelência, que decide o que deve ser ensinado nas aulas de língua materna. Sendo assim, consultar o livro didático para selecionar os conteúdos ou atestar a atualidade dos mesmos aparece como estratégia das docentes. Os livros atuais, por sua vez, buscam alinhar-se ao discurso acadêmico e oficial e, para atender às exigências do PNLD, incorporam em seu bojo as novas teorias sobre linguagem. Nesse contexto, tem-se a teoria da enunciação de Bakhtin e, mais especificamente, a teoria dos gêneros do discurso. Em um dos livros adotados pela unidade escolar de duas professoras desta pesquisa (*Português e Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães) é possível encontrarmos nas páginas do material, dedicado ao 6º ano do Ensino Fundamental, as seguintes definições, destacando que o endereçamento das definições é para os alunos:

Enunciado é tudo o que o locutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz ao locutário numa determinada conceituação. (p.58)

Discurso é o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados envolve também os elementos do contexto (que são os interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.). (p.58)

Intencionalidade discursiva são as intenções, implícitas ou explícitas, existentes no discurso. (p.59)

Gênero do discurso são textos que circulam em determinadas esferas de atividade humana e que, com pequenas variações, apresentam, estrutura e linguagem semelhante. (p.61)

Não obstante os problemas das definições e, principalmente, as formas como o saber científico está sendo transposto para o interior da escola, o que estamos tentando chamar atenção é para fato de que os professores em contato com esse tipo de material vão se dando conta de que há novas exigências para o ensino de língua materna; ao mesmo tempo em que vão produzindo as suas compreensões sobre essas novas exigências.

Em relação à questão dos gêneros discursivos, percebemos que há certo consenso entre os discursos das docentes em relação aos gêneros serem entendidos como *diferentes tipos de textos*, ou *classificações para os diferentes textos existentes*. O que pode ser compreendido quando verificamos a forma como esses conhecimentos vêm sendo divulgados nos materiais aos quais os professores desta pesquisa declararam ter acesso.

Em nossa revisão de literatura, as pesquisas que tratavam sobre os gêneros discursivos e livro didático (BUENO, 2002; SILVA, 2003; PEREIRA, 2004; FIGUEIREDO, 2005, QUEIROZ, 2005, PADILHA, 2005; BUNZEN, 2005) demonstram, de forma geral, que o tratamento dado aos gêneros não é adequado. Nessa mesma linha, o artigo de CARDOSO e GRILLO (2003) aponta, analisando as coleções apresentadas ao MEC para serem submetidas à avaliação do PNLD 2002, que desde então, as considerações acerca dos gêneros já estavam sendo levadas em conta pelos autores e editores dos materiais didáticos. No entanto, foram detectados pelos avaliadores alguns equívocos conceituais e inconsistência na apresentação e discussão teórica. Nesse contexto os termos “gênero” e “tipo” são usados, de maneira geral, em diferentes coleções de forma indiscriminada para referir-se ao texto.

Desse modo, para as professoras investigadas neste estudo, parece não haver diferença substancial entre trabalhar com “gêneros” e trabalhar com uma “diversidade textual”. O que aparece como mais pontual em relação ao trabalho específico com os gêneros é a descrição de suas características, apontando, portanto, para uma perspectiva mais normativa para esse tratamento. Isso contribui para que, em alguns casos, conforme demonstramos nas análises anteriores, o conceito de gênero não funcione como parâmetros para as práticas de leitura e de análise linguística. Assim, além de gramática, leitura, interpretação, ainda tem que se ensinar os gêneros discursivos.

No que tange especificamente às questões referentes ao trato dos conhecimentos relativos à análise linguística, esta pesquisa demonstrou que os saberes dos professores em relação a essa questão estão arraigados na tradição escolar. Desse modo, a gramática tradicional, suas prescrições, descrições e nomenclaturas continuam orientando a prática de ensino de língua materna, bem como consumindo grande parte dos esforços das professoras nessa empreitada de fazer com que os alunos aprendam estes conteúdos. De modo geral, a articulação entre gramática e gêneros se dá a partir da concepção de “texto como pretexto” para o ensino da teoria gramatical.

Corroborando com os resultados desta investigação, RIOS (2008), em uma pesquisa realizada em nível de mestrado, investiga de que modo os conhecimentos gramaticais foram enfocados nas atividades de leitura e produção de texto de gêneros discursivos escritos em aula de Língua Portuguesa. Adotando como procedimento metodológico o estudo de caso realizado numa turma de 8ª série de uma escola pública, a autora conclui que a articulação entre os gêneros e os conhecimentos gramaticais não ocorre do modo como preconizam o discurso acadêmico e os documentos curriculares. Os dados da pesquisa demonstram que os conhecimentos gramaticais foram trabalhados de forma desintegrada das atividades de leitura e de produção de texto, de modo que os gêneros foram concebidos como pretexto para o ensino da gramática, e que, em outros momentos, o ensino dos conteúdos gramaticais se deu a partir do estudo de frases e palavras descontextualizadas.

Se de um lado as pesquisas têm demonstrado que a articulação entre gêneros e gramática se dá de forma insatisfatória, Rojo (2006, p.42) aponta que não é um problema exclusivo das práticas escolares. Nesse sentido, a autora destaca que essa é uma das urgências do debate teórico sobre o ensino de língua materna, pois, conforme ela salienta:

Publicamos muitos trabalhos sobre a abordagem dos textos – inclusive e, principalmente, os literários – e gêneros orais e escritos em leitura/compreensão

e produção de textos, mas os trabalhos sobre a abordagem dos conhecimentos linguísticos ou da gramática (...) foram poucos e apenas se iniciam.

A partir das considerações aqui tecidas, podemos compreender que os professores se inscrevem num processo de mudança de língua materna, que toma os gêneros do discurso como objeto de ensino, ainda que essa inserção aconteça de forma tímida e cercada de incertezas, num processo de avanço e recuo; as práticas de ensino relatadas pelas docentes evidenciam que estas se arriscam em práticas que buscam se contrapor às perspectivas mais tradicionais para o ensino de língua materna, e buscam dar conta do ensino dos gêneros.

As análises das entrevistas demonstraram que essa tentativa de aliar uma nova perspectiva de ensino a modos bem familiares de ensinar a língua materna não se constitui como incoerência no fazer docente. Antes, demonstram que num processo de elaboração de seus saberes é impossível o docente afastar-se de sua própria identidade como professor de Português, que foi sendo subjetivada a partir das diferentes vozes sociais que delimitam uma figura ideal de professor; sendo assim, não é de uma hora para outra que os professores abandonam o seu saber-fazer, forjado nas próprias práticas escolares, em favor de um inovacionismo que em alguns momentos tem caracterizado o discurso sobre gêneros e ensino.

Os dados da pesquisa demonstraram ainda que quando se trata dos saberes docentes não existem padrões imutáveis, modelos rígidos; na verdade as professoras conduzem o seu fazer a partir de diversas fontes sociais, que passam por suas próprias experiências escolares, pelo manuseio de materiais como livros didáticos, propostas curriculares ou, ainda, programas de formação continuada. Assim, em seu saber-fazer, as professoras valem-se de diversas perspectivas teórico-metodológicas na regência do processo de ensino aprendizagem de língua materna, num processo em que atuam as forças centrípetas de conservação e as forças centrífugas da renovação.

Desse modo, quando revisitamos a história do ensino de língua materna só podemos recontá-la de forma linear, como fizemos no Capítulo 2 desta dissertação, se tomarmos como fontes os discursos teóricos, os discursos oficiais e, em parte, o discurso dos livros didáticos. Nesse sentido, essa suposta evolução do ensino de Língua Portuguesa, que segundo Rojo (2008) pode ser descrita a partir da *virada pragmática* na década de 1970, da *virada textual* na segunda metade da década de 1980, até a chamada *virada discursiva* na década final do século XX, parece não ter ocorrido para todos e sugere estar

concentrada mais nos discursos sobre ensino do que na realidade cotidiana da escola. Sendo assim, esta pesquisa, a partir de seus resultados, aponta para a necessidade de investigarmos as mudanças ocorridas ao longo do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tendo como fonte não os discursos anteriormente citados, mas fontes mais intimamente ligadas às práticas escolares, tais como cadernos e diários escolares, além, é claro, do discurso de professoras, que testemunham com suas histórias tais mudanças.

Embora procuremos impingir uma leitura dos dados de nossa pesquisa, a partir de uma perspectiva compreensiva e não inquisitiva, não podemos negar que os conhecimentos dos professores sobre gêneros são, ainda, precários. Essa precariedade, por sua vez, está atrelada, do nosso ponto de vista, ao acesso limitado dos professores a fontes mais consistentes, que ultrapassem, por exemplo, os livros didáticos e manuais para a formação de professores. Tal constatação nos leva, então, a uma questão: em que espaços são produzidos e divulgados os conhecimentos sobre os gêneros do discurso e ensino?

Podemos dizer que esses conhecimentos são produzidos, principalmente, em teses de doutorado e dissertações de mestrado dos programas de pós-graduação, especialmente, no campo da Linguística Aplicada, conforme demonstra a nossa revisão de literatura. Tal produção, normalmente, é socializada em revistas especializadas ou, então, em livros, frequentemente, organizados por um ou mais autores, e, também, nas apresentações realizadas em congressos ligados à área de Educação ou Linguística. Normalmente, esses livros não são consumidos pelos professores da educação básica, tal como os congressos também não são frequentados por esses profissionais. Logo, nesse circuito restrito de circulação desse conhecimento, parece que o docente da educação básica não se constitui como interlocutor privilegiado; desse modo, essas produções se inscrevem num círculo vicioso, que vai da academia para própria academia. Assim, a escola parece excluída desse circuito.

Assim o que chega aos professores são “adaptações” dessas teorias e, normalmente, apresentam-se num tom muito mais prescritivo do que reflexivo. Referimo-nos a divulgações de revistas como *Nova Escola*⁹⁶, a alguns livros, que embora não se classifiquem como livro didático, apresentam semelhança com a estruturação destes⁹⁷,

⁹⁶ Como exemplo, podemos citar a edição de agosto de 2009 da revista, que traz em sua capa a seguinte inscrição: “Como trabalhar com os gêneros textuais?”

⁹⁷ Referimo-nos a livros como “Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental”, cuja autoria deve-se a Ana Maria de M. Guimarães, Daiana Campani-Castilho e Rafaela Fetzner Drey, sendo editado pela Mercado de Letras.

além do material destinado à Olimpíada de Língua Portuguesa⁹⁸, que também é organizado a partir dos gêneros do discurso e tem chegado a escolas em todo o Brasil. Desse modo, cabe-nos perguntar: o que se diz sobre gêneros quando interlocutor privilegiado é o professor da Educação Básica? Qual a imagem que se tem desse interlocutor? Quais as concepções de formação de professores subsidiam essas publicações?

Não nos propomos, no limite desta dissertação, responder a essas perguntas, mas apenas registrar a necessidade de darmos continuidade, no âmbito da pesquisa, à investigação acerca dessa temática, relativamente nova, que abrange a questão dos gêneros discursivos, ensino e formação docente. Pois há, ainda, muitas perguntas a serem respondidas.

⁹⁸ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é realizada pelo Ministério da Educação e pela Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Dentre as ações desenvolvidas, há concurso de produção de textos que contempla os gêneros poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião, que devem ser estudados e elaborados por alunos de escolas públicas de todo o país. Os textos são posteriormente avaliados e seus autores e professores selecionados recebem uma premiação. Para tanto, os professores inscritos no concurso recebem cadernos, contendo sequências didáticas prontas para cada um dos gêneros citados, além de outros materiais. Segundo seus organizadores, as ações da Olimpíada visam a atingir um total de 34,5 mil escolas do Brasil.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. *Português: língua, literatura e produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004. V. único.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

ANDRADE, Ludmila Thomé. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: RÖSING, Tania M. K.; SCHOLZE, Lia. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2008.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. La construcción de la Enunciación. In: Silvestri, A.; Blanc, G. *Bajatin y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-281.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

BARBOSA, Marly de Souza. *O lugar da discussão oral argumentativa em sala de aula: uma análise enunciativo-discursiva*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001a.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Professores de português, formação superior, matrimônio e leitura: um estudo de caso. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Apresentação- Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares do Brasil. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BATISA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. (s/d). Disponível em www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm. Acesso em 27/01/2010.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs).

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs).

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1987.

BORBA, Vicentina Maria Ramires. *Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico*. Tese de doutorado em Linguística do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2004.

BORGATTO, Ana Maria Triconi; BERTIN, Teresinha Costa Hashimoto; MARCHESI, Vera Lúcia de Carvalho. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2006. Obra em 4 v. para alunos de 5º a 8º séries.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org). *A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 2007.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Programa gestão da aprendizagem escolar-Gestar II. *Guia geral*. Brasília: 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Programa gestão da aprendizagem escolar-Gestar II. *Língua Portuguesa: Caderno de teoria e prática 3 – TP3: gêneros e tipos textuais*. Brasília: 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sobra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1997.

BUENO, Luzia. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; Mendonça, Márcia (orgs.) *Português no Ensino Médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, Clecio. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

BUNZEN, Clecio. *O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html.

BUNZEN, Clecio. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Significados da inovação do ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CARDOSO, Fernanda Moreno; GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CARVALHO, Gisele. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2006. Obra em 4 v. para alunos de 5º a 8º séries.

_____. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2005. Ensino Médio, v. 1.

CERVERA, Maria Christina da Silva Firmino. *O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques apud ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Deborah Christina Pereira da. *A construção de gêneros secundários na educação infantil: a emergência dos gêneros notícia e verbete*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

COSSON, Rildon. *Três histórias de leitura: sexo, analfabetismo e letramento literário*. In: Anais do 15º Cole. Campinas: 2005.

CUNHA, Anna Carla de Oliveira. *Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula: cartas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

DANTAS, Rosângela Avila. *Pedidos de ajuda acadêmica em lista de discussão digital: um estudo do gênero*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DORNELLES, Clara. A gente não quer ser tradicional, mas... como é que faz daí? Conservadorismo e inovação na formação de professores de Português como língua materna. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Significados da inovação do ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

EGGINS, Suzanne. An introduction to systemic functional analysis. London: Printer, 1994 apud DANTAS, Rosângela Avila. *Pedidos de ajuda acadêmica em lista de discussão digital: um estudo do gênero*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FAITA, Daniel. A noção de “gêneros discursivos” em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: editora da Unicamp, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os parâmetros em ação*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria

Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: RÖSING, Tania M. K.; SCHOLZE, Lia. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, Maria. Tereza de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção, SOUZA Solange Jobim, KRAMER, Sonia. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos. *Concepção de linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro:1990.

GATTI, Bernardete Anglina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont... [ET al.]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Injuí, 2006.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete Seade. Refletindo com Zaichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Glaucia Muniz Proença (org.). *Língua(gem), texto, discurso, v.1: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna: Belo Horizonte, MG: Fale/ UFMG, 2006.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984/2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991/2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese de doutorado em Lingüística. Campinas, 2004.

GONÇALVES, Marianka de Souza. *Produção de textos em aulas de reforço no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas das práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

GUIMARÃES, Vanir Consuelo. A conexão textual em LDs da 5^a a 8^a séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (org) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Angela B.; BALTAR, Marcos (orgs). *Linguagem em (dis)curso. Letramento e formação de professores*. Universidade do Sul de Santa Catarina. – v. 8, n 3 (2008) – Palhoça: Unisul, 2008.

_____. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de letras, 1995.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: *Educ. Soc.* [online]. 2001, nº 74.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. *Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais*. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MACHADO, Ana Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Beth. CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didático de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna: 2006.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MENDONÇA, Marcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. BUNZEN, Clecio; Mendonça, Márcia (orgs.) *Português no Ensino Médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. Quarterly journal of speech, vol. 70 apud CARVALHO, Gisele. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L, BONINI, Adair; MOTTA-ROTH Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre práticas e saberes. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Edusp, 2008.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALLHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

NÓVOA, António. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Valpoto; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAU, Raimunda Abou. *Formação de Professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. *O professor desencantado. Matizes do trabalho docente*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. *Tinha um gênero no meio do caminho. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

PEREIRA, Sonia Virginia Martins. *Propostas de produção de textos em livros didáticos de língua portuguesa da 5ª série*. Dissertação de mestrado em Lingüística do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2005.

PERINI, Mario A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

QUEIROZ, Anne Karine de. *Gêneros Visuais multinodais em livros didáticos: tipos e usos*. Dissertação de mestrado em Lingüística do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2005.

RAZZINI, M. P. G. (2000). O espelho da nação: A Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese de doutorado. Campinas: IEL/Campinas: IEL/UNICAMP apud ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: segunda versão*. Livro I. Linguagem e códigos. Rio de Janeiro, 2005.

RIOS, Elane Nardotto. *Ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais na perspectiva dos gêneros textuais escritos em aula de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O texto no ensino- aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: FINOTTI, Luisa Helena Borges, MESQUITA, Elisete Maria Carvalho; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: Edufu, 2008.

_____. Fazer linguística aplicada numa perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: LOPES, Luis Paulo Moita (org). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. (org). *A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

_____. *Práticas de linguagem no ensino fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. Relatório de pesquisa FAPESP, 1998.

_____ e CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros Orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil: 1930 – 1973*. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROTHERY, Joan. Making changes: developing an educational linguistics. In: Hasan; Williams (Orgs.) *Literacy in Society*. London: Longman, 1996 apud BUNZEN. Clecio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004. V. único.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros Orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (org.) *Significados da inovação do ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Ceris Ribas. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: MARCUSCHI, Beth; VAL, Maria da Graça Costa. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005a.

SILVA, Regina Celi Mendes Pereira. *Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças da 1ª e 2ª séries*. Tese de doutorado em Lingüística do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2005.

SILVA, Williany Miranda Da Silva. *O gênero textual no espaço didático*. Tese de doutorado em Lingüística do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2003.

SILVA, Vanessa Souza. *A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa no estado do Rio de Janeiro no século XXI: uma orquestra discursiva*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos. (org.) *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A redação do vestibular. In: Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chaga. São Paulo, nº 24, 1978 apud BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; Mendonça, Márcia (orgs.) *Português no Ensino Médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Edna Guedes de. *Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional*. Dissertação de mestrado em Lingüística do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação & Sociedade*, nº 73, dezembro, 2000.

TARDIF, M. LESSARD, C., E LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber*. In: Teoria e Educação nº 4 , Porto Alegre, 1991.

TAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Contexto, 2002.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Fundamentos lingüísticos e pedagógicos para um ensino produtivo e abrangente de língua materna. In: Confluências – Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, Rio de Janeiro, nº 19, 2000 apud SANTOS, Andréa Pessoa dos. *O ensino da língua materna no discurso dos professores do primeiro ciclo do ensino fundamental: uma dispersão de sentido*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

VIAN JR. Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

VIAN Jr., Orlando (2001). “Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmica funcional”. In: Brait, Beth (Org.) Estudos enunciativos no Brasil. Histórias e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes apud BUNZEN. Clecio. *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua*. Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html

VIANA FILHO, Daniel Fernandes. *O gênero textual dissertação: um caso de referência anafórica*. Dissertação de mestrado em Lingüística do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIRMOND, Sonia Monclaro. *Gêneros do discurso – esse obscuro objeto de desejo: contribuições para uma leitura crítica dos PCNs de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Federal do Paraná, 2004.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VIELA, R. (Orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO

Caro professor de Língua Portuguesa,

Este questionário é parte inicial de uma pesquisa que busca entender de que modo os professores de língua materna veem as novas exigências oficiais e teóricas para o ensino de língua materna, em específico, a questão dos gêneros textuais.

Desde já agradecemos pela sua colaboração e ressaltamos que sua participação é de grande importância para continuidade deste estudo.

Josiane de Souza Soares

Formação Profissional

Graduação

Curso: _____ Habilitação: _____

Instituição: _____

Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação (marque o nível mais alto)

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Área: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Dados Profissionais

Tempo de atuação profissional como docente: _____

Número de escolas em que trabalha atualmente: _____

Carga-horária semanal: _____

Instituições em que trabalha: _____

Séries em que leciona na(s) escola(s) da rede Estadual de Educação:

Ensino Fundamental (☐) 6º ano (☐) 7º ano (☐) 8º ano (☐) 9º ano

Ensino Médio (☐) 1ª série (☐) 2ª série (☐) 3ª série

Documento de Reorientação Curricular

A escola disponibilizou o documento de Reorientação Curricular de Língua Portuguesa que foi reapresentado às escolas em 2005?

(☐) sim (☐) não

Que parte(s) do documento você leu?

O Documento de Reorientação Curricular funciona como um orientador para a sua prática como professor de Língua Portuguesa? De que modo?

Você gostaria de participar da segunda fase desta pesquisa, que se realizará por meio de uma entrevista individual? Em caso afirmativo, preencha os dados abaixo.

(☐) sim (☐) não

Nome: _____

Cidade em que mora: _____

Unidade Escolar: _____

E-mail: _____

Telefone: _____ Cel: _____

Obrigada!

Roteiro de Entrevista

TEMA	DESCRITORES	PERGUNTA
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Ø Escolha profissional Ø Trajetória de trabalho Ø Espaço de atuação como professor de Língua Portuguesa 	<p>Por que você escolheu ser professor de língua portuguesa?</p> <p>Há quanto tempo você trabalha como professora?</p> <p>Você poderia descrever para mim a sua trajetória como professora? (onde trabalhou, por quanto tempo?)</p> <p>Atualmente, que mudanças você percebe no ensino de Língua Portuguesa?</p>
Formação inicial e continuada	<ul style="list-style-type: none"> Ø A hierarquização dos saberes da formação inicial Ø Foco da formação inicial (concepções ou prática pedagógica) Ø Formação continuada: participação e conteúdo Ø Formação continuada na escola: temáticas tratadas. 	<p>Da sua formação inicial que aspectos você destaca como importantes para sua atuação como professora?</p> <p>Como eram tratadas as questões relativas ao ensino de língua portuguesa?</p> <p>E, atualmente, você participa de formações continuadas voltadas para professor de língua portuguesa? Quais? Quem dá essas formações? Que temas normalmente são abordados?</p> <p>E, na escola, há espaços específico para encontro dos professores de LP? Quando? Como vocês aproveitam esse tempo?</p> <p>Normalmente, que outros espaços de formação você frequenta (cursos, bibliotecas, etc)?</p>

Os gêneros do discurso	Ø Percepção geral do professor sobre a questão dos gêneros e ensino (como ele se insere nessa discussão)	Desde os PCNs, as discussões sobre o ensino de LP têm sido feita a partir dos gêneros. O que você pensa sobre essa questão?
	Ø Saberes oriundos da formação inicial	Na sua formação inicial, essa perspectiva dos gêneros como objeto de ensino foi enfocada? O que era discutido? Você lembra de materiais, bibliografia que eram utilizados?
	Ø Saberes oriundos da formação continuada (oficial)	Já atuando como professora, você participou de algum curso ou formação voltada para professores de LP, na qual a questão dos gêneros foi abordada? Quando? Onde? Quem dava essa formação? Com que enfoque?
	Ø Saberes oriundos da formação continuada na escola (oficial)	E, na escola, você já discutiu ou discute essa questão dos gêneros junto com os demais professores de LP? Quando isso ocorre? Normalmente, o que vocês enfocam nessa discussão?
	Ø Hierarquização dos saberes necessários à prática docente.	Como professor de LP, quais os conhecimentos você acha que são necessários para um trabalho com os gêneros?
	Ø Saberes oriundos de fontes “pessoais”.	Como você faz para ter acesso às informações sobre os gêneros? O que você privilegia: materiais que tratem mais sobre o ensino ou sobre o gênero em si?
	Ø Concepção de gênero	O que você compreende como gênero?
	Ø Modelo para o trabalho com gênero (idealizado)	Como você caracterizaria um trabalho de LP que tome como eixo os gêneros?

Documento de reorientação	<p>Ø Avaliação da proposta</p> <p>Ø Introdução e recepção do documento na escola</p> <p>Ø Efetivação da proposta</p>	<p>E a proposta curricular do estado? Como você avalia essa proposta? Que diferenças você vê em relação às propostas anteriores?</p> <p>Como foi introduzido esse documento em sua escola? Como foi a recepção desse documento na sua escola?</p> <p>Quais as possibilidades de efetivação dessa proposta em sua escola?</p>
A prática pedagógica	<p>Ø Representação da própria prática.</p> <p>Ø Conteúdos enfocados a partir da prática</p> <p>Ø A progressão curricular</p> <p>Ø Materiais didáticos</p>	<p>Eu gostaria que você falasse um pouco de sua prática: como você trabalha os gêneros na sala de aula? Poderia dar algum exemplo?</p> <p>Quais gêneros você seleciona para trabalhar na sala de aula?</p> <p>Como você faz para selecionar esses gêneros?</p> <p>Ao trabalhar, quais aspectos dos gêneros você privilegia?</p> <p>As questões lingüísticas (sintáticas, morfologia, etc) você vê uma articulação entre elas e os gêneros?</p> <p>Como você organiza esses gêneros na progressão curricular?</p> <p>Você utiliza livro didático? Qual? Como ele se insere em sua prática?</p> <p>Você participou da escolha desse livro? E você acha que ele atende ao trabalho com os gêneros?</p> <p>Você utiliza outros materiais de leitura e escrita em sala de aula? Quais? Como você tem acesso a tais materiais? Como disponibiliza para os alunos?</p>

Ensino de Português	Avaliação	Como você avalia o ensino de língua portuguesa na atualidade? Quais os pontos de avanço, de retrocesso?
---------------------	-----------	---