

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FARAÍDES MARIA SISCONETO DE FREITAS

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS  
EM SALA DE AULA: realidade e desafios à formação e à prática docentes**

Uberaba - MG  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FARAÍDES MARIA SISCONETO DE FREITAS

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS  
EM SALA DE AULA: realidade e desafios à formação e à prática docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Drª Sálua Cecílio.

Uberaba - MG  
2006

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Freitas, Faraídes Maria Sisoneto de  
F884g Os gêneros do discurso e a produção de sentidos em sala de aula: realidade e desafios à formação e à prática docentes / Faraídes Maria Sisoneto de Freitas. -- 2006  
165 f. ; 30 cm

Orientadora: Profª. Dra. Sálua Cecílio  
Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2006

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Língua materna – Estudo e ensino. 4. Gêneros do discurso. I. Título.

CDD: 371.12

FARAÍDES MARIA SISCONETO DE FREITAS

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS  
EM SALA DE AULA: realidade e desafios à formação e à prática docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação, da Universidade de  
Uberaba, como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Aprovado em \_\_/\_\_/\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Sálua Cecílio  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

---

Profª Drª Márcia Elizabeth Bortone  
Universidade de Brasília - UnB

---

Profª Drª Ana Maria Faccioli de Camargo  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Uberaba - MG  
2006

*À minha família – mutirão consubstanciado no sopro, e na argila, e na madeira, e na argamassa, e sonhos – que com ela, sim, edifico diariamente a Luz, minha Língua-mãe.*

*Aos amigos e profissionais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias lanço esta semente, ainda que tenra, na fertilidade imensurável de seus pensamentos e suas mãos, para que juntos possamos regá-la e colher em flor-língua, multiplicada em seus vários gêneros, que se apresentam nos seus múltiplos caminhos de interação, humanização e transformação histórica.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte inesgotável de vida nova, pela infinita luminosidade em minha solidão polifônica.

Agradeço aos professores do Mestrado da Universidade de Uberaba, que trilharam comigo, passo-a-passo, muitos caminhos do saber.

Em especial, registro os meus agradecimentos à minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Sálua Cecílio, companheira do fazer e (re)fazer diuturno, paciente, atento, perspicaz e consciente na elaboração sonhada.

Agradeço aos professores-cúmplices, laboriosos (re)descobridores do chão da sala de aula, de muitas escolas da cidade de Uberaba e a todos que, *a várias mãos*, e, num constante diálogo, trabalharam para realização deste desafio, que, em forma de pesquisa, possa contribuir vivificadamente para a Educação.

*DECLARAÇÃO*

*José Maria Ferreira Madureira\**

*Língua linguagem liberta  
Palavras!  
Palavra-língua plurissignificante  
que açambarca o universo cromático só nosso.  
Quero-te, língua toda!  
Assim tão fragilzinha-acanhada,  
brasílis.  
Minha língua,  
este teu sabor de pão de queijo  
e lombo e tutu e torresmo...  
Estala no céu da boca  
de cachaça boa  
cospe incessantes impropérios  
e juras secretas nas noites frias.  
Língua minha,  
perdida em sua dimensão una  
torna-te minha pátria.  
Quero-te “inculta e bela”,  
para todo o sempre  
amo-te, Língua Portuguesa.*

---

\* Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Diretor de Teatro da Fundação Municipal de Uberaba. O poema *Declaração* foi escrito, em junho de 2002, após a reunião de um grupo de estudos, que, na ocasião, estava desenvolvendo um trabalho de capacitação permanente sobre as concepções de língua (gem).



## RESUMO

A sintonia do domínio da leitura e da escrita com as transformações sociais supõe permanente reelaboração da formação e da prática docentes. A escola e a sala de aula podem constituir-se em um dos espaços privilegiados para esse domínio. Orientada pela abordagem histórico-cultural, a presente pesquisa, concebida como uma relação entre os sujeitos, é fundamentada nos PCNs – em que o texto é abordado como unidade básica de ensino. A partir da concepção de linguagem enquanto interação e da perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, o objeto de estudo é a investigação das práticas de ensino de Língua Materna, na tentativa de compreender em que medida os gêneros discursivos estão sendo utilizados como elementos desencadeadores da produção de sentidos, em sala de aula, na Educação Básica. Utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas e relatos de experiências, discutimos as principais dificuldades encontradas pelos professores para implementarem uma prática que propicie ao aluno aprender a partir da diversidade de textos que circulam na sociedade. O desafio é o de buscar respostas *para quê* e *o quê* se ensina, de *quê* naturalmente irá derivar *o como* se ensina. Considerando a interação pela linguagem como centro do processo educativo, sustentado no diálogo, os resultados apontam para a importância da ressignificação do ensino de língua, ao conhecer a evolução histórica das concepções de linguagem na cultura e na sociedade. Para redimensionar o ensino de língua, tornam-se necessários a pesquisa e o ensino, por meio de diferentes gêneros do discurso, como instrumentos de aprendizagem e prática social da linguagem.

**Palavras-chave:** gêneros do discurso; ensino de Língua Materna; formação docente; prática docente; produção de sentidos.

## ABSTRACT

Tuning between the command of reading and writing skills with the social transformations, supposes a permanent re-elaboration of teachers' development and their practice. The school and the classroom can be constituted as one of the privileged spaces for this command. Guided by the historical-cultural approach, the present study, understood as a relation between the subjects, is based on the PCNs – as they approach the text as the basic unit of study. Starting from the understanding of language as interaction, and from Bakhtin's perspective of the discourse genres, the object of this study is to investigate the practices in mother tongue teaching in order to understand to what extent the discursive genres are being used as elements that give origin to the production of sense in the classroom in Basic Education. Using semi-structured interviews and classroom reports, we discussed the main difficulties mentioned by the teachers to implement a practice that propitiates the student with the opportunity to learn, from the diversity of texts that abound in society. The challenge is to find answers to the *what for* and the *what* is taught, from whence naturally we must think of the *how* to teach. Considering language interaction as the centre of the education process, supported by dialogue, the results point to the importance of a new understanding of the teaching of the mother tongue, as we get to know the historical development of the concepts of language in culture and society. In order to re-dimension the teaching of the mother tongue, it is necessary to invest in research and teaching, by means of different discourse genres, as instruments of learning and language social practice.

**Key words;** discourse genres; mother tongue teaching; teacher development; teacher practice; production of meaning.

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	04
AGRADECIMENTOS.....	05
LÍNGUA-TERRITÓRIO: construção de professores autores.....	06
RESUMO .....	07
ABSTRACT .....	08
PRELIMINARES .....	11
1 DA FORMAÇÃO INICIAL À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: percursos, contextos e desafios para o ensino e pesquisa .....	22
1.1 <b>Relembrando caminhos percorridos</b> .....	22
1.2 <b>Atuando e investigando na formação inicial</b> .....	26
2 UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL: realidade e possibilidades .....	34
2.1 <b>O ensino da Língua Portuguesa: do Brasil Colônia à Proclamação da República</b> .....	34
2.2 <b>A Língua Materna no contexto do Brasil na República Velha</b> .....	40
2.3 <b>O ensino de Língua Materna na contemporaneidade</b> .....	43
2.4 <b>O ensino de língua e a perspectiva dos gêneros do discurso na sala de aula</b> .....	46
3 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: aspectos teórico-metodológicos na pesquisa e no ensino de Língua Materna .....	52
3.1 <b>Concepções de língua e linguagem</b> .....	53
3.2 <b>Leitura e produção de textos: dos pressupostos teórico-metodológicos à mediação da aprendizagem</b> .....	55
3.3 <b>Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: da sala de aula à construção de conhecimentos</b> .....	62
3.4 <b>Gêneros do discurso: da teoria à pesquisa</b> .....	65
4 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: construindo a unidade gramática, PCNs, gêneros do discurso e transformação social .....	76
4.1 <b>Usos da gramática na formação social do aluno-leitor e produtor de textos</b> .....	77

4.1.1	<i>Ensino de gramática e reprodução social</i>	78
4.1.2	<i>Gramática normativa X Gramática de uso</i>	82
4.1.3	<i>Formação e práticas docentes transformadoras</i>	85
4.2	<b>Os PCNs enquanto fonte de pesquisa e orientação pedagógica</b>	87
4.2.1	<i>Ressignificação do ensino e formação de professores pelos PCNs</i>	87
4.2.2	<i>A recorrência aos PCNs na escola</i>	90
4.2.3	<i>Os PCNs e a formação de leitores e produtores de textos</i>	91
4.3	<b>Os gêneros do discurso como objeto de ensino em sala de aula</b>	93
4.3.1	<i>Pesquisa e formação</i>	94
4.3.2	<i>Atuação de professores com os gêneros do discurso e aprendizagem</i>	96
4.3.3	<i>A produção de sentidos e a natureza social dos gêneros do discurso</i>	100
5	<b>FORMAÇÃO, AUTONOMIA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE</b>	103
5.1	<b>A formação para a autonomia e para a profissionalidade</b>	104
5.2	<b>A formação coletiva do professor da área de linguagem</b>	108
5.3	<b>Redefinindo o espaço de formação docente</b>	112
5.4	<b>Formação do professor na perspectiva histórico-cultural</b>	117
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	124
	<b>REFERÊNCIAS</b>	131
	<b>APÊNDICE A – Convite aos participantes para a produção do relato</b>	138
	<b>APÊNDICE B – Convenções para a transcrição das entrevistas semi-estruturadas</b>	139
	<b>APÊNDICE C – Entrevista coletiva: grupo 01</b>	140
	<b>APÊNDICE D – Entrevista coletiva: grupo 02</b>	146
	<b>APÊNDICE E – Entrevista coletiva: grupo 03</b>	151
	<b>ANEXO A – Aula de Português, de Carlos Drummond de Andrade</b>	159
	<b>ANEXO B – Termo de consentimento</b>	160
	<b>ANEXO C – Relato 1</b>	161
	<b>ANEXO D – Relato 2</b>	162
	<b>ANEXO E – Relato 3</b>	163
	<b>ANEXO F – Relato 4</b>	164
	<b>ANEXO G – Retrato, de Cecília Meireles</b>	165

## PRELIMINARES

A sala de aula se presta a várias funções. Ela pode ser espaço de ensino, de relações e de formação. Pode constituir-se em um laboratório de pesquisa, à medida que nela e a partir dela surgem questões que nos levam à investigação das nossas próprias práticas de ensino.

Ao considerar que todo ser humano lê o mundo, formar um cidadão capaz de transformar uma realidade, de produzir discursos e ações pessoais coerentes é um dos principais desafios da atualidade e a sala de aula é um dos lugares mais propícios para a efetivação dessa proposta, se concebida como um autêntico lugar de comunicação. É um espaço onde, por meio da linguagem, as interações e os conhecimentos são construídos. No entanto, como educadores da área de linguagem, ao analisarmos as práticas utilizadas atualmente no ensino de Língua Materna, notamos um distanciamento entre tais práticas e as teorias lingüísticas, fundamentadas na Análise do Discurso<sup>1</sup>, que levam em consideração as diferentes manifestações lingüísticas, produzidas pelos diferentes sujeitos, em diferentes condições de produção.

Temos nos deparado constantemente com práticas pautadas essencialmente no ensino da gramática normativa. Embora implantadas as novas diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa, a tradição persiste no ensino de regras gramaticais. Os professores, por sua vez, parecem ter dificuldades em modificar suas práticas, considerando que tais diretrizes trazem o texto enquanto unidade básica de ensino.

Analisando os livros didáticos disponíveis nas escolas, no que se refere às propostas de produção de textos, encontramos, muitas vezes, um ensino voltado basicamente para a tríade narração, descrição e dissertação. Além disso, muitos autores têm guardado uma visão de que narrar e descrever são ações relativamente mais “fáceis” do que dissertar, motivo pelo qual essa última tem sido reservada às séries finais, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, como se narrar e descrever fossem condições básicas para a produção de um bom

---

<sup>1</sup> Segundo Orlandi (1999, p.15), “como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando”. A Análise do Discurso, demonstrando uma vontade de formalização do discurso, a partir da proposta de Pêcheux (1969) de uma análise automática do discurso [...], oferecia um procedimento de leitura que relacionava determinadas *condições de produção* – mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos de condições de produção de discurso – com os processos de produção de um discurso. (MUSSALIM e BENTES, 2003, p.106).

texto dissertativo. Esse tratamento dado à produção de textos, em diferentes livros didáticos, tem sido inclusive motivo de muitas reflexões e pesquisas.

O ensino de gramática, em nossas escolas, segundo Travaglia (1997, p. 101), “tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras da gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária, clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos.” Assim, em consonância com o autor, verificamos que essa forma de ensino – arrolada em regras e nomenclaturas – tem sido ainda diretriz para muitos professores que acreditam construir habilidades na área da linguagem, mas que, por sua vez, não têm assegurado ao aluno a elaboração de estratégias para uma prática discursiva que o insira efetivamente nas diferentes situações sociais que lhe são exigidas no dia-a-dia. Nesse sentido, compreender as lacunas entre o que a sociedade exige e o que está sendo ensinado no contexto escolar é de extrema relevância, porque é nesse contexto, em que atuamos e avaliamos a nossa prática de ensino, que se pauta o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal.

Mediante tal cenário, o desafio que aqui se estabelece é o de buscar respostas a duas questões fundamentais: *para quê* se ensina e *o quê* se ensina. Com base nesses questionamentos, será possível definir *o como* se ensina. Uma vez que o ato de ensinar é uma prática cotidiana, que exige uma formação continuada, sua investigação em relação ao uso dos gêneros do discurso poderá demonstrar a adequação pedagógica na transposição didática<sup>2</sup> dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>3</sup> para a sala de aula. De acordo com os PCNs do Ensino Médio (1999, p. 137), “a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da Língua Materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua da vida e na sociedade”.

A atuação junto aos futuros professores, neste caso, – os acadêmicos do curso de Letras, da Universidade de Uberaba – tem nos colocado diante um paradoxo: de um lado, os programas curriculares atribuem ao domínio da língua e do discurso um lugar relevante na formação do ser humano; e de outro, os alunos chegando à universidade com uma acentuada defasagem em relação a esse “domínio”. Uma das saídas parece ser um investimento na reestruturação do ensino de Língua Materna e, por extensão, nas práticas de ensino, para que a

---

<sup>2</sup> Falamos em transposição didática (cf. Chevallard, 1986) como sinônimo de transformação de objeto de conhecimento em objetos de ensino-aprendizagem, ou seja, como o conjunto de transformações que um determinado conhecimento científico sofre ao ser abordado em sala de aula.

<sup>3</sup> Há duas formas de grafar a sigla relativa aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e PCNs. Neste trabalho, optamos pela segunda forma por considerá-la mais adequada aos diferentes contextos.

escola possa se adequar a uma nova realidade oriunda, entre outros aspectos, da introdução dos gêneros dos discursos nos PCNs de Língua Portuguesa, na Educação Básica.

Considerando que a linguagem e o ensino envolvem o aluno, a história e a cultura, em uma relação dialógica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais podem contribuir para um trabalho efetivo de ensino de Língua Materna, em diferentes momentos históricos, observado o diálogo que os une.

A partir do pressuposto de que o ensino da Língua Portuguesa pode se dar no texto, enquanto unidade significativa e produtora de sentidos, é que podemos compreender o valor dos gêneros do discurso, seu papel nas atividades cotidianas e, conseqüentemente, no aprendizado da língua, quer na modalidade literária, científica, empresarial e popular. Para a formação de professores, isso se constitui em alvo de pesquisa, pois, os professores têm insistido no ensino da gramática normativa e descritiva em detrimento da mediação da estrutura e funcionamento da Língua Materna que os gêneros do discurso proporcionam.

Analisando os PCNs, Rojo (2001, p.27) acredita que eles representam um avanço nas políticas educacionais brasileiras contra o “iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.” Ao invés de se constituírem – como vinha sendo feito nas escolas – em grades curriculares pré-fixadas, essas diretrizes podem nortear currículos de modo a assegurar uma formação básica comum. Dessa maneira, se considerarmos que os PCNs apresentam, por um lado, uma qualidade inovadora em relação a políticas educacionais brasileiras, por outro, implicam um grande esforço de reflexão e formação para a sua transposição didática, uma vez que tais diretrizes exigem do professor uma nova postura diante do ensino da Língua Materna.

Esse esforço está diretamente ligado à adequação de currículos flexíveis e plurais, sintonizados com as realidades locais e nacionais, e vitalizados pela elaboração de materiais didáticos que facilitem a atuação com gêneros do discurso, em sala de aula. Apesar de os livros didáticos apresentarem uma variedade considerável desses gêneros, as atividades, ali propostas, geralmente se apresentam descontextualizadas da prática social. Inicialmente, por se tratar de atividades destinadas a todo e qualquer perfil de discentes, sem o cuidado de perceber que cada grupo tem uma bagagem cultural diferenciada. Em segundo lugar, porque os autores, muitas vezes, não têm se preocupado em expor teoricamente os modos de organização dos textos presentes em seus livros didáticos.

Ao trabalhar com tais livros na Educação Básica, podemos exemplificar que, ao abordar o gênero Cartas, muitos deles trazem todas as modalidades possíveis de correspondência, no entanto, sem esclarecer a diferença estrutural e organizacional entre, por exemplo, uma Carta Comercial e um Cartão Postal. Além disso, as atividades neles propostas

se limitam, geralmente, à reprodução desses gêneros na sala de aula, desconsiderando a prática cultural e histórica desses gêneros na sociedade, ou seja, a sua aplicação na vida diária, como uma forma de comunicação.

Para implementar mudanças e ações com o objetivo de efetivar os referenciais contidos nos PCNs e as práticas de ensino em sala de aula, será necessário rever a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa. Nessa nova perspectiva de formação docente, “o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo ensino/aprendizagem de Língua Materna” (CARDOSO, 2003, p. 29) e os gêneros do discurso passam a ser objeto de ensino e aprendizagem, diferentemente do que vem ocorrendo, quando a ênfase ainda está no ensino com base na gramática normativa.

Tradicionalmente, a gramática era tratada apenas na frase e assim o professor se graduava com uma formação voltada para a gramática normativa que, segundo Geraldi (2001, p.45), “já não é mais prioridade”, tendo em vista as necessidades de um ensino mais amplo da Língua Materna, que considere a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos e a língua como constitutiva de nossa identidade sociocultural. Passar da análise da frase em sua estrutura gramatical à leitura e à produção de texto constitui-se a proposta das novas teorias lingüísticas. E é nessa direção que este estudo se delinea, se confirma.

Ao estudar os PCNs, em grupos de trabalho na formação em serviço, numa atividade de análise das diretrizes ali contidas, encontramos que: “as situações de ensino da Língua Portuguesa precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas” (PCNs, 1998, p.10). Isso nos leva a crer que o espaço escolar, diante da necessidade de atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, precisa ser revisto no tocante às práticas de ensino, a fim de que a leitura, a compreensão e a produção de textos não se reduzam ao processo de decodificação e codificação, mas que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos, que circulam na sociedade.

As diretrizes referentes ao ensino de Língua Portuguesa, contidas nos PCNs, sugerem o ensino centrado no texto, quer em termos de leitura, quer em termos de produção. Preconizam a necessidade de a escola formar leitores e produtores de textos, e isso implica ir além do conteúdo sugerido nos livros didáticos. Ao ultrapassar os limites de suas práticas de ensino, muitas vezes reduzidas à gramática normativa, o educador poderá favorecer, em sala de aula, a veiculação de uma diversidade de textos, temas e gêneros que propiciam aos alunos uma vivência maior de leitura e produção. Na proposição dos textos, em sucessivas atividades



didático-pedagógicas junto aos alunos, o professor cria uma ambiência favorável à compreensão da estrutura, do funcionamento e da organização textual. E porque não dizer: a instituição da unidade de sentido – texto – em substituição à frase, que é parte dessa unidade.

Apesar de muitas controvérsias e divergências entre pesquisadores e professores da área de linguagem, admitimos que os PCNs são referências inovadoras e apresentam avanços para o aprendizado de leitura e produção de textos na Educação Básica, pois propõem “uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aula” (COSTA, 2001, p. 67). Nesse sentido, revelam alterações em relação à concepção de linguagem, e conseqüentemente, ao ensino de Língua Materna.

Desenvolver uma nova metodologia no ensino da Língua Portuguesa supõe vislumbrar uma proposta que privilegie o uso reflexivo da linguagem oral e escrita, em suas variedades múltiplas – formal e informal –, pautadas na produção de sentidos, considerada aqui como uma construção social. Isso quer dizer um empreendimento coletivo, interativo, “por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta” (SPINK & MEDRADO, 1999, p. 41).

De acordo com Pompílio e outros (2001, p. 93), os PCNs, por se tratarem de documentos relativamente recentes “[...] e destinados a um público heterogêneo de educadores em todo território nacional, demandam, muitas vezes, práticas mediadoras que permitam uma discussão sobre o que neles se propõe.” Nessa direção, sabemos que existem iniciativas sendo realizadas, a exemplo da proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Uberaba, no que se refere à organização curricular que passou de disciplinas fragmentadas para unidades temáticas contextualizadas e que, juntas, formam uma teia de conhecimentos que se entrelaçam e dialogam em diferentes eixos temáticos. E ainda, quanto à avaliação discente, na qual predomina, muitas vezes, a formativa e a qualitativa sobre a quantitativa, os acadêmicos, da referida licenciatura, desenvolvem Portfólios<sup>4</sup>, que favorecem concretizar um significado de avaliação mais rico.

Podemos dizer, em suma, que o que vem ocorrendo, na referida instituição, é inovação que ainda não contamina, em intensidade e extensão, outras realidades institucionais. Tal

---

<sup>4</sup> O portfólio oferece aos alunos e aos professores uma oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade ao mesmo tempo que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Poderíamos definir o portfólio, segundo Hernández (2000), como um continente de diferentes tipos de documentos: anotações pessoais, experiências de aulas, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais.

quadro, na realidade, diverge do que vem acontecendo no país, quando analisados os dados das avaliações nacionais e internacionais.

Sobre as habilidades de leitura, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que os alunos, mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, ainda demonstram um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem sucedidos ao enfrentarem a multiplicidade de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades (INEP, 2004, p. 14).

Na avaliação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, ocorrida em 2003, quanto à construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura, no que respeita aos gêneros variados, ainda é pequeno o índice de alunos que alcançaram o nível almejado, apesar de os resultados apontarem um significativo aumento entre os estágios de Muito crítico a Crítico<sup>5</sup> (INEP, 2004, p. 37).

Quanto à avaliação internacional elaborada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realizada em 2000, que elegeu como domínio principal a Leitura, a fim de verificar a operacionalização de esquemas cognitivos para que os aprendizes possam continuar seus estudos de maneira autônoma, dos trinta e oito países participantes, o Brasil foi o que apresentou o pior resultado (PISA, 2000, p.61).

Esses indicadores insinuam que a escola parece estar falhando em sua principal tarefa de possibilitar ao aluno a superação das dificuldades lingüísticas e a sua transformação pela linguagem, considerada a lacuna entre os conteúdos programáticos, que vêm sendo abordados em sala de aula, e a prática social. Embora os alunos, ao iniciarem sua vida escolar, já tenham competência para falar e ouvir, cabe à escola e nela, sobretudo, promover atividades de leitura e produção de sentido, em contextos estruturados e formais de que eles necessariamente deverão participar em sua história, como sujeitos constituintes de seu discurso, ampliando, gradativamente, seu universo lingüístico, à medida que se alargam suas práticas sociais.

Os resultados das pesquisas do SAEB (2003) e PISA (2000) apontam que o tipo de habilidade que está sendo desenvolvido na escola deveria estar entrelaçado com a prática social, no momento em que o sujeito utiliza a linguagem. Os avaliadores desses programas atribuem, ao ler e ao escrever, o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais na construção de competências discursivas, o que para nós não é diferente.

---

<sup>5</sup> O estágio Muito crítico, segundo Constantino (2003), significa que os alunos não desenvolveram habilidades de leitura ou não são bons leitores e Crítico no sentido de um desempenho não-satisfatório em relação ao conhecimento da Língua Materna e ao uso que se faz dela em situação cotidiana, aquém do esperado na série.

Na prática de ensino de Língua Materna, buscando o desenvolvimento de habilidades voltadas para a compreensão e a produção de textos, “o valor e o sentido do que se ensina nas escolas, nos institutos e universidades estão tão afastados do cotidiano quanto do científico” (ARNAY, 1997, p. 38). Considerando a transposição didática como o conjunto de transformações que um determinado conhecimento científico invariavelmente sofre ao ser produzido em sala de aula, esta investigação tem como objeto de estudo as possibilidades de se trabalhar com os gêneros do discurso como um instrumento desencadeador de produção de sentido na sala de aula, conforme instituído pelos PCNs de Língua Portuguesa, da Educação Básica, e sua relação com a formação inicial e continuada do professor.

Diante dos resultados da avaliação nacional, da avaliação internacional e considerando a realidade dos acadêmicos que chegam à universidade com dificuldades de leitura, interpretação e produção de textos, uma vez que essas habilidades fogem à visão de ensino tradicional e prescritivo da Língua Materna, levantamos as seguintes questões que norteiam esta investigação: Como têm sido as práticas de ensino com a Língua Materna, em sala de aula, na Educação Básica? Elas têm possibilitado interações significativas e produtoras de sentidos por meio da linguagem? Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm contribuído para encaminhar e instalar outras práticas discursivas? Que concepções de linguagem norteiam as práticas de ensino dos professores que atuam na Educação Básica?

Observadas as relações entre concepções de linguagem e as práticas de ensino, iremos avançar na compreensão dessas questões, dentro dos quadros teóricos que adotamos nesta investigação, a fim de contribuir para que, ao final da Educação Básica, o educando possa estar em condições de usar a linguagem oral e escrita, em variadas situações públicas de interlocução, considerando os diferentes modos de organização dos gêneros do discurso e as diferentes práticas de ensino dos professores.

Tais questões surgem porque, verificamos, nos dados levantados anteriormente, que a escola, ao longo dos anos, pouco tem contribuído para a prática discursiva diversificada do aluno da Educação Básica, ou seja, uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso, uma vez que esse uso sustenta as práticas discursivas que atravessam o cotidiano do aluno. Embora ele tenha comportamentos escolares de letramento, é incapaz de lidar com a utilização cotidiana da leitura e da escrita em contextos não-escolares, como por exemplo, na família, no trabalho, na comunidade. Isso nos leva à seguinte indagação: a escola está assumindo o seu papel na formação social do leitor e produtor de textos?

São muitas as possíveis explicações. Pode ser que a escola esteja em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas em seu dia-a-dia. Pode ser a ausência de um fazer

pedagógico que contemple os gêneros do discurso, em diálogo com a realidade social dos educandos, a responsável pelos baixos resultados dos alunos (PISA, 2000). Supomos que existem relações entre a formação docente tradicional e o desempenho insatisfatório dos alunos no que diz respeito à prática social da linguagem.

Diante disso, levantamos as seguintes hipóteses:

1. os professores da área de linguagem e possivelmente a escola não têm se preocupado com a linguagem enquanto prática social, mas como processo de aquisição de código “concebido em termos de uma competência individual necessário para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20);
2. as dificuldades dos professores estão na transposição didática dos princípios teóricos e metodológicos de Língua Portuguesa, quanto ao uso dos gêneros do discurso na prática de ensino.

Para confirmar ou não tais hipóteses, pretendemos investigar em que medida, na Educação Básica, os gêneros do discurso estão sendo utilizados como prática de ensino de Língua Materna, conforme instituído nos PCNs, discutindo as principais dificuldades e problemas encontrados pelos professores em relação à transposição didática. Buscamos ainda: conhecer se as práticas docentes em relação ao ensino de língua estão fundamentadas na abordagem tradicional – gramática normativa – ou se os professores de Língua Portuguesa aplicam as diretrizes contidas nos PCNs. Portanto, nossos objetivos são: verificar em que medida as concepções de linguagem, de gênero textual, leitura e escrita, presentes nos PCNs da Educação Básica, se encontram presentes na prática de ensino dos professores de Língua Materna; compreender as possíveis dificuldades dos professores de Língua Portuguesa, da Educação Básica, em trabalhar os gêneros textuais como um instrumento a serviço da produção de sentidos, em sala de aula.

A apropriação dos gêneros, segundo Bronckart (1998, p.8), “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Isso significa dizer que os gêneros podem operar, nos diferentes contextos, como formas de legitimação discursiva. Quando o indivíduo domina um gênero textual, na realidade domina uma forma de realizar, lingüisticamente, objetivos específicos, em situações sociais particulares. Por exemplo, quando um indivíduo compreende um assunto veiculado em um artigo de jornal, e é capaz, conseqüentemente, de elaborar uma produção textual, resenhando sobre o tema lido.

Bakhtin (2003, p. 279) afirma que: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o

caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana.” A prática com os gêneros do discurso é, portanto, uma forma concreta de atuação do educador, visando à ampliação do universo enunciativo-discursivo dos alunos da Educação Básica, durante seu processo de formação. O ensino pautado nos gêneros discursivos seria, “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos” (KOCH, 2003, p. 55).

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa<sup>6</sup>, tendo como abordagem a perspectiva histórico-cultural, no sentido de apreciar e compreender a prática de ensino, na Educação Básica. Com base nesse enfoque, considerando os contatos pessoal e profissional pré-existentes, levantamos, junto a professores de Língua Portuguesa, as dificuldades de se implementar uma prática pedagógica que propicie ao aluno a produção de sentidos em diferentes textos, na sala de aula, e sua relação com a formação inicial e continuada do professor de Língua Materna.

Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos as pesquisas bibliográfica e de campo, utilizando-se de gêneros do discurso diferenciados, a saber: relatos de experiência e entrevistas coletivas semi-estruturadas.

Uma vez que a pesquisa bibliográfica consiste em uma técnica significativa na análise dos dados a fim de fundamentar teoricamente o presente estudo, ao revelar perspectivas novas do tema pesquisado (LÜDKE, 1986), o procedimento metodológico utilizado contemplou, entre outros aspectos, a investigação dos princípios teóricos e metodológicos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, buscando as concepções de gênero textual, de linguagem e de interação em sala de aula.

Em relação à pesquisa de campo, trabalhamos com professores que atuam na Educação Básica, na Cidade de Uberaba, a partir de seu envolvimento em cursos de formação continuada e em serviço.

Gostaríamos de ressaltar ainda que, sendo esta pesquisa na área das ciências humanas e de natureza qualitativa, priorizamos a adesão e o envolvimento dos sujeitos para a realização deste estudo, respeitando seu consentimento e sua disponibilidade em participar como colaboradores.

Em um primeiro momento, realizamos um estudo crítico sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando aprofundar nosso conhecimento no que se refere às

---

<sup>6</sup> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

concepções que norteiam as diretrizes para o ensino de Língua Materna. Em seguida, solicitamos uma produção textual – relatos de experiência – sobre sua prática de ensino.

Concomitantemente aos relatos de experiência, realizamos entrevistas coletivas semi-estruturadas em locais escolhidos pelos próprios grupos, em sessões de, aproximadamente, duas horas, registrando suas falas em fitas cassetes para posterior estudo e análise.

Mediante análise dos instrumentos para a obtenção de dados, apontamos e discutimos as possíveis dificuldades dos professores, da Educação Básica, em relação à transposição dos princípios teórico-metodológicos apontados pelos PCNs para o contexto da sala de aula. Nesse aspecto, procuramos compreender em que medida os professores utilizam os gêneros do discurso na prática de ensino e na produção de sentido em sala de aula, uma vez que os PCNs já instituem essa nova modalidade a partir de 1998.

A investigação e o trato das questões dão base a este estudo, que está estruturado nos capítulos que se seguem:

No primeiro capítulo, *Da formação inicial à investigação científica: percursos, contextos e desafios para a unidade ensino e pesquisa*, a partir de um memorial começamos a traçar algumas questões e dilemas que, desde a formação inicial, têm nos chamado a atenção. Abordamos, em seguida, algumas considerações quanto à investigação da aprendizagem de educandos no que se refere às atividades de leitura, interpretação e produção de textos e o reflexo das diretrizes contidas nos PCNs, ressaltando a importância da leitura e da escrita para a socialização do indivíduo nas diversas esferas sociais.

No segundo capítulo, *Uma trajetória histórica sobre o ensino de Língua Materna no Brasil: realidade e possibilidades*, focalizamos o ensino de língua, numa perspectiva histórica, apontando para a necessidade de um olhar inovador para a prática de ensino de Língua Materna, que considere o texto como unidade de sentido e os gêneros do discurso como norteadores desse novo olhar.

No capítulo seguinte, *A linguagem na perspectiva histórico-cultural: aspectos teórico-metodológicos na pesquisa e no ensino de Língua Materna*, apresentamos uma reflexão teórica em torno das concepções de língua(gem) e dos gêneros do discurso e sua aplicabilidade em sala de aula, a fim de discutir a formação do professor, oferecendo uma perspectiva de análise que permite o conhecimento sobre os gêneros do discurso e sua correlação com a sociedade e a cultura brasileiras. Posteriormente, são apresentados os aspectos teóricos e metodológicos que nortearam este estudo.

No quarto capítulo, *A prática de ensino de Língua Materna: construindo a unidade entre gramática, PCNs, gêneros do discurso e transformação social*, considerando os dados

obtidos com a pesquisa, analisamos e discutimos a prática de ensino de Língua Materna, ressaltando três aspectos: a importância de se aprender gramática na formação social do leitor e produtor de textos; os PCNs como fonte de pesquisa e orientação pedagógica e os gêneros do discurso como instrumento de ensino.

Por último, no capítulo *Formação, autonomia e profissionalidade docente*, fazemos uma discussão acerca da importância da formação docente, como atividade permanente, estabelecendo uma relação entre o conhecimento e o cotidiano escolar, discutindo a formação para a autonomia e profissionalidade.

Acreditando nas relações entre o ensino e a pesquisa no exercício da docência, buscamos verificar e recuperar tais relações, trazendo à tona alguns questionamentos sobre o ensino e a prática docente, como forma de preparar e sedimentar um campo teórico para acolher, organizar e discutir os resultados da pesquisa e porque não dizer dos conteúdos por ela ensejados no referente à docência no campo da Língua Materna.

Ao considerar a construção de conhecimento como uma possibilidade de entrelaçar pesquisa e docência, teoria e empiria, assumindo os desafios que daí emergem, acreditamos que as discussões teóricas e metodológicas deste estudo podem contribuir para o ensino de Língua Materna. Os resultados apontam para a relevância da formação docente – inicial e continuada – ao lidar com o universo do ensino de Língua Materna que é um campo da atividade humana, que prioriza a formação de sujeitos que integram o contexto escolar.

## 1 DA FORMAÇÃO INICIAL À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: percursos, contextos e desafios para o ensino e pesquisa

*A gente tem que aprender todo dia.  
(Professora pesquisada)*

Como os gêneros do discurso são a base de nossa pesquisa, trazemos no início deste capítulo um memorial, gênero discursivo no qual apontamos algumas experiências de aprendizagens, ora em cursos de formação continuada, ora em sala de aula e, mais recentemente, com a realização desta pesquisa que, entrelaçadas, vêm afetando o nosso trabalho, consolidando e fortalecendo determinadas intencionalidades pedagógicas. A relação ensino-aprendizagem fica mais evidente a cada dia, o que nos faz admitir que tem razão a professora pesquisada (PF8 – APÊNDICE E), quando afirma que: *A gente tem que aprender todo dia*. Seja aprender novos modos de atuação, de observação e até mesmo de avaliação de nossa prática de ensino.

Pretendemos abordar aqui os gêneros discursivos, recorrendo ao memorial como uma construção que se dá a partir da memória que se reativa e vem, sob a forma de lembranças, contribuir para a tessitura da pesquisa aqui apresentada. As lembranças, iluminadas pelo presente, remetem ao passado que, no memorial, é revisitado e reconstruído.

### 1.3 Relembrando caminhos percorridos

Às voltas com o passado, é possível reconhecer que muitos caminhos e trilhas foram experimentados e vivenciados. Começamos pela temática dos gêneros do discurso. Ela nos afeta há muito. Acompanha-nos desde os tempos iniciais da formação, passando pela docência, na Educação Básica, no Ensino Superior, e agora atravessada pela pesquisa, quando procuramos entender como podemos construir novos conhecimentos, ou ainda, como podemos colaborar de maneira mais significativa na formação de nossos educandos.



À medida que avançamos no território da profissionalidade, nossas intenções se tornam mais claras. Podemos entender o exercício da docência como um edifício e a formação inicial como a viga-mestra, ou seja, o fundamento desse exercício. E esse foi o sentido assimilado no curso de Letras (Português/Inglês), das Faculdades Integradas de Uberaba (FIUBE), cujo ensino de Língua Materna na época – início da década de 80 – priorizava o conhecimento e o domínio da gramática normativa, com suas regras *esquipáticas*, conforme nos apresenta Carlos Drummond de Andrade, em seu poema *Aula de Português* (ANEXO A). Um conhecimento em que a gramática era “concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 1997, p. 24). Na realidade, uma concepção que desconsiderava o que contrariava tais regras, em detrimento de outras variedades da língua, como por exemplo, a fala: informal, regional.

No português falado, não raro encontramos estruturas como: ‘Me empresta seu tempo, leitor, para fazer comigo esta reflexão’. Embora a colocação pronominal esteja diferente do que prescreve a gramática normativa – o pronome não pode anteceder o verbo (DE NICOLA & INFANTE, 1997) –, na realidade, essa forma produz sentido ainda que gramaticalmente “incorreta”. Queremos realçar aqui a função primordial da língua que é a de comunicar sentido.

Ensinar a Língua Materna, conforme o prescrito, seguindo as convenções ou inovar? Esse era um dilema que nos incomodava bastante, pois as diferentes variedades lingüísticas eram consideradas inadequadas à luz da gramática normativa e por grande parte dos professores, como se houvesse apenas a modalidade do português padrão, veiculando na sociedade brasileira. Quando fomos para a sala de aula de primeiro e segundo grau – um espaço com múltiplas variedades lingüísticas –, esse dilema aumentou para quem insistia na educação e não só no ensino.

Muitas eram as questões que se impunham. Como não considerar a fala do adolescente em situações sócio-comunicativas? Haveria a real necessidade de corrigir o aluno, tanto na fala quanto na escrita, a todo o momento? Seria o texto dissertativo o único modo de avaliar um aluno em suas habilidades enunciativo-discursivas? A Literatura se reduziria somente a períodos históricos? O ensino da Língua Materna seria contextualizado se utilizávamos um único suporte técnico: a gramática?

Vínhamos de um segundo grau (atual Ensino Médio), que acabáramos de concluir, regido pelo livro didático. Ele era um suporte técnico que trazia a Literatura dividida em períodos históricos e ministrada separadamente da Língua Portuguesa. Apesar das

idiosincrasias de nossos professores, como alunos não escapávamos da tarefa de memorizar características do barroco, do arcadismo, do romantismo, dentre outros. Nessa época, a dissertação era a única tipologia textual exigida em concursos vestibulares. Portanto, era comum o professor enfatizar apenas esse modelo de produção textual, não exercitando os gêneros que circulavam na sociedade da década de 80. Pena que há muito a escola é refém do vestibular, tendo que submeter-se às suas exigências: questões fechadas pautadas na gramática normativa e uma produção dissertativa sobre determinado tema.

Apesar de sentirmos que algo não ia bem nesse processo, que incômodos existiam, gradativamente fomos descobrindo – construindo e desconstruindo – que não poderíamos interferir no raciocínio, na elaboração de idéias daqueles que davam (e dão) vida à sala de aula e que buscam uma formação: os alunos. Afinal eram eles (e ainda são) os principais sujeitos do processo. O que não deve ser diferente para você, leitor, que também sente e pensa quando lê. E pensa como pessoa inteira, inserida em instâncias sociais diversas que condicionam a dinâmica da existência ao mesmo tempo em que são por elas condicionadas.

Enquanto professores de Língua Portuguesa em formação, durante quatro anos de faculdade, partilhávamos inúmeras e mesmas dúvidas com os pares que – agora ou em tempo qualquer – podem ser o nosso leitor (até o nosso colaborador) e/ou o nosso cúmplice na divulgação das idéias, nas mudanças desejáveis e/ou necessárias à educação.

Aqui, convidamos novamente você, leitor, a se inserir no universo de nossas indagações e conflitos. A refletir sobre nossas questões que eram: como contribuir para a formação do adolescente em relação à leitura e à produção de textos orais e escritos, se a sociedade exigia o ensino de gramática? Como instituir um ensino de Literatura Brasileira de modo que o aluno desenvolvesse a habilidade de um crítico literário?

Revedo agora nossa formação em serviço e continuada. Lembramos de dois momentos significativos e que vale a pena ressaltar: o primeiro, em formação em serviço, ministrando aulas de Língua Portuguesa, na Escola Municipal Santa Maria, Uberaba – Minas Gerais, estando ainda no segundo período do curso de Letras. O segundo momento, concluído o Ensino Superior, quando em formação continuada, fizemos um curso de Especialização em Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Uberlândia, entre os anos de 1992 e 1994. Víamos, nessa época, tanto no chão da sala de aula quanto nos cursos de especialização, formas de aprimorar e ressignificar nossa atuação no Ensino de 1º e 2º Graus, buscando, com o outro, uma maior interação na sala de aula, sem, contudo, apresentar soluções definitivas, mas respostas mais claras e profundas para nossas dúvidas.

Às vezes, após tantas leituras, tantas partilhas de experiências, tantos estudos, parecia mesmo que andávamos (e andamos) em busca de respostas que não existiam, pois os resultados das avaliações maçivas continuavam insatisfatórios. Outro dilema, novas perguntas: como avaliar nossos adolescentes? O que aprender com os resultados que eles nos apresentavam para modificar nossa prática de ensino? Éramos capazes de nos avaliar e ser avaliados pelos nossos alunos? Como modificar um sistema de avaliação que há anos estava vigente na instituição escolar? Embora tivéssemos essas questões em mente, na década de 90, seguindo o livro didático que a escola instituía, abordávamos o ensino centralizado na gramática descritiva e normativa, nos períodos literários, na dissertação, na narrativa, na carta argumentativa.

Para melhor enfrentar essa realidade – dúvidas e desafios – muitos cursos de formação. Entre eles, destacamos a Especialização em Avaliação Educacional, também pela Universidade Federal de Uberlândia – 2001 a 2002. Dessa vez, percorremos caminhos em busca de um outro olhar para os diferentes instrumentos avaliativos. Novas idéias, novas teorias e novas construções de conhecimento. Não resta a menor dúvida: novas aprendizagens e tentativas, e, sobretudo, outras perspectivas. Havia, em relação aos alunos e suas conquistas, o desejo de sempre contribuir para a sua aprendizagem e crescimento: isso faz com que um profissional busque qualidade em sua atuação por meio da formação permanente, quer em instituições de formação, quer no contexto escolar. Quem sabe já exercíamos o papel de intelectual (CONTRERAS, 2002) que agora era mais forte do que o papel de técnico. Eram os caminhos da nossa profissionalidade que pareciam consolidar-se.

Assim, “dentro de um horizonte de idéias que nos são comuns” (BRANDÃO, 2003) e ora que nos são incomuns, enquanto professores, acreditamos na unidade ensino e pesquisa. A pesquisa alimenta o ensino e o ensino instiga a pesquisa. Nesse sentido, defendemos que o professor não é aquele que apresenta a informação, mas aquele que produz, que constrói novas informações, portanto, aquele que pesquisa.

Hoje, o mestrado, é uma conseqüência da conclusão dos cursos de formação – continuada e em serviço – que trouxeram a certeza de que deveríamos prosseguir nos estudos, tanto como forma de atualização quanto como satisfação pessoal ao apreciar diferentes pesquisas científicas, enveredando-se também por esse caminho. Temos como objetivo contribuir para o desenvolvimento educacional, por meio da investigação científica sobre o processo ensino-aprendizagem e práticas de ensino de Língua Materna, envolvendo também o leitor em estudos que contribuam significativamente para a melhoria da qualidade da educação.

## 1.2 Atuando e investigando na formação inicial

Nos últimos anos, atuando na formação inicial de profissionais, verificamos uma série de dificuldades na compreensão e produção de textos entre acadêmicos dos cursos de Letras, Engenharia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Artes Visuais, em relação à Língua Portuguesa. Para ilustrar: os universitários, em atividades de leitura e escrita, manifestam explicitamente suas dificuldades em relação ao ato de ler e escrever, quando solicitados a compreender e a produzir textos a partir de um outro texto.

Ao ingressar em uma universidade, os universitários dos cursos citados anteriormente, com os quais lidamos no cotidiano da sala de aula, ao contrário do que se espera, como leitores têm assumido o papel de meros decodificadores de palavras e expressões, já que demonstram uma atitude crítica e reflexiva deficientes e quase inexistente diante do que lêem. Ao fazer a leitura, salvo raras exceções, fica evidenciado, ainda, um aprendizado distante do esperado, limitado ao campo da informação, memorização e devolução. Os alunos seguem apresentando dificuldades no referente ao envolvimento como sujeitos em um processo de formação e transformação pela leitura.

A partir de nossa prática de ensino nos referidos cursos, percebemos, por meio de diferentes instrumentos de avaliação (seminários, produção de textos, resenhas, entre outros gêneros do discurso), que os universitários compreendem a realidade dos textos apenas de forma literal, contrariando, portanto, a uma expectativa de que, ao ingressar na Educação Superior, já tenham construído o domínio da língua e do discurso, conforme o esperado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1998, p. 26), que “deve contribuir para a formação do leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”. No entanto, no momento da socialização do que fora compreendido pela leitura, os universitários não se manifestam, pois, dentre outros fatores, como timidez e falta de interesse, muitas vezes, não apreendem os sentidos que se produzem nos diferentes textos, até mesmo em seus elementos superficiais. Além disso, quando solicitados à atividade de compreensão textual, eles desconsideram o ambiente da sala de aula como interação, da interlocução que a própria linguagem possibilita, e até mesmo as diferentes interpretações da realidade a partir da própria experiência de leitura.

Desse quadro, vêm alguns questionamentos. Como explicar esses fatos? Por que apesar das mudanças sugeridas pelos PCNs, a escola persiste em um modelo de ensino pautado nas peculiaridades formais e estruturais da língua? Não está a escola preparada para a implementação? Não estão os professores inseridos nesse contexto?

A concepção de ensino e o modo como os conhecimentos são construídos em sala de aula parecem influenciar, sobremaneira, a prática de ensino em Língua Materna. Com isso, queremos dizer que não se trata apenas de defender uma formação continuada em metodologia de ensino de língua, mas uma transformação social do ensino de Língua Portuguesa envolvendo, inclusive, uma divulgação da importância de tal implementação na sociedade e na formação da cidadania. No entanto, de acordo com o depoimento da professora, no Relato 2 (ANEXO D), em um determinado momento de sua aprendizagem, ela afirma que o ensino era sustentado na gramática tradicional, o que não significa que a docente deva instituir a mesma visão de ensino em sala de aula.

*Fiz o Ensino Fundamental e Médio em uma escola tradicional, não deixando também de ser tradicional o ensino da língua materna.*

*As aulas de Português eram fundamentadas quase que exclusivamente no ensino de uma gramática fragmentada, solta, distante das dificuldades que eu tinha em relação aos textos raramente trabalhados em sala.*

No referido relato, podemos verificar que a professora pesquisada teve, durante o Ensino Fundamental e Médio, um ensino de Língua Portuguesa pautado exclusivamente na gramática *fragmentada, solta, distante das dificuldades* que ela tinha. Quanto aos textos, tanto orais quanto escritos, segundo a professora, foram *raramente trabalhados*. E hoje, essa abordagem mudou? Os livros didáticos têm proporcionado outro enfoque para o ensino de língua? As atividades gramaticais ali propostas têm contemplado qual a concepção de língua, de linguagem, de gramática? Quanto à diversidade de temas, eles têm correspondido à expectativa dos alunos/leitores?

Apesar de trabalharmos com o livro didático, em nossa prática de ensino, na Educação Básica, constatamos que esse suporte técnico, mesmo que reformulado por seus autores, ainda se encontra arraigado no ensino de gramática normativa e descritiva, pois privilegia atividades gramaticais descontextualizadas. Vale destacar que muitos livros didáticos já trazem uma grande variedade de gêneros do discurso, mas as atividades ali propostas, além de extensas, necessitam ser enriquecidas e contextualizadas pelo professor, na interação com o aluno. Para exemplificar, a professora 6 (APÊNDICE E), quando solicitada opinar acerca do livro

adotado na escola em que atua, comenta sobre a dificuldade em explorá-lo naquilo que ele sugere.

*O livro<sup>7</sup> é imenso, então não dá para explorar na profundidade que ele sugere (...) é porque o livro é bem interdisciplinar, transdisciplinar.*

Embora o livro traga atividades inter e transdisciplinares<sup>8</sup>, nem sempre o professor está capacitado para trabalhar com ele, porque essa capacidade está intrinsecamente ligada a sua formação inicial, espaço em que esse exercício nem sempre acontece. Resta-nos ainda avaliar se o texto, por meio dos diferentes gêneros discursivos, e as atividades propostas no livro didático adotado vão ao encontro dos interesses dos alunos, se priorizam as questões ambientais, sociais, políticas e outros temas que estão ligadas ao perfil da turma, na qual o professor está atuando.

Se pensarmos em termos quantitativos, já se passaram oito anos desde a promulgação dos PCNs (1998). Embora tais parâmetros apontem para o uso dos gêneros do discurso como uma das ferramentas para o ensino da Língua Materna, os resultados do SAEB e PISA, apontados no início deste estudo, confirmam um distanciamento entre o ensino da língua na escola e as práticas sociais.

Há uma série de diretrizes nos Parâmetros Curriculares Nacionais que oferece subsídios para um ensino que favoreça aos alunos o uso da leitura e escrita em suas diversas condições de produção. Isso resulta em uma apropriação, cujos benefícios contribuirão para diminuir o fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício das habilidades discursivas (POMPÍLIO et al., 2000).

Em consonância com os autores, a base teórica que assumimos, nesta investigação, concentra-se na concepção enunciativo-discursiva, proposta por Bakhtin (2003), na qual a língua é produzida na história e revelada/constituída nas diversas enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais, pelos gêneros do discurso.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...]. Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos

---

<sup>7</sup> O livro citado pela professora é CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 2 ed. reformulada. São Paulo: Atual, 2002.

<sup>8</sup> São atividades que estão para além do conteúdo específico. Tratam, segundo os PCNs (1998, p. 26), “de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pela comunidade, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. [...] São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas dimensões, [...] atravessando os diferentes campos do conhecimento”.

gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A partir dos estudos desenvolvidos por esse pesquisador russo, os gêneros são concebidos como resultado dos diferentes tipos de enunciados, elaborados nas diversas esferas da atividade humana, ou seja, nas infinitas atividades de linguagem nas formações sociais.

Pensamos a escola como o lugar privilegiado de ensino e aprendizagem das diversas formas de realizar ações com a linguagem; não apenas ações na e para a escola, mas a partir da escola para as práticas sociais. Nesse sentido, os gêneros podem ser fortalecidos como possibilidades reveladoras de práticas discursivas, imprescindíveis para a formação e o desenvolvimento das potencialidades do educando.

Os variados suportes tecnológicos, entre eles, a internet, o jornal, vêm facilitando o acesso à informação pelo aumento e velocidade de processamento de dados. Isso tem causado um grande impacto na sociedade e, como conseqüência, na Educação, considerando as novas formas de leitura e escrita que estão sendo vivenciadas na contemporaneidade. Há mudanças profundas nas formas de leitura e escrita e, conseqüentemente, essas transformações têm influenciado o ensino em sala de aula. Em relação a isso, a professora 2 (APÊNDICE C) exemplifica, dizendo:

*[...] em alguns momentos, até por questão assim [...] do aparecimento do computador, os alunos não têm mais aquele interesse em pegar um livro, ler, porque hoje temos outras coisas que levam a isso.*

As novas tecnologias de informação e comunicação têm colaborado para inovar o ensino e a pesquisa de práticas de ensino no que se refere à ampliação dos diversos campos do saber. O livro não tem sido mais o único suporte técnico e novas modalidades de apropriação de textos estão surgindo, como por exemplo, o e-mail, o chat.

Presenciamos uma explosão de novos gêneros discursivos e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita, alterando o modo de vida das pessoas, obrigando a escola a repensar os conhecimentos veiculados no cotidiano e nos seus diferentes espaços, porque é uma instituição de formação.

Temos que repensar o ensino, inclusive considerando a questão tecnológica, pois segundo os PCNs (1998), enquanto professores, devemos lidar com Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para tanto, a fim de atender às demandas das transformações dos níveis de

leitura e escrita, sugerimos que os gêneros textuais da informática sejam também trabalhados na sala de aula, na mesma medida que os outros gêneros que circulam na sociedade, envolvendo o estilo, a temática e os elementos composicionais do texto, por meio da interação entre o professor e o grupo.

A construção dos conhecimentos na era digital torna necessária a revisão das ações docentes, uma vez que impõe a necessidade de atentar para o fato de que eles necessitam de uma nova abordagem quanto às concepções, métodos e práticas pedagógicas em curso na escola. Nesse contexto, necessitamos, como educadores da área da linguagem, analisar o impacto dessas tecnologias no ensino e, mais especificamente, no trabalho com os gêneros discursivos, em sala de aula.

Os valores e tradições do ensino da Língua Materna estão se modificando, gradativamente, pois novos hábitos e novas atitudes se impõem na área da leitura e produção de texto. Barbosa (2001) afirma que, na sociedade moderna, outras modalidades de intervenção pedagógica são necessárias, a fim de provocar mudanças substanciais na vertente pretendida pelos PCNs, incluindo, por extensão, a formação continuada de professores para chegarem à sala de aula e atingir a sociedade.

A prática docente necessita ser crítica. Os espaços pedagógicos nos cursos de licenciatura necessitam ser transformados em locais privilegiados de investigação científica, como “um lugar da vida, da descoberta do ser humano” (MARQUES, 2003, p.153). Acreditamos que o homem se constrói pessoal e cognitivamente e vai conhecendo o mundo e a si mesmo e se formando enquanto ser humano, assumindo uma postura crítica frente aos fatos e fenômenos sociais, educativos, culturais.

Ao refletirmos sobre nossa prática de ensino e interessados, que estamos, na construção de conhecimentos sobre tal questão, defendemos o aprendizado da Língua Materna por meio de gêneros do discurso mesmo que diferente do aprendizado anterior a implantação dos PCNs, quando a abordagem gramatical era concebida apenas como código ou sistema prescritivo. Não se trata de utilizar um texto, mesmo científico, como pretexto para o ensino da gramática, mas para formar socialmente leitores e produtores de textos capazes de examinar um enunciado com autonomia e clareza, considerando as especificidades de um convívio cultural mais amplo, desenvolvido e organizado.

Existem intencionalidades a defender e a garantir. Com base nos estudos de Geraldí (2001), é possível confirmar que as aulas de gramática têm ocupado, muitas vezes, grande parte do tempo destinado ao ensino dos aspectos descritivos da língua, como se o conhecimento das incidências gramaticais possibilitasse, por si mesmo, o domínio das



diversas possibilidades de uso da linguagem nas diferentes situações em que são produzidas. Nesse sentido, o fato de os PCNs estabelecerem o gênero discursivo como unidade organizadora do ensino de língua, a unidade de estudo passa a ser o texto. Isso significa pensar a linguagem como fruto da interação social. Significa também considerar que não produzimos frases soltas, sem sentido. O que produzimos são textos com alguma finalidade e dirigidos a um determinado interlocutor.

Nessa linha de pensamento, Almeida (2001, p. 127) afirma que:

[...] a partir de textos, impõe, de imediato, a necessidade de se atualizarem tanto professores em exercício como professores em formação, ensinando-lhes, simultaneamente, a teoria e a prática subjacentes aos PCNs. [...] Os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados historicamente determinados, opõem-se ao ensino [...] invariavelmente adepto da utilização de textos petrificados e fora do fluxo vital da organização e da vida social.

Concordando com o autor, acreditamos na necessidade de os professores, não só daqueles que terminaram a formação inicial – dentro de uma perspectiva tradicional de ensino do Português – mas também daqueles em formação, investirem e se envolverem em uma rede de atividades e interações, por meio de uma formação continuada que lhes possibilite a apreciação da transposição didática dos saberes lingüístico-discursivos a situações reais. Vale ressaltar a importância disso e o seu reconhecimento pela professora, que, no relato 3 (ANEXO E), defende a necessidade de mudanças em relação ao modelo em que se formou.

*Como me formei já faz bastante tempo, tive toda uma formação acadêmica principalmente voltada para o uso e estudo excessivo da gramática, pela gramática.*

*Como poderia hoje trabalhar dessa maneira que estudei?*

*Então corro atrás de tudo que possa me atualizar, me melhorar como professora, me ajudar a contextualizar tudo que eu tiver que dar para meus alunos.*

Não podemos, hoje, atuar na sala de aula da mesma maneira como que o fazíamos quando nos formamos. O que aconteceu com a professora pesquisada é o que acontece com muitos profissionais que buscam alternativas para a prática docente. Dentre elas, identificamos nossa própria experiência. Tivemos também uma formação voltada para o ensino fragmentado da Língua Materna em que a gramática, o discurso, a literatura e os modos de organização do texto, dentre outros aspectos, não dialogavam entre si. Muito pelo contrário, a gramática era ministrada separada da literatura, que por sua vez era distanciada da produção de textos, que, como já dissemos, eram destinados a “treinar” o aluno para a

dissertação. Os estudos discursivos, naquela época, não eram abordados pelos professores, quer na Educação Básica, quer na Superior.

O uso da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social deveria permitir uma nova concepção de linguagem. Um uso capaz de se estender às formações sociais em que cada indivíduo está inserido. Assim, neste estudo, pretendemos uma análise do cotidiano e da experiência do docente e, por se configurar dessa forma, a prática da docência torna-se um poderoso gênero do discurso pedagógico, a favor de um aperfeiçoamento de práticas de ensino. Trata-se, pois, de um exercício que demanda investigação e apreciação dos processos educativos, que leva em conta o nosso agir enraizado na história de vida e na experiência com o ofício de professor.

Os saberes docentes têm uma historicidade por serem construídos na sociedade e pela sociedade. Eles são históricos, porque ocorrem no interior de uma realidade também histórica e culturalmente construída. É fundamental considerar o cotidiano como o território no qual se constrói nossa potencialidade de formação continuada e que, ao mesmo tempo, contribui para a constituição de nossa identidade.

O cotidiano coloca o sujeito em contato com a história. Isso nos leva a pensar que, ao voltarmos para a problemática da formação do professor, ingressamos na dimensão histórica da cotidianidade. Segundo Heller (2004), a experiência histórica do sujeito está dada por sua vida diária. O funcionamento das relações cotidianas na escola depende de uma aprendizagem a ser elaborada na própria escola e, em cada uma delas, envolve a constituição de saberes sócio-historicamente produzidos.

Podemos definir o domínio da leitura e da escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.19) propõem que “o domínio da linguagem, enquanto atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, enquanto sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social.” Se por meio da linguagem o homem se comunica, expressa, interage e relata experiências, partilha e constrói visões de mundo, no cotidiano, então a linguagem sustenta as práticas sociais geradoras de sentido que atravessam o cotidiano.

Embora o conceito de discurso aponte para uma estrutura de reprodução social – condição de produção, interlocutores presentes, o espaço, o tempo e outros elementos – é “inegável que existem prescrições e regras lingüísticas situadas que orientam as práticas cotidianas das pessoas e tendem a manter e reproduzir discursos” (SPINK & MEDRADO, 1999, p. 44). Desse modo, o ato de ler e escrever pressupõe um conhecimento para além da

gramática. A questão semântica e pragmática da língua, bem como a sua utilização fluente, é igualmente necessária para a comunicação discursiva, específica de cada campo na sociedade.

Dentro e fora do cotidiano da sala de aula, cresce, a cada dia, o nosso interesse em investigar os motivos pelos quais educando e educador, ao ler e compreender um texto, não conseguem alcançar a dimensão social do uso da língua, mantendo-se presos ao enunciado enquanto dimensão lingüística.

Ao pensar o currículo como organização de saberes sócio-historicamente construídos, em função das interações culturais, precisamos considerar o ato de conceber e apreender língua-linguagem, leitura-escrita e gêneros do discurso, que são fatores preponderantes, intrínsecos, indissociáveis, no processo ensino-aprendizagem.

Considerando que as concepções de leitura e escrita influenciam diretamente na aquisição de habilidades e competências enunciativo-discursivas de nossos alunos, propomos investigar a emergência de uma nova perspectiva para o ensino da leitura e da produção de textos na escola, centrada na natureza histórico-cultural e dialógica da Língua Materna.

Segundo Contreras (2002, p 13), muitas vezes, os “professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos como um fim em si mesmos, desvinculados da problemática e da importância do ensino”. Em decorrência disso, defendemos a necessidade de rever os cursos de formação inicial e continuada, voltados para a atualização de professores de Língua Portuguesa, a fim de atender às demandas sociais de domínio do idioma brasileiro. É nesta perspectiva que este estudo surge como uma possibilidade de ampliar a compreensão social do ato de ler e produzir textos, a partir dos gêneros do discurso.

Apontaremos, a seguir, o percurso histórico do ensino de língua, no Brasil. Esperamos oferecer ao leitor a oportunidade de acompanhar historicamente porque o ensino tradicional da gramática perdura nas salas de aulas. Será apresentada, no próximo capítulo, uma evolução dos modos de abordagem do ensino de Língua Materna, perpassando a história da construção da sociedade e, ao mesmo tempo, da constituição do Português-Brasileiro.

## 2 UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL: realidade e possibilidades

*Considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas.*

*(Maria Teresa de Assunção Freitas)*

Neste capítulo, faremos um estudo sobre a visão histórica do ensino de Língua Materna no Brasil, abordando a constituição da gramática brasileira e a postura ideológica da sociedade em diferentes momentos históricos – do Brasil Colônia à contemporaneidade –, a fim de compreender o porquê da predileção do ensino pela gramática, perdurar na formação dos professores de Língua Portuguesa. Esses profissionais, muitas vezes, têm reafirmado que saber gramática conduz a uma fala e escrita cultas e adequadas, e permanecem adotando concepções tradicionais de ensino, distantes das abordagens interacionistas e enunciativas do Português-brasileiro, a exemplo do trabalho com os gêneros do discurso, proposto pelos PCNs (1998), em que a gramática recebe um enfoque reflexivo e de uso, caracterizado mais por sua função comunicativa do que por suas peculiaridades estruturais.

### 2.1 O ensino da Língua Portuguesa: do Brasil Colônia à Proclamação da República

Com a chegada dos portugueses em terras brasileiras houve uma reorganização, uma ressignificação de costumes e tradições sociais, desconsiderando os valores morais dos diversos grupos indígenas da sociedade primitiva pré-cabralina. Constatamos, nos estudos feitos por Eni Orlandi (2002), Marcos Bagno (2001), uma imposição às sociedades primitivas brasileiras de uma política que visava, além da transformação moral, dos costumes, da cultura e da religiosidade, à adoção de métodos pedagógicos que ensinassem a Língua Portuguesa – de Portugal – aos índios, na tentativa de estabelecer uma “comunicação”, já que quando dois povos se encontram e falam línguas diferentes, para se produzir sentido, há que se aprendê-las, para interagir entre si.

Compreendemos, a partir dos escritos de Gadotti (2002), que a missão maior dos jesuítas no Brasil foi a de obter controle étnico-social, por meio da pregação e imposição da Igreja Católica contra os preceitos religiosos e culturais da civilização indígena, já existente no Brasil. Percebendo que não seria possível converter os índios, sem que esses soubessem ler as sagradas escrituras, os jesuítas iniciaram um processo educacional, cujo objetivo era ensinar a leitura e a escrita à população nativa.

Nesse sentido, verificamos, por um lado, que, desde os primórdios, a alfabetização no Brasil possui um cunho político, abrangendo os interesses das classes dominantes. Por outro, aprender a língua seria um dos meios de interação entre indígenas, portugueses, africanos e outros povos. Assim, houve a necessidade de utilizar o ensino da Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, aprender o idioma indígena para se interagir naquele meio conhecido dos índios e hostil aos portugueses.

Após terem aportado no Brasil, os colonizadores iniciaram a associação entre palavra-coisa, ou seja, começaram a atribuir significante e significado aos diferentes signos. Com isso, a Língua Portuguesa começou a ser acrescida de vocábulos indígenas para designarem, por exemplo, as espécies da fauna e da flora que não existiam em terras européias. Desse modo, o referente que era importado da língua indígena foi, gradativamente, sendo agregado aos costumes sociais do povo colonizador que, segundo Orlandi (2002, p.29), “reconhece as coisas, os seres, os acontecimentos e os nomeia. Mas ele o faz transportando elementos de sua memória lingüística.” E a memória lingüística do índio? Podemos inferir, pelos relatos acima, que essa foi sendo substituída e encampada pela Língua Portuguesa que acabara, por imposição, sendo adotada como Língua Materna.

Com base nos estudos históricos de Pilleti (1997), apoiado no Iluminismo<sup>9</sup>, largamente difundido na Europa, entendemos que o professor Padre José de Anchieta, impondo a ideologia colonizadora de Portugal, sob a égide da catequese enquanto educação, tenta implantar, nas tribos indígenas, os mesmos valores eurocêntricos<sup>10</sup>, de modo que os índios

---

<sup>9</sup> Revolução intelectual que se efetivou na Europa, especialmente na França, no século XVIII. Esse movimento representou o ápice das transformações culturais iniciadas no século XIV pelo movimento renascentista. O antropocentrismo e o individualismo renascentistas, ao incentivarem a investigação científica, levaram à gradativa separação entre o campo da fé (religião) e o da razão (ciência), determinando profundas transformações no modo de pensar e agir do homem. Colocando em realce os valores da burguesia, o Iluminismo favoreceu a ascensão dessa camada social. Procurava uma explicação racional para todas as coisas, rompendo com todas as formas de pensar até então consagradas pela tradição. Rejeitava a submissão cega à autoridade e a crença na visão medieval teocêntrica. A razão era, portanto, o único guia da sabedoria capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao homem a compreensão e o domínio da natureza. (PAZZINATO & SENISE, 1999, p.98).

<sup>10</sup> Idéias sociais, políticas, econômicas e relativos ao ser humano, com base na concepção das nações européias. (BARBOSA FILHO, 1993).

desenvolvessem o gosto pelas atividades literárias e acadêmicas, de acordo com a concepção européia de “homem culto”. Nesse cenário, a cultura nativa era desprezada por ser rudimentar e não se atentar para a diversidade humana.

Naquela época, o ensino da gramática portuguesa era ministrado de acordo com a concepção de língua de Port Royal<sup>11</sup>, ou seja, como representação do pensamento, conforme veremos no próximo capítulo. Nessa concepção, segundo Travaglia (1997, p. 21) “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.” A partir disso, supomos que, para conseguirem compreender as Sagradas Escrituras e a liturgia da igreja, os índios passaram a representar seu pensamento em outra língua.

Logo após o descobrimento, no início da colonização, considerando ainda os escritos de Piletti (1997), encontramos que, servindo-se da influência das crianças portuguesas, os jesuítas conquistavam os filhos dos indígenas e, por intermédio desses, alcançavam os adultos na “árdua” tarefa de educar. Tal tarefa educativa, voltada para uma nação, fora constituída em sua formação inicial por indígenas e consistia na catequese e no ensino da leitura e da escrita, marcada pela implantação de um currículo imperialista eurocêntrico. Percebemos que o ensino da leitura e da escrita acompanha a intenção ideológica católica subjacente às ações dos jesuítas no sentido de eles levarem os índios a acompanharem os rituais da Igreja e, conseqüentemente, aderir aos valores religiosos. Não havia uma interação entre portugueses e indígenas, uma vez que não existia, no Brasil Colônia, o interesse em preservar a cultura dos povos que aqui habitavam, respeitando, inclusive, as formas de linguagens já existentes.

Por meio do estudo da trajetória histórica da constituição e do ensino da língua no Brasil, em seus primórdios, percebemos que houve uma tentativa de analisar a gramática indígena, durante as missões jesuíticas, quando José de Anchieta (1595) escreveu *Arte da Gramática*.

À medida que os jesuítas tentam ensinar ao índio o idioma português, de acordo com Orlandi (2002, p. 30):

[...] a desterritorialização do português de Portugal desloca sua validade inicial e o destitui de sua posição dominante de vocação totalizante. Por sua

---

<sup>11</sup> Segundo Kristeva (1969, p.187), a “Gramática de Port Royal (1660) de Lancelot e Arnauld é baseada nos princípios aperfeiçoados por Descartes”. Trata-se de uma gramática que se dedicou ao estudo de pensar a lógica da estrutura da língua. Havia, nessa gramática, o interesse em explicar, logicamente, todo fenômeno da língua, buscando reintroduzir a teoria medieval dos signos. “Os projetos – gramatical e lógico – recortam-se correspondem entre si: a gramática está baseada na lógica, e a lógica não faz mais do que examinar a expressão lingüística”. (KRISTEVA, 1969, p. 189).

historização em outro território, no Brasil, o processo de constituição da língua portuguesa se remete não a um modelo estático exterior a seu campo de validade, mas à sua prática real em um novo espaço-tempo de práticas discursivas.

Enquanto os jesuítas catequizavam o índio, utilizando o Português da Metrópole (Portugal), a própria língua ia se modificando, uma vez que, ao português, se mesclavam os léxicos indígenas e as entonações e jeitos de falar de outros povos que, junto com Portugal, integraram o processo de colonização do país. Observamos assim que a gramática predominante é a da língua portuguesa em sua estrutura e funcionamento. Entretanto, quanto ao valor semântico, os sentidos foram se constituindo em terras brasileiras, diferentemente do que acontecia em Portugal, originando um discurso brasileiro com espaço e tempo específicos da colônia. Isso indica que os modos de organização do texto, a linguagem verbal e o contexto, a estrutura em funcionamento da língua, começaram a se diferenciar dos de Portugal, sem, no entanto, modificar a gramática da língua que permanecia sendo tradicionalmente ensinada a índios e colonos.

Podemos notar que as línguas indígenas, sob o autoritarismo português, não foram objeto de ensino e aprendizagem no Brasil Colônia. Isso veio refletir, sobremaneira, na sociedade atual, pois até hoje há aldeias que não falam a língua indígena, mas nem por isso, no Brasil, deixam de ser índios. O que acontece nessas aldeias é que a interação passou a ter lugar em outro discurso – o português – e assim perdeu contato com a língua de origem, mantendo sua cultura indígena. Por outro lado, existem tribos que mantêm tradicionalmente a sua fala tupi-guarani, e há estudiosos, a exemplo dos do Departamento de Letras da UnB, que tentam resgatar os resquícios dessas línguas e assim catalogar mais uma variação lingüística no Brasil.

No século XVII, conforme estudos de Orlandi (2002, p. 102), havia “entre as experiências, artefatos bilíngües, o VLB (Vocabulário da Língua Brasília), um dicionário anônimo, manuscrito, português-tupi, constituído de entradas que são frases, expressões, uma vez que não havia ainda idéia de palavra ante a língua indígena”. Em meio a tanta falta de interesse pela língua dos aborígenes, houve quem se preocupasse em catalogar, ainda que de forma rudimentar, a correspondência semântica entre as duas línguas, seja como forma de curiosidade, de pesquisa ou até mesmo de aprendizagem para uma interação mais efetiva.

Ainda no século XVII, segundo Gadotti (2002, p.231): “os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos”. Nessa sociedade em formação, além do curso

elementar, os jesuítas mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados de nível secundário, e os de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, sendo esses dois últimos somente para a formação de novos sacerdotes. Podemos observar com isso a preocupação com a língua materna portuguesa que, na colônia, fora instituída como língua oficial, justificando, por conseguinte, o ensino de Letras.

Sobre isso, Orlandi (2002, p. 78) acrescenta: “Como na ordem do discurso religioso, o sujeito marca pela submissão, isto propicia múltiplas espécies de práticas missionárias que expandem a noção de submissão para outros domínios que não só os explicitamente religiosos, ficando praticamente sem limites.” Isso se justifica, porque ao se catequizar o índio, era “natural” impor a língua como identidade nacional. A língua era tomada como forma de converter, de pacificar e, naturalmente, o ensino de Língua Materna veicularia essa ideologia.

Naquela época, no curso de Letras estudavam-se a Gramática Latina, as Humanidades e a Retórica, e, no curso de Filosofia, estudavam-se a Lógica, a Metafísica, a Moral, a Matemática e as Ciências Físicas e Naturais. Tudo isso para atender aos filhos dos portugueses, pois ao indígena cabia a aprendizagem de uma língua estrangeira nos mesmos moldes europeus. Ensinava-se a língua portuguesa aos “estrangeiros” (os índios) e os portugueses, que pretendiam seguir as profissões liberais, iam estudar nas universidades européias (PILETTI, 1997).

Ainda segundo Pilletti (1997), nos meados do século XVIII, Pombal suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, criando as chamadas aulas régias de Latim, Grego e Retórica. As aulas régias contavam com um professor específico, o qual não articulava os conteúdos das aulas com outros diferentes campos de saber.

Mais uma vez, o ensino de Língua Materna é voltado para os moldes europeus, enquanto os professores da época utilizam o ensino da retórica, do grego e do latim. Vale a pena ressaltar que, tanto no primeiro quanto no segundo momento da história, há um descompromisso com as camadas populares, relegadas, tão somente, ao estudo das primeiras letras.

Embora houvesse preocupação com as camadas ditas populares (índios, africanos e colonos livres), não havia nenhum interesse por parte da Metrópole em aprender a língua dos estrangeiros e nem mesmo catalogá-la (PILETTI, 1997).

Constatamos que há, no Brasil, resíduos do Português falado em Portugal. Assim como existem, inclusive, indícios dos dialetos africanos incorporados pela língua nacional, existem falares “marcadamente africanos em diferentes grupos populacionais brasileiros”



(ORLANDI, 2002, p. 94). A aprendizagem da Língua Portuguesa, por parte dos africanos, foi ainda mais penosa, pois não havia investimento governamental nem mesmo por parte dos senhores de engenho (salvo raras exceções). Os poucos que se preocupavam com o processo educativo dos escravos, tinham suas atenções voltadas para o ensino do trabalho braçal ao lidar com a produção de cana-de-açúcar no Brasil.

A família real, ao se transferir de Portugal para o Brasil, no século início do XIX, funda novas escolas como: a Escola de Educação, na qual eram ensinadas as línguas portuguesa e francesa, a retórica, a aritmética e a pintura. Notamos, mais uma vez, a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa como língua oficial da nação brasileira. Entendemos que seria interessante que os Portugueses aprendessem a língua, os dialetos indígenas, que eram a “língua materna”, antes de os colonizadores se aportarem no Brasil- Império, a fim de instituir uma Educação que respeitasse o multiculturalismo e inserisse os conhecimentos indígenas, na sociedade brasileira.

Com o modelo de ensino de Língua Materna com base no pensamento de Port Royal, que, de acordo com Robins (2004, p.100), considerava “a gramática como subjacente à constituição de todas as línguas”, finalizamos o século XIX em meio à proclamação da República.

No século XIX, temos um dos momentos mais decisivos na construção da gramática e lexicografia brasileiras. Logo após a independência do Brasil, o Marquês de Pedra Branca (1824-25) irá apresentar diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil, apesar do ensino da Língua Materna respeitar a estrutura, o funcionamento e a fonologia do Português de Portugal. Em 1889, Beaurepaire Rohan publica o Dicionário de Vocábulo Brasileiros, que tinha como característica reunir brasileirismos espalhados em toda a nação brasileira, em diferentes listas de palavras (ORLANDI, 2002).

Se, como foi mencionado acima, o dicionário escrito no Brasil começa a apresentar, no início do século XIX, uma língua diferente da veiculada em Portugal, alguns pesquisadores começaram a pensar, portanto, a gramática como uma importante referência. Para muitos deles, a gramática poderia se constituir da história da língua nacional e seu processo de mediação à sociedade brasileira (constituída de diferentes povos que foram se estabelecendo em terras do novo continente).

Teoricamente, podemos inferir que os estrangeiros, os índios e os portugueses que aqui se estabeleceram conviviam em uma nação, cuja Língua Materna se constituía e transformara a partir de vários discursos fundadores. Entre esses discursos, destacamos: o indígena, português, africano, espanhol, italiano. O ensino dessa língua, mesmo recebendo

influências de outros discursos e com muitas variações lingüísticas já incorporadas, continuava pautado essencialmente na gramática, focalizando muitas regras para bem falar e escrever.

## 2.2 A Língua Materna no contexto do Brasil na República Velha

Considerando a história, até aqui apresentada – associada à história da nossa nação –, temos uma colônia portuguesa que se torna Nação (um Estado independente, no início do século XIX) e, posteriormente, torna-se República em um curto espaço de tempo. Em um mesmo século, portanto, há duas mudanças na vida da colônia (que passa a viver sob leis próprias): sua independência e a República. Com a independência do Brasil, inicia-se a produção das primeiras gramáticas brasileiras. A partir de então, o estudo da Língua Portuguesa passa a influenciar, de maneira particular, a constituição da sociedade brasileira.

De acordo com Orlandi (2002, p. 125): “Nesse momento, também começam a ser produzidas gramáticas brasileiras da Língua Portuguesa”, lembrando que, como vimos, a gramatização de uma língua indígena (Arte da Gramática, de José de Anchieta, 1595) é o primeiro momento da análise da linguagem em território brasileiro (dominado pelos portugueses). Durante as mudanças sócio-políticas e econômicas que ocorreram no século XIX, em relação à Língua Materna, temos um quadro paradoxal em que o sujeito português reconhece, nomeia e organiza a língua-mãe de uma nação brasileira, mesmo independente da Metrópole.

Há então a formulação de várias gramáticas destinadas ao ensino de Português, cujo trabalho veio demonstrar que o Português que se falava e escrevia no Brasil era diferente de Portugal em virtude de elementos lexicais e gramaticais oriundos dos dialetos indígenas e africanos. Nos estudos de Guimarães (2004, p. 24), encontramos que: “[...] a partir da segunda metade do século XIX, os estudos da Língua Portuguesa no Brasil fazem com que as idéias lingüísticas se organizem de um modo específico no interior do movimento das idéias brasileiras.” É um fato importante organizar a língua em torno de um compêndio (gramática) para que o brasileiro (filho de portugueses que aqui nasceu), tivesse, naquela época, um parâmetro de língua a ser aprendido e conseqüentemente ensinado à sociedade brasileira.

Com base nos dados históricos e lingüísticos, acima indicados, ressaltamos que, naquela época, as mudanças ocorridas na língua (variações lingüísticas) constituíram-se de tal

forma na linguagem da sociedade brasileira que foram consideradas, e ainda são, erros gramaticais. O brasileiro há que conhecer a língua e reconhecer nela as variações lingüísticas, valorizando-as como patrimônio histórico-cultural de nosso país. Histórico por espelhar as mudanças que ocorreram nas linguagens indígena, portuguesa, africana e dos demais povos que aqui se aportaram e se fixaram. É também cultural, uma vez que, utilizando as variações lingüísticas no cotidiano brasileiro, irá agregar aos demais elementos da cultura: artes, ciências, saberes, hábitos, costumes, entre outros.

Nunes (2003, p. 53) expõe que “a divisão da casa-grande e da senzala, do sobrado e do mocambo, do erudito e do popular se reflete na língua, que aparece como uma língua de classes, onde o antagonismo convive em equilíbrio.” A língua também reflete as diferentes culturas existentes. Nesse sentido, os elementos que passam a constituir a língua da nação brasileira apresentam uma significação expressiva, com marcas sócio-históricas que vão se diferenciando, gradativamente, do Português de Portugal, sustentando a base das primeiras gramáticas escolares no Brasil.

As gramáticas revelam o modo de expressar do português nativo, utilizando a variação lingüística do português da casa-grande que já era diferente do português da metrópole. Nesse sentido, a variação lingüística presente nas favelas era considerada “errada”, pois advinha de sujeitos recém-libertos da escravatura e com forte tendência do idioma africano.

Após o período do Brasil-Império, existirá uma concentração de produção do saber sobre a língua que mostra o interesse da sociedade brasileira em investir nesse momento histórico de sua constituição. Orlandi (2002, p. 130) relata que: “No final do século XIX, com as instituições escolares organizadas, começam a aparecer as primeiras gramáticas de professores de colégios em São Paulo e no Rio de Janeiro.” Para exemplificar, a autora enumera as gramáticas: de Júlio Ribeiro (1881, Colégio Culto à Ciência em Campinas-SP); de João Ribeiro (1887, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro); de Maximino Maciel (1887, Colégio Militar do Rio de Janeiro); e a de Eduardo Carlos Pereira (1907, Ginásio Oficial em São Paulo).

Considerando as idéias lingüísticas da época, como veremos com mais detalhes no próximo capítulo, as gramáticas foram fundamentadas na concepção de linguagem como expressão do pensamento. Segundo Orlandi (2002, p. 132), a Gramática Expositiva, de Eduardo Carlos Pereira, de acordo com a tradição da gramática geral, considera formas lingüísticas como expressão dos sentidos. Essa gramática tem objetivos mais diretamente pedagógicos e está presente no ensino de Língua Portuguesa, em todo o território nacional, até a instituição da Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1958. Podemos perceber que o

ensino da Língua Materna foi pautado em situações gramaticais e não discursivas durante mais de meio século, e o que é mais preocupante é que essa postura ainda é adotada nas escolas brasileiras, após um século de prática educacional.

Essas gramáticas circulam nos espaços escolares da época como uma construção teórico-metodológica para o ensino do Português, apresentando um aparato normativo e descritivo (GUIMARÃES, 2004). Desse modo, ao analisarmos os livros didáticos de outrora e mesmo os da atualidade (revisados e ampliados), iremos perceber uma tendência à gramática descritiva (nomenclaturas) e normativa (sintaxe), mesmo com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, que alargaria os horizontes do ensino da Língua Materna, incluindo noções de discurso, o texto como unidade básica e os gêneros do discurso, dentre outras novidades.

Sobre o ensino da gramática na Língua Materna, ao indagarmos, nesta pesquisa, se há lugar para tal ensino, a professora 2 argumenta:

*[...] eu acho que sim, porque, de certa forma, pra escrevermos, nós eh ::: ... precisamos, de acordo com a norma culta, escrever certo. Mas nós temos maneiras e maneiras ::: de trabalhar essa gramática (APÊNDICE C).*

Por outro lado, a professora 1 expõe:

*[...] olha, eu acho que há, sim, claro que não aquela gramática árida :::, aquela dura, seca, tradicional. Mas a gramática que, principalmente leve o aluno a conseguir construir textos, conseguir construir um argumento com clareza. É pra isso que ela é necessária (APÊNDICE C).*

Os dois depoimentos ilustram uma tendência de ensino. Podemos notar que a gramática ainda é abordada na Educação Básica como forma de proporcionar ao aluno a aprendizagem da variedade padrão do português-brasileiro. Há lugar para o ensino da gramática na sala de aula, mas não com um enfoque puramente normativo e descritivo, e sim, no contexto, utilizando-se, como diz Travaglia (2001), a gramática de uso, no texto, ou ainda, empregando-se os enunciados ao invés das orações, como propõe Bakhtin (2003).

Nas gramáticas que circularam na primeira metade do século XX, veiculou-se a idéia de que seria conveniente que todas as classes sociais obtivessem o conhecimento perfeito da Língua Materna. Nos estudos de Orlandi (2002, p. 147), temos que “o padrão do uso da “boa” língua portuguesa é tido como modelo na gramática do autor português, Eduardo Carlos Pereira, que traz em seu bojo provérbios, máximas e sentenças morais”.

Vale ressaltar que, mesmo no fim do século XX, ainda existem autores como Cipro Neto e Infante (1997, p. 16) que afirmam:

[...] as línguas que têm forma escrita, como é o caso do português necessitam da gramática normativa para que se garanta a existência de um padrão uniforme no qual se registre a produção cultural. Conhecer a norma culta é, portanto, uma forma de ter acesso a essa produção cultural e à linguagem oficial.

Como podemos notar, na passagem acima, os autores consideram como língua oficial apenas a norma culta, não mencionando a questão da variação lingüística, mas apontando a gramática como possibilidade de aquisição cultural. E as variações lingüísticas do português-brasileiro não são registros histórico-culturais? Nesse sentido, sustentamos que, em sala de aula, há necessidade do professor, inicialmente, conhecer a grande variedade de português em função das diferentes culturas, classes sociais, faixas etárias, capacidade cognitiva dos alunos, para então, interagir e oportunizar a aprendizagem da modalidade padrão que, juntamente com as demais variedades, constituem um todo cultural.

Esse novo enfoque de ensino de Língua Materna tem se modificado no contexto contemporâneo no qual, tanto na Educação Básica quanto na Superior, há uma aproximação da linguagem enquanto interação entre sujeitos em uma situação comunicativa, privilegiando os gêneros do discurso.

### 2.3 O ensino de Língua Materna na contemporaneidade

O ensino de Língua Materna no Brasil, tradicionalmente, se pauta na exploração da gramática normativa, arrolada em conjunto de normas a ser seguido. Considerando os escritos de Bezerra (2003, p. 37), “fatores externos e internos motivaram essa tradição”. Dentre os fatores internos, com base nos estudos dessa autora, podemos citar a própria constituição curricular e a organização dos sistemas de ensino no Brasil, bem como a formação dos professores que atendiam a demandas da época: ensino tradicional de gramática como bem falar e bem escrever.

Há, nos professores entrevistados, consciência dessa demanda. Para ilustrar, no Relato 4 (ANEXO F), temos:

*[...] já fui professora “gramaticista”, o que aliás não poderia ter sido diferente no começo da minha atuação, uma vez que o curso de graduação que frequentei me ensinou a privilegiar a gramática tradicional (aquela que dita normas e regras), para garantir aos meus alunos um bom domínio da*

*língua, como se isso fosse verdade incontestável, provada e comprovada ao longo dos anos.*

Podemos perceber, nesse relato, que na formação inicial da professora foi privilegiado o ensino de regras e normas gramaticais, como norteadoras da aquisição e domínio da linguagem, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Inclusive, gostaríamos de ressaltar que, durante o curso de Letras que freqüentamos, essa abordagem não foi diferente, pois no Ensino de 1º e 2º Graus, a prioridade era o ensino pela gramática. Os alunos necessitavam desse conhecimento para obter sucesso no concurso vestibular, segundo a demanda da época, confirmando assim uma relação entre formação inicial e ensino de Língua Materna.

Para Soares (2001), “os fatores referentes à Língua Portuguesa só passaram a integrar os currículos escolares brasileiros a partir das últimas décadas do século XIX, bem depois de os sistemas de ensino estarem organizados, pois, anteriormente, só era privilegiada a alfabetização”. O ensino de língua era voltado, quase que única e exclusivamente, para o (re)conhecimento das regras gramaticais. Isso sugere que, durante quase um século, ao aluno era ensinada a identificação das partes da estrutura em uma oração e, assim, a categorização desse fragmento dentro das nomenclaturas gramaticais pré-estabelecidas.

Quanto aos fatores internos, a mesma autora destaca ainda o fato de apenas a elite ter acesso a outros estudos lingüísticos e a possibilidade de estar por um longo tempo nas escolas. O que não acontecia com as classes menos privilegiadas.

Até por volta da década de 50, do século XX, a Língua Portuguesa era estudada nos próprios manuais de gramática. O público, que tinha acesso à escola, falava o português padrão e seus estudos eram voltados para o conhecimento e o domínio das regras gramaticais. No entanto, com o avanço das pesquisas lingüísticas (BAGNO, 2001), muitas questões foram levantadas sobre essa proposta tradicional, como por exemplo, o esquecimento de considerar como ponto de partida o conhecimento da modalidade oral que o aluno já domina mesmo antes de freqüentar a escola e o princípio de que, numa estrutura lingüística, os elementos nunca aparecem isolados.

A partir da década de 50, começam a surgir transformações nas condições de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Segundo Bezerra (2003, p. 42), “por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição”. Com essas alterações no público escolar, a escola, com certeza, sofrerá implicações principalmente no que se refere ao ensino de língua.

Como afirma Geraldi (2001, p.28), “o ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção”. Isso significa reconhecer a necessidade na mudança de postura no ensino de língua, priorizando uma prática discursiva e não simplesmente voltada para o reconhecimento e a reprodução de estruturas da Língua Materna, mas ressignificá-la no sentido de contribuir para um ensino que privilegie a produção de sentidos, com “um papel formador e não apenas informativo” (GERALDI, 2001, p. 30).

Para o ensino de língua, vale ressaltar que, “no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola” (GERALDI, 2001, p. 32-33). Assim, para o estabelecimento de mudanças, há necessidade de considerar a questão das concepções que norteiam o ensino de linguagem e as práticas de ensino de Língua Materna.

Há íntimas relações entre ensino de língua e concepções de linguagem que sustentam ou se articulam aos modelos de formação docente e às práticas a eles relacionadas. Considerando os fundamentos de cada concepção de linguagem, como veremos no próximo capítulo, é possível admitir que cada uma delas revele uma determinada prática de ensino. Assim, a prática de ensino do professor de Língua Materna está diretamente ligada à sua concepção de lingua(gem), bem como aos seus horizontes éticos, filosóficos, políticos, sociais e culturais. Tal concepção geralmente se encontra implícita em sua prática.

O ensino que se pauta na linguagem enquanto expressão do pensamento privilegia, em sala de aula, a capacidade do aluno de organizar, de maneira lógica, o seu pensamento, considerando que o pensar depende exclusivamente de regras gramaticais. Essa prática, segundo Travaglia (1997, p. 38), "objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis". Isso consiste, muitas vezes, em fazer o aluno decorar uma série de regras gramaticais, ou seja, dominar a norma culta da língua. Os estudos da língua ficam restritos ao processo de organização do código.

O texto, desse modo, serve apenas como pretexto para ensinar a teoria gramatical e a produção textual do aluno apenas para a correção de problemas ortográficos ou outras correções gramaticais. Entretanto, sabemos que, não pensamos conscientemente em regras para traduzir nossos pensamentos. O que consideramos, no momento da expressão de nossas idéias, é o modo como a língua funciona, num dado momento, entre os interlocutores.

Já o ensino de língua, que aborda a linguagem como instrumento de comunicação, prioriza os estudos lingüísticos restritos ao processo interno de organização da língua. Vale

ressaltar nessa prática que “a língua materna tem um papel relevante, por ser a que o aluno mais conhece” (TRAVAGLIA, 1997, p.39). Isto é, não só a gramática normativa é levada em consideração, mas também a descritiva – aquela que descreve e registra as unidades e categorias existentes, os tipos de construções possíveis; trabalha com qualquer variedade da língua. A cada modo de ensino está implícita uma concepção de aprendizagem. Nesse ensino, aprender a língua é dominar um código, ou seja, é reduzir a língua a um sistema de sinais, por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinada mensagem.

O texto não possui interlocutor, logo não se configura em uma relação dialógica. Trata-se de uma atividade isolada em que se privilegia a forma em detrimento do conteúdo. A compreensão e a produção de texto ficam reduzidas ao processo de decodificação e codificação – cada sinal ou combinação de sinais corresponde um sentido.

Quanto à prática de ensino, que contempla a linguagem como interação, ela tem e coloca o sujeito da linguagem no centro da reflexão. Isso porque tem como objetivo, segundo Travaglia (1997, p. 40), “desenvolver a competência comunicativa” do aluno, instituindo contextos de aprendizagem que lhe permitam chegar ao processo de interiorização do conhecimento, mediado pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação e em um dado contexto. Nessa perspectiva, pode-se reconhecer que a norma culta é vista e funciona, nessa prática, como uma variante, ou seja, uma possibilidade a mais de uso e não apenas como a única representante de uma cultura.

Essa prática tem o texto como uma unidade de sentido, uma unidade de ensino-aprendizagem que possibilita um diálogo com outros textos, que remetem, segundo Geraldini (2001, p.22), “a textos passados e que farão surgir textos futuros”. Os elementos da língua serão utilizados na leitura e produção dos gêneros discursivos veiculados nas diferentes práticas sociais da linguagem, nos mais diferenciados contextos, em situações concretas de interação.

## **2.4 O ensino de língua e a perspectiva dos gêneros do discurso na sala de aula**

Existe um conhecimento de estratégias que o falante utiliza no momento da enunciação, de construção e de compreensão de um texto que envolve sua estrutura, seu tema, e demais elementos composicionais. Em uma situação de interlocução, a diversidade de formas de gêneros do discurso presentes na sociedade, em virtude dos diversos campos da



atividade humana, é variada. Isso possibilita a adequação de um determinado gênero à situação comunicacional imediata. Geralmente, o sujeito utiliza um determinado gênero do discurso que ele tenha domínio, mas por meio da Educação, esse domínio pode ser ampliado por meio de novos conhecimentos.

Para exemplificar, o sujeito diante de um processo de seleção de pessoal para um determinado cargo, escolhe a carta comercial para a solicitação de um emprego, pois é o gênero que ele domina. No entanto, poderia, mediante aprendizagem escolar utilizar, também, o currículo, a carta de apresentação, o e-mail, dentre outras possibilidades. Com isso, podemos inferir que, na educação, os gêneros do discurso deveriam ser largamente utilizados e trazer variados temas dos mais variados campos de atividade humana.

Quando utilizamos uma temática diferenciada na sala de aula, poderemos associar a isso diferentes gêneros. Por exemplo, se abordamos a questão da gravidez na adolescência, não podemos procurar apenas nos sites da Internet, mas também em revistas especializadas, revistas de interesse geral, revistas em quadrinhos, jornais, programas de televisão e outros gêneros. O aluno estará aprendendo não só um pouco mais sobre a gravidez na adolescência, como também os elementos enunciativos que o gênero contém, além do exercício com e em torno dos gêneros utilizados no desenvolvimento da temática.

Segundo Koch (2002, p. 53): “A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais.” Para a autora, tal competência leva ainda à diferenciação de determinados gêneros discursivos, como saber, por exemplo, se o que está lendo ou escrevendo é uma anedota, um poema, um enigma, uma explicação. Geralmente, alunos e professores utilizam no cotidiano e, a todo o momento de comunicação, gêneros do discurso que são adequados para aquele instante de enunciação, e inclusive podem já ter sido mediados pela família ou pela sociedade.

Utilizando-se dessa competência comunicativa e conhecendo o gênero do discurso a ser articulado na comunicação, o ser humano é capaz de perceber que há um conteúdo temático presente na enunciação. Poderíamos dizer que seja o “assunto”, o estilo – que são as escolhas léxico-gramaticais – e a construção composicional, que se trata dos arranjos estruturais do discurso/texto, feitos pelo autor do enunciado.

Retomando o pensamento de Koch (2002, p. 53):

[...] o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc, exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.

É imprescindível que o professor de Língua Materna, bem como os professores dos demais conteúdos curriculares, leiam, conheçam os diferentes textos e passem a considerá-los em suas práticas de ensino. Há necessidade de os cursos de formação inicial abordar uma perspectiva de como lidar com os gêneros do discurso, em sala de aula, para, no ensino, conseqüentemente, todos os professores apreciarem e melhor explorarem a função comunicativa de cada um deles. O aluno, diante de diferentes formas discursivas, poderá reconhecer, com maior domínio, no futuro esses mesmos construtos (estrutura em funcionamento da língua em torno dos elementos constituintes de um gênero), ou quando a circunstância lhes exigir o domínio desse mesmo gênero, em situações como trabalho, estudo, ou até mesmo lazer.

Embora reconhecendo o valor da revolução lingüística provocada por Ferdinand de Saussure, em que analisa aspectos da língua (*langue*) e de fala (*parole*), alargando os estudos desse estudioso, destacamos Mikhail Bakhtin (2003) como o primeiro pesquisador a empregar a palavra gêneros com um sentido mais amplo, referindo-se às situações cotidianas de comunicação e aos diversos campos de atividade humana.

A interação é, segundo Brandão (1995, p. 10), “o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam”. Para o professor (não só de Língua Materna), na sala de aula, portanto, a interação é primordial para a compreensão dos sentidos que se quer veicular com uma aula expositiva, seguida por debates em torno de uma temática propícia à formação do educando.

Segundo Geraldi (2001, p. 41), por meio da interação: “[...] o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à fala.” Devemos lembrar que, mesmo na comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais, existe uma interação entre o locutor e o interlocutor, ainda que por meio de gestos. A interação pela linguagem verbal e não verbal é importante para que o sujeito possa interagir nas mais diferentes instâncias sociais.

Nesta perspectiva, o reconhecimento da natureza dialógica da linguagem pelos professores de Língua Materna poderá demonstrar que a atuação, em sala de aula, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos, como também contribui para o aprimoramento de sua capacidade de leitura, compreensão e interpretação textual.

Para Schneuwly e Dolz (1999), o uso do gênero, como instrumento, resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Por exemplo, ao utilizarmos uma batedeira para fazer um bolo, aprendemos não apenas a manuseá-la cada vez melhor, mas também a saber mais sobre a sua potência bem como as especificidades dos produtos utilizados, a fim de tornar o bolo mais saboroso. Assim também, quando utilizamos os gêneros do discurso para enunciar uma idéia, aprendemos não apenas a utilizá-los de forma adequada, mas, ao mesmo tempo, exercitamos seus elementos composicionais tais como: tema, modos de organização, estilo, estrutura em funcionamento, dentre outros.

O ensino da Língua Materna, a partir dos diversificados gêneros do discurso, que socialmente circulam na sociedade, não somente amplia a competência discursiva e lingüística dos alunos, mas também lhes proporciona variadas formas de participação na sociedade por meio da linguagem, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem historicamente. E isso, na escola, compreende também que a aprendizagem necessita se dar em espiral, ou seja, que os gêneros mereçam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, considerando as diferentes necessidades, a faixa etária, o grau de maturidade dos alunos e a área temática de seus interesses.

Nessa espiral, quando estudamos em Literatura Brasileira o que caracteriza o período chamado de modernismo, torna-se um momento em que o aluno passa a conhecer os aspectos do texto que veiculava na sociedade, após a Semana da Arte moderna. Quando esse aluno analisa um texto modernista, a partir da teoria que já lhe foi apresentada, em um determinado ponto da espiral, ele perpassa novamente tal teoria, mas com uma diferença: ele experiencia essa realidade, de forma diferente, sendo capaz de analisar, criticar e até mesmo apontar novas características.

Todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo conforme aponta Koch (2002, p. 54). Essas modalidades/formas-padrão constituem os gêneros, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Cada campo de atividade humana, ou seja, cada situação é que determina um gênero com características temáticas próprias. Desse modo, as ciências que são veiculadas na escola necessitam de um gênero do discurso para produzir sentido, ainda que tal gênero seja composto de gestos simbólicos (como é o caso da Língua Brasileira de Sinais).

Uma vez que o campo da atividade humana é variável – do cotidiano doméstico ao escolar, científico, político, econômico e outros – origina-se uma gama de gêneros com

diferentes estruturas, funcionamento e temáticas. Obviamente que a escola, nem sempre, consegue abarcar, durante a formação do aluno, todos os gêneros que circulam na sociedade em virtude de sua grande variedade. No entanto, existem estruturas que se fundem, outras que se desdobram e formam novos gêneros e o aluno, que compreende o funcionamento da língua, poderá perceber a diferença sutil em seu uso e aplicabilidade.

Por esta razão, Bakhtin (2003) diferencia os gêneros primários e secundários. De acordo com Marcuschi (2003), enquanto que os primários (diálogo, carta, situações de interação face a face) são constituídos em situações sociais não-formais, esse mesmo autor acrescenta que os secundários são relacionados a outras esferas sociais públicas e complexas, mediadas, muitas vezes, pela escrita (petições, atas de reunião, artigos científicos).

Vale assinalar, todavia, que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, pois como qualquer outro produto da interação social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações histórico-sociais, mas oriundas de novos procedimentos de organização, de espaço-tempo e dos fenômenos sociais da época. Por exemplo, a prova era um exame, estritamente escrito, até meados da década de 70. Quanto aos testes de múltiplas escolhas, eles começaram a dominar os concursos públicos (aí incluído o vestibular), modificando a estrutura do gênero, que da escrita passa ao apontamento de assertivas corretas ou incorretas, sem, no entanto, permitir ao aluno um posicionamento crítico que o diferencie dos demais.

Quanto à concepção e utilização dos gêneros do discurso, em Schneuwly (1994), encontramos que essas modalidades discursivas encerram elementos centrais de uma atividade humana: o sujeito, a ação, o instrumento. Segundo esse autor, o gênero pode ser considerado uma ferramenta, na medida em que o sujeito (enunciador) age discursivamente em uma situação definida (ação), com o auxílio de um instrumento semiótico (o gênero do discurso). Transpondo para a sala de aula, o professor (sujeito) utiliza-se do discurso pedagógico, em interação dialógica com os alunos (a ação), utilizando-se da aula expositiva (o gênero).

Acreditamos, em consonância com as idéias de Koch (2002, p. 55), que entende que “o domínio (maestria) do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, [...] que pode se dar através do ensino das capacidades de linguagem, isto é, pelo ensino de aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado”. Nesse sentido, o ensino de gênero seria uma forma concreta de interação entre as mais diversas modalidades, estruturas e funcionamento da Língua Materna, pois estabelece uma situação de comunicação que promove interação entre os diferentes agentes formadores (escola, cursinhos, por exemplo) e

o ser humano (alunos, professores, administrados e outros). O ensino de Língua Materna, por meio dos gêneros do discurso, pode refletir a aprendizagem nos mais variados contextos sociais.

Diante da história do ensino de Língua Materna, aqui apresentada, a realidade e as possibilidades de um ensino que privilegie o texto como unidade ensino-aprendizagem, acreditamos que só é possível avançar nessa relação dialética, numa segmentação do ensino, se, gradativamente, avançarmos na pesquisa. Nesse sentido, abordaremos a seguir a linguagem na perspectiva histórica e cultural a partir das concepções de língua(gem) e dos gêneros do discurso, discutindo a sua versatilidade na sistematização de diferentes atividades de leitura, interpretação e produção de textos e sua relação com a sociedade, proporcionando ao leitor conhecer os aspectos teóricos e metodológicos que orientaram esta pesquisa.

### 3 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: aspectos teórico-metodológicos na pesquisa e no ensino de Língua Materna

*Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.  
(Mikhail Bakhtin)*

Neste capítulo, realizaremos uma discussão teórica e metodológica em torno dos gêneros do discurso e sua aplicabilidade no ensino da Língua Materna. Inicialmente, pensamos em partir da aquisição da linguagem perpassando a história, mas considerando os estudos dos teóricos e pesquisadores da Tróica<sup>12</sup>, Lev Vygotsky, Alexander Luria e Aleksei Leontiev, partimos para as perspectivas sobre a pesquisa e o ensino de Língua Materna, as quais nos parecem pertinentes, partindo das diferentes concepções de língua e linguagem.

As concepções de língua(gem), abordadas a seguir, têm como objetivo contribuir para a reflexão e possível ressignificação da prática de ensino dos professores de Língua Materna e, nesse sentido, refletem sobre os desafios postos à formação do professor – inicial, continuada e em serviço. Preferimos, então, organizar um percurso histórico-cultural da trajetória sobre a visão de língua e linguagem que conduza aos gêneros discursivos e sua constituição na sociedade. Essa visão histórica e cultural pode favorecer o estabelecimento de uma perspectiva que permita o conhecimento sobre os gêneros (modalidades) do discurso e sua correlação com a sociedade e a cultura, a fim de acompanhar e conhecer os aspectos teóricos e metodológicos que nortearam este estudo.

---

<sup>12</sup> A palavra tróica surgiu na língua russa e designava uma carruagem conduzida por três cavalos. Há muito ela ultrapassou fronteiras desse significado primitivo e na língua portuguesa (como em várias línguas estrangeiras), essa palavra designa um grupo formado por três personalidades (Dicionário Universal da Língua Portuguesa. Lisboa: Texto Editora, 1995). Em nosso caso, trata-se, pois, da Tróica formada por Lev Semenovitch Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Esses três estudiosos “faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução, que trabalhava num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Baseados na crença de emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do “novo”, de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado. Mais especificamente, buscavam a construção de uma “nova psicologia”, que consistisse numa síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século. De um lado havia a psicologia como ciência natural, que procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo. [...] De outro lado havia a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tornando o homem como mente, consciência e espírito”. (OLIVEIRA, 2002, p. 22-23).

### 3.1 Concepções de língua e linguagem

Existem, historicamente, três concepções básicas de linguagem: linguagem como representação do mundo e do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de ação e interação humana. Desse modo, ocioso dizer que a primeira é a mais antiga, na qual o homem representa para si o mundo por meio da linguagem.

Essa concepção foi largamente defendida por Port Royal, que “nos legou a gramática que consolida a tradição gramatical construída desde Platão” (CARDOSO, 2003, p. 16). Com base nessa concepção, temos as raízes do ensino de gramática normativa e descritiva, ainda utilizado por muitos profissionais docentes de Língua Materna no Brasil, apoiados na lexicografia como parte constituinte do discurso.

Nessa tendência, temos a relação psíquica entre a linguagem e pensamento, caracterizando a linguagem como algo individual, centrada na capacidade mental do indivíduo e, assim, a função da língua seria a de representar o pensamento e o conhecimento de mundo do homem, sendo concebida, portanto, segundo Cardoso (2003, p. 16) como um “sistema fechado de normas e sem interferência do social”. A exteriorização do pensamento é explicada como sendo um ato monológico, que depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e da capacidade de organizá-lo de maneira lógica, incorporado por regras gramaticais.

A partir da obra *Curso de Lingüística Geral*, escrita por Ferdinand de Saussure, divulgado em 1916, houve, então, um rompimento com a gramática de Port Royal. Na concepção de Saussure, a língua é apreciada enquanto ferramenta, como signo – um código, combinado por meio de regras, utilizado para comunicar informações. Saussure (1916) define objetivos para a Lingüística, concebendo a língua como um sistema de signos estudados na instituição social, exterior ao indivíduo e que “a este não cabe nem criá-la, nem modificá-la, uma vez que há entre os membros de uma mesma comunidade um contato estabelecido” (SAUSSURE, 1969, p.16). A noção de estrutura começa a aparecer, a partir de 1928, nos estudos dos primeiros lingüistas de Copenhague, quando a língua é comparada a um sistema de elementos constitutivos e de regras.

Na década de 1950, o lingüista americano, Noam Chomsky, censura o estruturalismo, fundado por Saussure, por não se ater à criatividade da linguagem. Em virtude disso, têm-se a origem da gramática gerativo-transformacional. Essa gramática é um “sistema finito de regras que gera frases infinitas – nada mais e nada menos que todas as frases bem-formadas da

língua –, provê as respectivas descrições estruturais, bem como as relações entre som (representação fonética) e significado (interpretação semântica)” (LUFT, 2002, p.34). Ao introduzir os conceitos de competência e de desempenho quanto ao uso da língua em situações concretas de fala e de escrita, segundo Luft (2002, p. 34), Chomsky entende competência como “a capacidade de se comunicar por meio de sistema de sinais locais (línguas) e desempenho como o comportamento lingüístico, os efetivos atos de fala, as utilizações circunstanciadas das virtualidades desse sistema.” Tal concepção da língua está ligada à estrutura e ao funcionamento, ao som e à interpretação semântica, na qual não se fala ainda em interação pela linguagem.

Segundo Travaglia (1997, p.22), esses estudos levaram à concepção “da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua”. Trata-se de uma visão monológica e imanente da língua, limitando o estudo ao seu funcionamento interno independente da situação de produção dos sentidos e da interação entre os sujeitos.

Essa concepção ainda é adotada por professores, que não permitem ao aluno questionar o ensino de gramática, nem modificar a questão da estrutura da Língua Portuguesa. O professor utiliza, nessa concepção, nomenclaturas extensivas para nomear os elementos constituintes da frase, tais como, sujeito, predicado, adjuntos, complementos, aposto, vocativo, entre outros, restringindo o ensino pautado nas regras gramaticais. Historicamente, essa visão de ensino de língua foi largamente utilizada, o que podemos acompanhar ao consultarmos os livros didáticos da época, cuja variedade de gêneros fora bem escassa. Os textos abordados eram, basicamente, os dissertativos, que tinham, entre seus objetivos, quase que exclusivamente, a preparação ou o treinamento do aluno para fazer redação, em concursos vestibulares. Desse modo, os gêneros necessários a uma prática comercial, por exemplo, ficaram relegados aos cursos técnicos e profissionalizantes.

Nessa concepção de linguagem, constitui-se o Círculo Lingüístico da Escola de Praga (1928-1938), para o qual a língua é considerada ao mesmo tempo em sua estrutura e função.

A partir da Teoria da Comunicação, a língua passa a ser “[...] concebida como código-mensagem, considerando a língua em uso, ou seja, as condições do exercício social da linguagem” (KOCH, 2002, p. 11). Começam a ser formadas, nessa época, as noções de comunicação, intenção, função social e atos de fala. A língua é analisada em função das necessidades e condições de comunicação.



Nessa perspectiva, a linguagem em uso, envolve sujeitos interagindo entre si, com o mundo e com a cultura, ou seja, a terceira concepção. Começa a surgir então, uma noção de língua que, muitos anos depois, seria aplicada em sala de aula, envolvendo a linguagem como interação entre sujeitos (professor e aluno, aluno e aluno), num contexto cotidiano (a sala de aula), em contato com o mundo e a cultura (diversidade cultural no interior da escola).

As três concepções não se excluem, mas se complementam, uma vez que para produzir sentidos, fazemos uso da linguagem como ferramenta, utilizando-se da estrutura e funcionamento da língua/linguagem para representar uma idéia e, ao mesmo tempo, como interação comunicativa entre sujeitos e, conseqüentemente, como o lugar de constituição de relações sociais (KOCH, 2001).

Nesse caso, utilizamos a língua para materializar, por exemplo, uma narrativa, recorrendo a uma estrutura específica da narração e, ao mesmo tempo, falarmos ou escrevermos uma história, interagindo com o interlocutor. Ao escolher, por sua vez, a novela como gênero do discurso mais adequado, o autor utiliza esse gênero para estruturar sua história e assim compor e desenvolver a sua obra literária. Nesse momento, ele interage com os futuros leitores, utilizando a língua como instrumento e representação daquilo que pretende narrar.

### **3.2 Leitura e produção de textos: dos pressupostos teórico-metodológicos à mediação da aprendizagem**

A leitura e a produção de textos são habilidades essenciais ao ser humano. Delas, ele depende para ser capaz de estabelecer uma interação dialógica com a sociedade em que vive. Por isso, ele necessita aprender a desenvolvê-las e praticá-las cotidianamente. Se o processo educativo está necessariamente voltado para a formação do cidadão, a escola – uma das instâncias produtoras de leituras e releituras – há de reconhecer, fundamentalmente, a necessidade de estabelecer uma prática social de interação dos educandos com atividades orais e escritas, utilizando-se dos diversificados gêneros discursivos como complemento imprescindível para a sua formação como leitores e produtores de textos.

Na sociedade, as pessoas adotam práticas discursivas diversas ao se comunicarem. Assim, os diferentes discursos podem também ser abordados pelos professores e alunos, em

sala de aula, por meio da interação e da utilização dos gêneros textuais que permeiam o seu cotidiano.

O aluno, direta ou indiretamente, relaciona-se na escola e também fora dela, recorrendo a instrumentos de interação verbal. Essa relação poderá ser ampliada à medida que ele aplicar o que aprendeu em sala de aula. Por exemplo, quando comenta sobre seu conhecimento em determinado conteúdo, quando relata um fato interessante, quando manifesta uma opinião e até quando descreve algo ou alguém. Alguém que lê, fala e escreve, na escola, pode transformar-se em um leitor e produtor de textos fora desse contexto escolar.

De acordo com os PCNs do Ensino Médio (1999, p. 125): “nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos.” Diante disso, a escola necessita reconstruir o espaço pedagógico e os gêneros discursivos representam um dos instrumentos dessa transformação, um viveiro para as inúmeras vozes daqueles que os praticam.

Sobre isso, Soares (2005, p. 2) afirma que:

[...] ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado(...) lê o quê? O jornal? O best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? A revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? A conta de luz, de água, de telefone? A bula do remédio? O verbete do dicionário? Da enciclopédia?

Diferente do que muitos acreditam, não há escolha de um ou outro gênero. Trata-se de reconhecer e admitir a importância e o uso de todos os gêneros, de explorar a sua variedade disponível na sociedade. A exposição dos jovens às diversas possibilidades e aos diversos usos da linguagem em sua vida social justifica a necessidade da diversificação da leitura na sala de aula. Há uma dupla justificativa para tal diversificação: a pedagógica e a social.

Por um lado, a prática de leitura é um recurso de fortalecimento da interação e da parceria aluno/escola/sociedade. Para que isso se efetive de modo significativo, cabe à escola criar dinâmicas e estratégias com o objetivo de aproximar ao grupo de mediadores atuantes no contexto escolar outros mediadores, ou seja, aqueles que atuam fora do contexto escolar, como por exemplo: médicos, odontólogos, psicólogos, advogados e outros. Dessa maneira, os professores têm a oportunidade de promover uma aprendizagem compartilhada, no sentido de mediar o ensino da língua, por meio dos diversos gêneros discursivos disponíveis na sociedade, contando com a mediação de outros profissionais, em momentos de debates e

entrevistas, por exemplo. Por outro, pela leitura e pela produção, o aluno tem acesso aos variados recursos que favorecem uma melhor inserção no contexto social.

A leitura é objeto de grande preocupação dos educadores, tendo em vista que o desenvolvimento tecnológico oferece uma ampla variedade de recursos mais prazerosos do que o livro. A professora 1 (APÊNDICE C) relata sobre as dificuldades que ela tem encontrado em relação ao prazer da leitura:

*[...] eu acho que as dificuldades, obviamente, elas aparecem, sim, principalmente, quando a gente vê na prática eh ::: ... a falta de gosto ::: dos alunos pela leitura. É uma dificuldade a gente fazer com que eles desejem realmente ler um texto. Agora, quando ::: nós conseguimos isso, é bastante interessante o resultado.*

As dificuldades apontadas pela professora entrevistada são semelhantes às de outros profissionais. É um desafio fazer fruir a leitura. Sendo a escola um dos locais em que o processo da aprendizagem ocorre, cabe aos educadores pensar estratégias que motivem e possibilitem ao aluno construir seus conhecimentos na relação com o outro e com o coletivo. Se a preocupação é pensar um sujeito que, mantendo sua identidade, se forma no coletivo, importa trabalhar de modo a instaurar os gêneros do discurso como ordenadores desse pensamento. Os gêneros do discurso possuem elementos composicionais que organizam o discurso de um determinado campo da atividade humana, que, no nosso caso, é o discurso do professor e do aluno.

Há uma defasagem entre as mudanças sociais e o perfil dos alunos, pois a escola nem sempre acompanha o ritmo em que elas ocorrem e, tampouco, tem projetos consistentes para enfrentá-las. Disso, não escapam os projetos de leitura. Por essa razão, defendemos que atuar sobre eles, técnica e pedagogicamente, pode contribuir para a aproximação entre o aluno atual e o preconizado pelos parâmetros do meio social, onde ele terá que dominar as diferentes linguagens para exercer plenamente sua cidadania.

A aquisição da linguagem é um processo historicamente determinado. Assim, o educando de hoje tem uma linguagem e um discurso próprios de seu tempo e, portanto, não pode ser comparado com os alunos do início do século XX. Esse fato muito influencia a educação, pois exige, tanto da escola quanto da sociedade, uma postura diferenciada em relação ao ensino que, muitas vezes, até mesmo, os professores desconhecem.

Estudos e fatos indicam que há um panorama nada favorável em relação ao desempenho dos alunos, principalmente no que se refere à leitura, compreensão e escrita. Esse fato pode ser ilustrado pelo depoimento da professora 5, grupo 2 (APÊNDICE D).

*Pra mim, a minha dificuldade é mais ::: mais com o aluno, está muito sem base, é difícil demais ::: a leitura ::: , entendimento, não entendendo direito o que está lendo, então está difícil nessa parte.*

Sugerimos que a leitura em sala de aula seja feita a partir desse foco de dificuldade, ou seja, trabalharmos os mais diferentes gêneros do discurso para que o aluno possa apreciar diferentes estruturas textuais, diferentes temáticas, textos produzidos em diferentes contextos. Uma vez constatada a dificuldade na compreensão, cabe ao professor em um processo de interação, comunicar-se com o grupo, levantando os sentidos que os alunos produziram, para que as releituras se somem e se enriqueçam. Como que reiterando nossa postura, a professora 1, grupo 1 (APÊNDICE C) manifesta:

*[...] bom, eu acho que a partir da diversidade ::: de gêneros que o aluno possa conhecer, porque nós vamos levar esses gêneros até ele, ::: ele começa a perceber também a diversidade no modo de escrever, no modo de construir, no modo que as palavras têm de se relacionarem umas com as outras pra fazer ... algum efeito de sentido. E a partir daí, ele ::: também começa a construir e a organizar as suas idéias de maneira clara.*

Podemos verificar uma relação dialética da escola com a sociedade, na tessitura das *condições sociais da educação*, que são aquelas formadas pelas estruturas parcial e global da sociedade – e das *condições educacionais da sociedade* – que são aquelas que compõem o cenário em que se desenvolve o processo educacional de um povo (MADEIRA, 2000, p.63). Cabe à educação encarar esse problema, pois ela surge, mais do que nunca, no centro de desenvolvimento tanto das pessoas como das comunidades.

A escola, por um lado, é envolvida não só pela cultura geral como também pelo que podemos chamar de cultura escolar, pois ela cria ou produz, por si mesma, um saber específico, considerando o confronto entre os conhecimentos sistematizados, disponíveis na cultura geral, e os saberes menos elaborados, provenientes tanto da instituição, quanto das características da vida cotidiana escolar. Ao criar uma nova cultura, considerando profissionais que atuam fora do contexto escolar como parceiros, estamos também acolhendo e criando uma nova comunidade constituída por diferentes pessoas, de diferentes lugares e formações ideológicas.

Nessa perspectiva, Cicillini (2002, p. 45) aponta que:

*[...] a escola deve ser considerada como uma instituição representante da sociedade e, nesse sentido, não apenas reproduz as ideologias, mas também apresenta formas de resistência à inculcação ideológica. As diferentes*

formas de cultura nela presentes fazem com que a escola se torne um ambiente peculiar.

Em nossa opinião, as peculiaridades existentes na instituição escolar são diversificadas, e, acima de tudo, estimulantes. A construção de saberes tem sido referência em reflexões no espaço da escola. Se o que permeia a construção de conhecimentos é produzido na interpelação de um interlocutor a outro, processo chamado interação – e, uma vez que a leitura estabelece, por meio de muitas vozes, um diálogo com o leitor – por que não utilizá-la para convidar outros profissionais ao diálogo com a escola, propondo temáticas da sociedade moderna e assim promover uma educação em constante debate? Com a participação de outros profissionais, além dos professores, podemos analisar o valor que o conhecimento representa para a sociedade e assim, nessa parceria, permitir que os nossos alunos valorizem a questão ideológica do conhecimento.

Embora a escola tenha como objetivo levar o educando não só à compreensão da leitura de variados gêneros discursivos, mas à apropriação da língua com seus mecanismos complementares entre si, os resultados do desempenho dos alunos em leitura e escrita, no ensino brasileiro, têm comprovado a deficiência da Educação Básica em relação a essa proposta. É possível que a ação pedagógica, mediada pela escola em parceria com outros profissionais, motivada pela leitura de diferentes gêneros do discurso, contribua efetivamente para a aprendizagem do educando, despertando-o para o hábito e a necessidade de ler.

Marangon (2003, p. 34) postula que “o docente não deve ser um mero transmissor de conteúdos previamente definidos, mas um sujeito que pensa e analisa criticamente seu ofício”. Como leitor, o aluno pode assumir o papel de mero decodificador, sem demonstrar o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas diante do que lê. Cabe ao educador incentivar a compreensão da leitura para a formação social do leitor e do escritor, o que implica um perfil analítico-crítico ao dominar o idioma e o discurso. Quando não lemos e escrevemos habitualmente, muito dificilmente seremos capazes de lidar com a língua em seus diversos usos, com propriedade.

Ao longo de sua vida escolar, o aluno forma-se e transforma-se por meio da leitura. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (1998, p.12) destacam que:

[...] no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial.

O intenso debate sobre a crise de leitura e de produção textual confirma a necessidade de uma investigação teórica e metodológica que privilegie o motivo dessa deficiência na educação. Daí o nosso interesse em investigar qual a contribuição de se explorar diferentes gêneros do discurso em sala de aula, na construção do universo cognitivo e lingüístico dos alunos da Educação Básica.

Freitas (2001, p. 45) comenta que há uma determinação nos próprios documentos dos PCNs referentes à Língua Portuguesa indicando que a escola necessita atender às exigências quanto à ressignificação da leitura e da escrita, realizando uma revisão significativa das práticas pedagógicas. Mas, isso realmente está acontecendo? A escola tem sensibilizado os alunos para a importância da leitura na construção do letramento<sup>13</sup>?

Ao focar a produção e inteligência de textos em sala de aula, importa ao educador atentar para os aspectos social, histórico e ideológico do discurso. Nesse sentido, uma fundamentação teórica coerente com a necessidade da comunidade discursiva é primordial, quando se vê nos textos a possibilidade de estabelecer relações entre conhecimentos socialmente adquiridos e a questão do letramento.

Faz-se necessário expandir os espaços da construção do processo de formação do educando, a fim de ampliar a relação entre a escola e a sociedade. Quando lemos, expandimos nosso conhecimento de mundo e, ao mesmo tempo, conhecemos diferentes modos de organização, estrutura e funcionamento de textos, necessários à criação de repertórios de formações discursivas que norteiam as produções, tanto orais quanto escritas, na sociedade.

A leitura é carregada de um valor positivo absoluto. O ato de ler, para Soares (2001, p.19), traz “benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”. Por isso, precisamos garantir a disseminação da leitura e da produção de textos nos mais diversos espaços escolares, quer por meio de jornais, murais e painéis, quer por meio de livros e revistas. Dependemos da existência de uma proposta pedagógica comprometida com a formação social do leitor, a fim de prepará-lo para uma leitura investigadora e norteadora da construção da identidade.

A mediação da aprendizagem faz-se por meio de diferentes contatos nos mais diversos contextos sociais. Uma das estratégias de interação social é a leitura e a produção de textos,

---

<sup>13</sup> O letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2001, p.74-75).

com as quais o ser humano produz cultura e conhecimentos. Por meio da leitura e da produção de texto, cabe à escola oportunizar ao aluno a utilização apropriada dos elementos que constituem a sua cultura.

A sociedade contemporânea está marcada pela rede de informações imediatas e se mostra vinculada a múltiplas expressões de linguagem. A interação por meio dos diferentes gêneros do discurso é mais do que uma necessidade, “é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada” (PCNs, 1999, p. 126). Quanto mais conhecemos a estrutura e o funcionamento dos textos pelos seus gêneros, mais seremos capazes de nos inserir em um mundo permeado por discursos orais e escritos.

Ressaltamos, nesse sentido, que, por meio das ações de linguagem decorrentes do uso de diferentes gêneros discursivos, como portadores de uma temática a ser colocada em discussão, possibilitamos aos educandos o exercício da linguagem oral elaborada coletivamente, por meio do debate e da escrita, como veículos de interação para agir na sociedade, produzindo novos discursos a partir de uma temática discutida em equipe. O fato de ser desenvolvida a discussão com outros segmentos da sociedade, que podem ser considerados como agentes integrantes do processo educativo escolar, os alunos terão a oportunidade de estar diante de várias opiniões e de diferentes formações ideológicas e assim construir seu próprio ponto de vista.

A prática de leitura e da produção de texto contribui, inegavelmente, para o processo de socialização do indivíduo, cujo hábito facilita a construção de conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento profissional, proporcionando, ainda, a assimilação de valores da sociedade. A importância social do processo comunicativo revela-se no uso da língua em situações concretas de interação – lendo, compreendendo e produzindo textos – considerando as diversas necessidades das mais variadas esferas da sociedade.

A leitura e a produção textual são atividades que possibilitam a participação do homem na vida em sociedade. Ler é um ato de interação, referenciado por um universo cultural que atribui sentido transcendente ao que está sendo apreciado pelo leitor, viabilizando a aquisição de saberes individuais e coletivos; e produzir texto também é uma das condições para a verdadeira ação cultural. São experiências pessoais e insubstituíveis de produção de sentidos que contribuem para a construção de um sujeito leitor e produtor de texto, que, ao ler, ao interpretar o que lê, e ao produzir diferentes textos, também se torna em um agente social transformador.

### 3.3 Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: da sala de aula à construção de conhecimentos

Considerando que um discurso nasce necessariamente de um percurso histórico e social, interessa-nos, nesta investigação, a terceira concepção de linguagem. A linguagem concebida como interação, conforme vimos no início deste capítulo, possibilita aos sujeitos de uma sociedade a prática de diversos atos, mediada pela produção de sentidos entre os interlocutores, em uma situação e em um contexto sócio-histórico dados.

Queremos dizer que este estudo nasce de percursos na docência, por meio de observações que temos feito, em sala de aula, sobre nossa própria prática de ensino de Língua Materna em relação à evolução das concepções da linguagem, e também do interesse em pesquisar, historicamente, a evolução do ensino de língua e os fatores que influenciam as dificuldades que os professores têm de, atualmente, transpor o que está sendo instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para a sala de aula. Interessa-nos pesquisar: Por que os professores têm essa dificuldade? Considerando os PCNs como diretrizes que têm como perspectiva teórica básica o ensino de Língua Materna pautado nos gêneros do discurso, em diálogo com outros estudos da linguagem que privilegiam o texto, sua constituição e materialidade, que variáveis interferem na relação professor/ensino e língua/aluno?

Ao longo de nossa prática pedagógica, construímos uma mudança quanto ao ensino da Língua Portuguesa – do tradicional aos gêneros do discurso – o que nos possibilitou um novo olhar, uma nova prática, quanto à questão da leitura, interpretação e produção de textos, contribuindo para a formação da competência discursiva de nossos alunos.

A metodologia de ensino era diferente. Mesmo o modo como ensinava, metodologicamente, era diferente, uma vez que, na postura tradicional, adotávamos o ensino de Língua Materna enquanto estrutura e, na produção textual, a dissertação como única possibilidade de produção textual, em sala de aula. Naquela época, por meio apenas de aulas expositivas, tivemos como resultados alunos “treinados” a identificar estruturas, extrair idéias do texto e a “fazer redação” para o vestibular. Na nova postura, existe uma interação em torno do texto e a abordagem da língua e linguagem na sala de aula, utilizando-se de um estudo analítico-crítico dos enunciados, conforme preconiza Bakhtin (2003), ao considerar a língua como interação.



Segundo Brandão (1995, p. 9), Mikhail Bakhtin – filósofo e pesquisador soviético – opõe-se às idéias de Saussure, uma vez que, “atribui um lugar privilegiado à enunciação” como a *verdadeira substância da língua*, a síntese do processo da linguagem e que será nosso conceito-chave para compreender e discutir os resultados desta pesquisa.

Sabemos que os enunciados produzidos têm uma parte material – os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita – mas têm também uma parte subtendida, essencial para a produção de sentidos na interação. Essa parte está no contexto de produção do enunciado, em sua enunciação e co-enunciação, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores.

Segundo Bakhtin, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, apud CARDOSO, 2003, p. 25). Desse modo, defendemos que o ensino de Língua Materna deva objetivar, necessariamente, essa evolução histórica e se efetivar na interação dos professores com os alunos, no cotidiano da sala de aula.

A lingüística da enunciação, no início da década de 60, é ampliada pela escola francesa de Análise de Discurso que se constitui, segundo Orlandi (2001, p. 11) “como proposta crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas”. Tendo como precursor Michel Pêcheux, a Análise de Discurso propõe um deslocamento no tratamento do texto. Ele passa a se apresentar como gênero (não mais como documento), pois, nessa linha de pensamento, os elementos exteriores são considerados como parte constitutiva do discurso, observando a história e a ideologia que ali se inscrevem para alcançar a sua materialidade que é de natureza histórico-social. Assim, tanto o sujeito como a sua produção de sentidos devem ser analisados em processos histórico-sociais de constituição.

Nesse sentido, por exemplo, o português-brasileiro (que é a Língua Materna de nosso país) pode parecer idêntico ao de Portugal. No entanto, não é, pois permite discursos históricos e socialmente diferentes e que, conseqüentemente, também produzem sentidos diferentes. Para exemplificar, a palavra *cueca*, semanticamente, no contexto de Portugal produz o sentido de peça íntima feminina ao passo que no Brasil é o oposto – peça íntima masculina. Dessa maneira, constatamos que o ensino da gramática normativa – aquela que é basicamente extraída do português falado em Portugal – pode ser efetivado em documentos portugueses nas escolas daquele país, ao passo que a gramática de língua nacional (português-brasileiro) merece ser ensinada por meio dos gêneros discursivos veiculados na sociedade brasileira.

Sabemos que a prática de ensino com base nos diferentes gêneros do discurso, presentes na sociedade, nos mais diversos campos de saber, perpassa, muitas vezes, a Educação Básica e chega à Universidade. Por isso mesmo, será no espaço escolar que tais gêneros ganharão sentidos mais amplos. Dessa maneira, seus elementos constitutivos revalidam o fato de que os textos analisados em sala de aula possuem uma significação, mesmo que um ou outro aluno se mostre incapaz de decifrá-lo ou de atribuir-lhe outros sentidos. Essa atividade, no contexto escolar, proporciona a constituição de um leque de interpretações e releituras, enriquecido por meio de diferentes vozes.

A linguagem aqui faz sentido para sujeitos (educadores e educandos), inseridos em estratégias de interlocução (interação na aprendizagem), em situações distintas, de acordo com a história e a cultura de cada um. Como bem disse Rego (1995, p. 70), em seus estudos sobre a teoria de Vygotsky, a dimensão social “fornece instrumento e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que medeiam a relação do indivíduo com o mundo.” Assim, podemos propor ao aluno, por meio dos gêneros do discurso, uma possibilidade de representação cultural e, ao mesmo tempo, nos interagir em sala de aula, utilizando-se desses mesmos gêneros.

À guisa de exemplo, temos: um professor, ao trazer uma reportagem (gênero do discurso jornalístico), cujo texto trata sobre o meio ambiente rural, após uma aula expositiva, irá perceber que os alunos, que nunca tiveram contato com o campo (ou que raramente estiveram fora do espaço urbano), darão sentidos diferentes ao texto, se comparados a alunos da zona rural. A interação na aprendizagem pode se tornar mais rica, à medida que os alunos, cujos lares estão nas fazendas, forem esclarecendo, com sua experiência de vida (história), o que vivenciaram em relação ao texto apresentado para compreensão.

A enunciação é, pois, um processo historicamente pesquisado e compreende estilos múltiplos, complexos e até mesmo heterogêneos de estudo e análise. Por isso mesmo, é fundamental conhecer que, segundo Bakhtin (2003), o emprego da língua se efetua por meio de enunciados concretos e únicos, emitidos pelos integrantes de uma determinada sociedade e vinculado a um campo de atividade humana. Com base nos objetivos específicos de cada campo de atividade (odontologia, medicina, lingüística, sociologia, etc.), o processo de enunciação e a produção de sentidos se realizam de diversas formas e estilos, utilizando-se dos mais diversificados gêneros de discurso.

Na educação, isso pode se dar, institucionalmente, quando o professor leva para a sala de aula um determinado gênero do discurso, por exemplo, um artigo de opinião sobre a questão do Modernismo no Brasil e, durante a análise feita com os alunos, aborda elementos

metalingüísticos, estilísticos, composicionais, literários, dentre outros aspectos, que promovem a compreensão e a produção de sentidos pelo aluno. Outras formas de lidar com os gêneros na escola são palestras, fóruns, seminários, peças teatrais, jornais, murais, em que o professor tem a oportunidade de, inclusive, fazer um estudo da gramática de forma contextualizada. Isso significa dizer, estudar a gramática flagrada da língua em seu funcionamento, em situações reais da língua em uso, sendo utilizada pelo falante ou produtor de texto, nas mais diversas situações sócio-comunicativas. Para Travaglia (1997, p. 109), o estudo da gramática de uso implica:

[...] trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação.

Concordando com esse teórico e com Possenti (2002, p. 18) quando diz que “a noção de discurso não se opõe à de gramática, e esta não é mero complemento do discurso”, acreditamos que o ensino de Língua Materna deva considerar a dimensão do texto e do discurso, por meio da versatilidade dos gêneros discursivos. Obviamente que não se trata de eliminar o ensino da gramática, mas uma possibilidade de ensino que, a partir dos diferentes textos/gêneros que circulam na sociedade, contribuir para a produção de sentidos em sala de aula e, simultaneamente, para a compreensão da estrutura em funcionamento no interior do discurso.

### **3.4 Gêneros do discurso: da teoria à pesquisa**

A abordagem histórico-cultural de pesquisa de gêneros discursivos dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como o sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história, que organiza os enunciados em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas do ser humano. Como vimos no início desse capítulo, o estudo da lingüística tem por objetivo demonstrar a trajetória de três concepções de linguagem na história e na sociedade, que se combinam e se complementam, a fim de compreender a relação de tais concepções com o ensino de Língua Materna.

O objeto das ciências humanas é histórico. Para Minayo (2004, p.20), isso significa que as sociedades “existem num determinado espaço, num determinado tempo, que os grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado.” O mesmo acontece com a língua, enquanto objeto de estudo, uma vez que possui movimento histórico em função das modificações sociais, ao longo dos séculos.

Dessa forma, o ensino da Língua Materna (ou nacional, como prefere Mikhail Bakhtin, 2003), está submetido às grandes questões de nossa época e tem seus limites dados pela realidade do desenvolvimento social. Portanto, tanto os sujeitos como os grupos sociais, incluídos aí os pesquisadores, são discursivamente autores e constituídos em seu tempo histórico. Em razão disso, um estudo sobre os gêneros do discurso, que é um dos instrumentos das ciências humanas, é essencialmente qualitativo, por se tratar de um fenômeno histórico que se oriunda de uma sociedade organizada em torno do texto/discurso, profundamente vinculado à cultura que, segundo Marcuschi (2003, p.19), contribui “para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

Acreditamos que no discurso tradicional de ensino de Língua Portuguesa, em que predominava o ensino de gramática normativa, prescrita do professor para o aluno, era como um “remédio” aos “erros” que cometiam nas redações, entretanto era a forma como se concebia o ensino do português, eficaz naquela época.

Atualmente, com o advento da Lingüística da Enunciação que, como foi falado, nasce de uma transformação histórica, ao modificar o modo de conceber a língua/linguagem, o ensino de Língua Materna passa a considerar a língua(gem) como interação. Interação, em sala de aula, entre professor-aluno, aluno-aluno, utilizando-se dos gêneros do discurso como instrumento para a produção de sentidos.

No pensamento de Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” A vida na língua e a língua na vida. Em sintonia com o autor, acreditamos que não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico, já que ela se constitui pelo fenômeno da interação, realizada por meio do discurso. Desse modo, o professor de Língua Materna conhece e utiliza formações discursivas pertinentes ao seu campo de atividade humana que, juntas, formam seu discurso pedagógico.

É considerando a importância do campo de atividade que convidamos professores de Língua Portuguesa para participarem desse estudo, a fim de compreender as concepções que têm norteado o ensino de Língua Materna e o reflexo disso na sala de aula.

Tendo como princípio teórico que a atividade humana está entrelaçada a variantes múltiplas como: “momento histórico, constituição e ideologia da sociedade, contexto no qual a enunciação se realiza” (BAKHTIN, 2003, p. 263) e concordando com Minayo (2004, p.22) que a metodologia é “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade” e “parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria”, utilizamos, nesta investigação, o enfoque histórico-cultural de pesquisa qualitativa, empregando dois gêneros discursivos: relatos de experiência e entrevistas semi-estruturadas.

Considerando a língua como processo evolutivo ininterrupto, que se efetiva ao interagirmos verbal e socialmente, buscamos, em modalidades e momentos distintos – no oral (entrevistas) e na escrita (relatos) – articulados no diálogo entre os interlocutores do mesmo campo de atividade – professores de Língua Materna na cidade de Uberaba – a compreensão da prática pedagógica no que se refere ao ensino da leitura e da produção de textos. Em cada momento histórico, em um dado grupo social, existe um repertório discursivo, por meio do qual as idéias se revelam, se esclarecem e podem até se confrontar.

No nosso caso, como atividade humana, contemplamos, em nossa pesquisa, o ensino de Língua Materna, na Educação Básica. Recorremos a sujeitos-professores, por meio de diferentes gêneros: entrevistas coletivas semi-estruturadas e relatos de experiência, utilizando a constituição de seu discurso, a ser analisado na presente dissertação: gênero comumente escolhido para apresentação de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação.

Compreendendo que a enunciação não é um ato individual, e sim, social – que se concretiza e produz sentido com o outro e em função do outro – é que escolhemos um grupo de professores de Língua Materna, para, na interação, integrar o processo de pesquisa.

Os sujeitos integrantes desta pesquisa foram escolhidos considerando seu "campo de atividade" – tido aqui como o processo de ensino de Língua Materna – 12 professores, licenciados em Letras, com curso de especialização, e que ministram aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, em escolas da rede pública, da cidade de Uberaba. Embora as demais disciplinas da Educação Básica, trabalhem, necessariamente, com gêneros do discurso (livro didático, aulas expositivas, artigos de revistas, documentários, etc.), a escolha dos sujeitos, que compõem o universo de investigação, é, conforme Duarte (2002, p. 3), “primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado”. Nesse sentido, a escolha de professores só de Língua Materna se deve ao fato de a questão que norteia essa pesquisa se referir, sobretudo, ao seu ensino, à sua pesquisa e à sua formação profissional e pessoal.

A escolha dos sujeitos esteve vinculada à necessidade de compreender a transposição didática dos princípios teóricos e metodológicos, contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Ou seja: o que está sendo feito ou é necessário fazer para transformar tais diretrizes em prática da sala de aula, no que diz respeito ao ensino de língua e formação de professores. Isso está entrelaçado à pressuposição de que o sujeito do próprio meio, a partir de sua vivência e opinião tem, relativamente, melhores condições de fornecer dados sobre o objeto de pesquisa, por dominar a terminologia e as formações discursivas do contexto educacional.

Do mesmo modo, nesta pesquisa, como pesquisadora e professora de Língua Materna, reconhecemos que temos um papel social diferente do que exercemos em sala de aula, no momento em que atuamos no campo, por meio das entrevistas semi-estruturadas e dos relatos de experiência. Nessa perspectiva, se a teoria e as técnicas são indispensáveis para a investigação histórico-cultural, tomada aqui como aquela investigação que analisa o fato e sua transformação na sociedade, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador têm também um importante papel. É o que Mills (1975) denomina como capacidade pessoal do pesquisador de fazer das preocupações sociais, questões públicas e indagações investigadoras de relacionar a biografia à história e vice-versa.

O que nos tem preocupado é a distância entre o domínio da língua e do discurso de estudantes brasileiros da Educação Básica e o reflexo disso em sua vida profissional e mesmo enquanto crescimento pessoal.

Durante a pesquisa, os integrantes, referidos anteriormente, são os entrevistados na posição de quem emite um relato, acompanhado ou não de sua opinião, e que se constituirá de material de investigação de uma preocupação social: o domínio da Língua Materna por parte de todos os brasileiros. Nas entrevistas, os professores com base em sua formação pessoal, experiência de vida e profissional, respondem às perguntas propostas, de acordo com o efeito de sentido que o enunciado produz, no momento da entrevista. Pela *Imaginação Sociológica*, cada ser humano compreende sua própria vivência na medida em que compreende as circunstâncias em que vivem outras pessoas que, de alguma forma, estão vinculadas a ele, ou seja, ele realiza, ao mesmo tempo, uma articulação entre a sua biografia e a história.

Diante disso, no cotidiano escolar, o educando será capaz de perceber, em um processo dialético e dinâmico, o universo contextual que o envolve por meio de sua experiência de vida e também pela experiência dos outros. Nesse sentido, vivemos, professores e alunos, nossa biografia sem nos desvincular de um contexto histórico mais

amplo e o exercício da *imaginação sociológica* (MILLS, 1975) nos capacita a compreender as relações entre a biografia individual e a história da sociedade.

Não apenas os entrevistados se deixam afetar pelo discurso previamente organizado pela pesquisadora, mas tanto esta quanto aqueles não possuem poder algum sobre os sentidos que irão veicular na interação e, tampouco, qual deve ser o seu conteúdo e os seus ritmos. Nem mesmo o pesquisador tem a certeza de qual será a enunciação de cada entrevistado, apesar de se tratar de um instrumento de pesquisa semi-estruturado, pois cada sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista, sendo este um gênero aberto à construção de muitos significados.

Com isso, queremos dizer que, em outra situação de interlocução – o questionário, por exemplo –, o efeito de sentido e o momento da enunciação seriam diferentes, mesmo porque são gêneros de discurso cuja atividade de linguagem é diferenciada. Por outro lado, na perspectiva de estudo aqui adotada, a entrevista é um instrumento e, ao mesmo tempo, um gênero primário – oral – sendo uma técnica metodológica relevante pela interação que se estabelece entre pesquisador e entrevistados.

De acordo com Maingueneau (1997, p. 34), os enunciados:

[...] se apresentam, com efeito, não apenas como fragmentos da língua natural desta ou daquela formação discursiva, mas também como amostras de um certo gênero do discurso. Reencontra-se aqui a noção de “contrato”, cada gênero de discurso presume um contrato específico pelo ritual que define.

Se cada gênero discursivo prevê um determinado contrato, vale ressaltar que uma entrevista, embora possa ter as mesmas perguntas que um questionário, difere pelo seu ritual, pela forma como é conduzido o “contrato” entre os interlocutores. Vale ressaltar que é o *campo da atividade humana* que define o gênero a ser utilizado na pesquisa científica, porque o discurso não se molda a uma forma pré-estabelecida, nem pode ser desmontado como um instrumento, pois se constitui em sentido de alguma situação para os interlocutores, em um contexto de experiências histórico-culturais.

Nesta pesquisa, a entrevista semi-estruturada e o relato de experiência são utilizados para produzirem sentidos e possibilitarem outro discurso, já que, retomando as pontuações de Maingueneau (1997, p. 35), “os gêneros encaixam-se freqüentemente, uns nos outros.” Pretendemos, da mesma maneira, que os relatos e as entrevistas se somem nesta investigação, proporcionando também um terceiro sentido ao leitor, ou seja, não só o sentido de um e outro gênero, mas, sobretudo, o sentido do gênero dissertação de mestrado.

Ao considerarmos um ato de fala elementar (entrevistar, lecionar, explicar, conversar), um único gênero de discurso sugere condições de diferentes ordens. Em primeiro lugar, podemos analisar a questão de ser o gênero oral (entrevista, interação em sala de aula, e outros) ou escrito (relato, artigo científico). Nesta pesquisa, utilizamos tanto a modalidade oral quanto a escrita, cujos resultados serão discutidos em um terceiro gênero que é a presente dissertação de mestrado.

Uma outra dimensão do gênero é o *circuito de difusão* do gênero. A dissertação, inicialmente, será apreciada por uma banca examinadora, designada pela Universidade de Uberaba. Posteriormente, após a defesa, este mesmo texto poderá circular socialmente, uma vez que irá ficar à disposição da biblioteca da referida universidade – outro circuito de difusão – para eventuais consultas. Além disso, quando realizamos uma pesquisa de campo, diferentes gêneros são utilizados ao longo de sua construção, tais como: o projeto, o convite (APÊNDICE A), o termo de consentimento (ANEXO B), os relatos de experiência (ANEXO C, D, E e F), as entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE C, D e F) até chegar à dissertação e assim divulgar os resultados. Gostaríamos de ressaltar que o campo de pesquisa é também um circuito de difusão, já que os integrantes foram unânimes em manifestar interesse em conhecer os resultados finais e o desenvolver de toda a pesquisa.

É importante destacar que os gêneros do discurso se originam de uma atividade verbal. Logo, uma fotografia, embora seja um signo compreensível e que encerra um tema, não é considerada um gênero do discurso, até que seja traduzida verbalmente. No entanto, se essa mesma fotografia for descrita (via oral ou por escrito), utilizamos um gênero para conter essa descrição, produzindo sentido em um momento de interlocução. A diversidade de gêneros, que pode encerrar essa descrição, poderá variar de uma reportagem veiculada em revista a uma aula expositiva.

A fim de compreendermos a complexa dinâmica do ensino de Língua Materna, para a explicação histórica dessas mudanças “faz-se necessária uma elaboração especial da história dos gêneros discursivos [...], que refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Desse modo, a passagem de uma aula puramente expositiva a uma aula que privilegie a interação em sala de aula reflete a postura de um professor que acompanha a história e se atualiza, gradativamente, uma vez que essa mudança de abordagem pedagógica ocorre em virtude de uma necessidade social, no nosso caso: o domínio do idioma padrão e o conhecimento de outras variedades da língua que pode se dar por meio de estudos de textos literários.



Quanto à história dos gêneros do discurso, destacamos que as narrativas foram os primeiros gêneros – até então literários – estudados da Antigüidade aos nossos dias “num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal comum” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Nesse sentido, os relatos de experiências são fundamentados em narrativas do cotidiano em sala de aula, em seu modo de organização. Eles têm algo em comum com as narrativas literárias e mantêm com estas uma natureza verbal comum. Com isso, podemos dizer que um gênero pode ser importado de uma atividade humana para outra – da literatura para a pesquisa científica. Assim, a narrativa passou a compor, na sociedade moderna, um leque de opções para expor resultados de experiências científicas, sobretudo nas ciências humanas.

Utilizamos, assim, um gênero caracteristicamente narrativo, porque os gêneros de pesquisa científica de toda espécie se originam nas condições de convívio cultural desenvolvido e organizado. No processo de sua formação, esses gêneros científicos incorporam e re-elaboram experiências de uma atividade humana específica que, neste estudo, é a docência no ensino de Língua Materna no Brasil.

Com base na teoria bakhtiniana, todo trabalho de investigação de um material lingüístico – quer de gêneros primários como é o caso das entrevistas, quer de gêneros secundários como os relatos de experiência – “opera inevitavelmente com enunciados concretos e da enunciação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos lingüísticos de que necessitam” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Nesse sentido, os relatos propostos aos integrantes desta pesquisa são situações de comunicação extraídas do universo social de professores de Língua Portuguesa que atuam historicamente em Uberaba e que constituem um dos materiais lingüísticos a ser analisado.

Ao utilizar o enfoque histórico-cultural em pesquisa qualitativa no campo da Educação e solicitar relatos de quatro professores, nos apoiamos na concepção de que “os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22). Dessa maneira, os relatos narrados pelos sujeitos, que se prontificaram a traçar uma trajetória de sua carreira profissional, são de fundamental importância para examinarmos o que foi modificado na história de sua docência no contexto escolar.

Para compor esse acervo de relatos, propomos ao professor entrevistado relatar sua vivência como aluno do curso de Licenciatura em Letras, fazendo um percurso de sua prática

pedagógica em relação ao ensino de leitura e produção de textos, na Educação Básica. Foi solicitado, inclusive, que o sujeito pesquisado registrasse, por meio do gênero relato, os aspectos, fatos, acontecimentos que marcaram essa trajetória (ANEXOS C, D, E e F).

O segundo momento desta pesquisa compreendeu a entrevista semi-estruturada, realizada, na casa de uma das colaboradoras, na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba e em uma sala do bloco Q, da Universidade de Uberaba, observada a importância de “atentar-se para o caráter de interação que permeia a entrevista” (LUDKE, 1986 p. 33). Gostaríamos de ressaltar que os contatos com todos os professores foram partes constituintes da abordagem por meio do gênero convite, o que nos possibilitou a participação dos entrevistados nesta pesquisa científica. Todos se prontificaram em conceder seus depoimentos, fora de seu ambiente de trabalho, observada a compatibilidade dos horários – sessões de aproximadamente duas horas – construindo uma atmosfera de estudo, aprendizagem e reflexão.

Gostaríamos de ressaltar que, quanto ao gênero entrevista, a pesquisadora Freitas (2002, p. 29) afirma que:

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e entrevistados. 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.

Nesse sentido, não obstante a entrevista possa ser realizada apenas com um interlocutor, optamos por desenvolvê-la de forma coletiva, a fim de vivenciá-la não só como uma produção de linguagem, mas, sobretudo, como uma possibilidade de produção de sentidos, diferenciada e ampliada nas relações que foram estabelecidas pelos diferentes interlocutores. De acordo com a teoria de Bakhtin (2003, p. 268), a inclusão do ouvinte ou parceiro “acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso.” Com isso, gostaríamos de salientar que, no momento da enunciação, na interação – pesquisadora/pesquisado – a entrevista foi o gênero discursivo utilizado pelo seu caráter eminentemente dialógico. Ao fazermos a transposição do que foi dito em material de pesquisa a ser analisado, o produto dessas entrevistas passou da modalidade oral para a modalidade escrita, se caracterizando como depoimento no momento da análise.

Analisando a produção histórico-cultural de estudiosos como Vigotsky e Bakhtin, adotamos tal perspectiva em nosso estudo, na tentativa de superar os reducionismos das

concepções empiristas e idealistas. Enquanto Vigotsky busca solução no campo psicológico, Bakhtin procura estabelecer a perspectiva dialógica no estudo da língua articulada com o social, por meio da interação verbal. Assim, será considerada a relação do sujeito com a realidade à qual pertence e, conseqüentemente, o homem como membro e participante do processo histórico. São professores de Língua Materna que trazem suas experiências para compor o material desta investigação e, ao mesmo tempo, participam de um momento histórico – momento de uma pesquisa realizada entre os meses de junho a novembro de 2005.

O objeto estudado – a Língua Materna e sua prática de ensino – será observado sem nos limitar à simples descrição de uma ou outra causalidade no que se refere ao uso ou não da versatilidade dos gêneros do discurso em sala de aula. Sem perder de vista tal riqueza, iremos avançar na sua compreensão, utilizando a dialogia – entendida como um elemento constitutivo da própria linguagem que tem como referência o outro, um interlocutor – característica de uma entrevista, na inter-relação com os integrantes deste estudo.

Diante disso, valorizando a arte da narração, complementada pela exposição de idéias e opiniões, esta pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque na abordagem histórico-cultural, tem a finalidade de focalizar, “o particular como instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p.25), procurando compreender a prática de ensino dos sujeitos envolvidos e o contexto no qual estão inseridos. Concordamos que “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p.25). Enquanto pesquisadora, considerada a relação docência e pesquisa, ao passarmos de sujeito falante a ouvinte, inserimo-nos em um ambiente de ensino em que um sujeito medeia sua prática pedagógica a outro, por meio de entrevista e de relatos de experiências.

E, considerando as características da investigação qualitativa, procuramos compreender os sujeitos da investigação, percebendo “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN e BIKLEN, 1991, p.51). Uma vez reunidos em local fora do contexto escolar, esclarecemos a natureza e o objeto de pesquisa aos sujeitos entrevistados e como seriam os procedimentos a ser utilizados.

Tendo como base de trabalho a entrevista semi-estruturada, em cada sessão, propusemos as seguintes questões para discussão:

- Como você trabalha os modos de organização do texto no cotidiano da sala de aula?

- A que materiais você recorre para sua prática de ensino? Com que frequência os utiliza? Você costuma recorrer aos PCNs? Em que circunstâncias? Em que eles lhe são úteis? O que eles oportunizam ao professor de Língua Materna?
- Como o livro didático adotado em sua escola aborda os gêneros do discurso?
- Fale sobre o seu trabalho com gêneros do discurso. Onde e quando você os aprendeu? Como você chegou a essa prática de ensino?
- Como você se sente ao trabalhar com gêneros de discurso? Você tem alguma dificuldade? Quais as dificuldades que você encontra em trabalhar com os gêneros discursivos e a que você atribui essa dificuldade?
- Na sua avaliação, há hoje lugar para o ensino da gramática? Por quê?
- Para você em que medida a atuação com gêneros do discurso promove o ensino da Língua Materna?

Durante as entrevistas, que aconteceram em três dias distintos, interagimos um dia com cada grupo (formado por dois e três professores). Foram apresentadas as perguntas citadas anteriormente, cujas respostas foram colhidas de cada entrevistado, uma vez que a linguagem assume a função fundamental (mediação da aprendizagem) na construção do conhecimento.

Partindo das questões semi-estruturadas, ou seja, do foco de interesse dessa pesquisa, procuramos a melhor maneira de formular as perguntas a fim de estabelecer um ambiente propício para a realização da entrevista, tendo em vista que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele” (BAKHTIN, 2003, p.271). Portanto, feitos os comentários iniciais, fomos gradativamente apresentando as perguntas e, uma vez que estávamos dispostas em círculo, a ordem de resposta foi estabelecida em sentido anti-horário, sugerida pelos próprios participantes.

A entrevista semi-estruturada constava basicamente das questões citadas, para nortear o processo de interação, sendo que, em determinados momentos de interlocução, essas questões foram subdivididas em outras de acordo com a resposta dos sujeitos. Gostaríamos de ressaltar que, durante a realização da pesquisa, algumas questões foram colocadas por parte dos entrevistados, no sentido de esclarecer alguma dúvida. Entretanto, por motivo da própria interação, houve outros instantes em que a pesquisadora esclareceu alguns pontos que se mostraram incompreensíveis para um ou outro sujeito entrevistado, observadas as reflexões em torno da temática abordada.

Durante e após a realização da entrevista, constatamos um clima agradável entre os participantes que notificaram a importância de se fazer um trabalho coletivo, uma vez que existiram momentos em que um participante chegava a complementar a resposta de outro e não apenas de repetir uma idéia já apresentada.

De posse dos registros gravados durante a pesquisa, fizemos a transcrição da fala e sua passagem para a escrita, seguindo convenções (APÊNDICE B), levando em consideração a proposta de Luiz Antônio Marcuschi, na obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, 2003.

Os gêneros do discurso, elementos constituintes de toda interação verbal (oral ou escrita), foram utilizados para que o próprio sujeito da pesquisa (ora falante, ora escritor), pudesse produzir os sentidos de sua prática de ensino. Esses mesmos gêneros, de acordo com concepções de ensino de Língua Materna mais recentes (GERALDI, 2001; ROJO, 2003 e outros), são apresentados como proposta interativa em sala de aula, ao trabalharmos com as ciências no cotidiano escolar.

#### 4 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: construindo a unidade gramática, PCNs, gêneros do discurso e transformação social

*Ser significa comunicar-se... O homem não possui um território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando para o interior de si, olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro.*  
(Mikhail Bakhtin)

Os resultados insatisfatórios apontados pelas avaliações nacionais e internacionais têm contribuído para mobilizar educadores na tentativa de compreender e intervir no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Entendendo que “produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p.25), ressaltamos que os sujeitos envolvidos neste estudo estão entre os educadores preocupados com os resultados dessas avaliações, buscando entender o motivo dos índices insatisfatórios quanto ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, com uma abordagem histórico-cultural, destacamos que os sujeitos pesquisados, também chamados de professores colaboradores, com os quais estabelecemos um diálogo, por meio de entrevistas semi-estruturadas e relatos de experiência, são professores da rede pública municipal de ensino, na cidade de Uberaba, há mais de dez anos. São doze professores efetivos, que passaram por concurso público e têm cursos de formação continuada – especialização na área de linguagem. Embora não tivemos preocupação estatística, eles correspondem a 25% dos professores da rede municipal, que consta atualmente com um quadro de 80 professores efetivados, sendo 48 deles especialistas.

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva histórico-cultural, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, “procuram compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p. 26). Isto posto, salientamos que os professores estão inseridos em diferentes escolas municipais, porém com uma proximidade no que se refere ao perfil dos alunos. Entre os fatores apontados pelos professores em relação a seus alunos, destacamos: dificuldade de concentração, desinteresse pela leitura e produção textual, defasagem quanto ao modo de organização dos

diferentes textos, descompromisso com a variedade culta na língua escrita e uso excessivo da variedade informal na expressão oral. O que não é diferente do que nos deparamos em nossa prática docente na Educação Básica e, salvo raras exceções, na Educação Superior.

Nesse contexto, a sintonia do ensino da leitura e da escrita com as transformações sociais supõe permanente reelaboração da formação e da prática docentes.

Reconhecendo que da relação entre *o quê* se ensina e *o para quê* se ensina deriva *o como* se ensina, nos capítulos anteriores já discutimos alguns resultados dessa relação e, no presente capítulo, apresentamos e discutimos, de forma mais sistematizada, os resultados da pesquisa desenvolvida com os professores de Língua Materna, focalizando três aspectos fundamentais. O primeiro referente à aprendizagem da gramática na formação social do leitor e produtor de textos, destacando a relevância de analisar a gramática de uso, em sala de aula. O segundo abordando os PCNs enquanto fonte de pesquisa e orientação pedagógica, para a redefinição da prática de ensino de Língua Materna. Por último, tomando os gêneros do discurso como um dos instrumentos para a produção de sentidos, faremos um estudo dialógico com autores brasileiros e com os professores pesquisados, analisando, sobretudo, as diversas possibilidades de ensino, ao introduzi-los em sala de aula.

#### 4.1 Usos da gramática na formação social do aluno-leitor e produtor de textos

Uma das principais questões que permeiam a educação e que, ultimamente, tem causado polêmica entre estudiosos e pesquisadores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias se refere ao ensino da gramática nas escolas. A estudiosa Neves (2003, p. 29) adverte:

[...] toda vez que se fala em gramática é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente. É possível ir desde a idéia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a idéia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único.

Consoante com a autora, defendemos a idéia de que é necessário especificar, de forma objetiva, que, quando falamos na necessidade de mudança no enfoque de ensino de gramática, não estamos falando em excluir a organização da língua, nem tampouco de estabelecer a gramática como uma disciplina separada das demais.

Tomando como referência a concepção de língua(gem), que revela as transformações lingüísticas ocorridas em diferentes momentos históricos e que agregaram valores na sociedade, a abordagem histórico-cultural do ensino de Língua Materna com conseqüentes alterações nos referenciais teóricos e, ainda, a formação do educador que irá interagir com os alunos em sala de aula, a proposta é que não podemos desenvolver a leitura, a interpretação e a produção de textos, adotando qualquer concepção de linguagem e de gramática.

#### 4.1.1 *Ensino de gramática e reprodução social*

A linguagem, em consonância com o que propõem os PCNs (1999, p. 125) é aqui considerada como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as experiências de vida em sociedade”. Isso significa dizer que é uma forma de ação entre as pessoas envolvidas em instâncias de interlocução, localizadas no tempo e no espaço, com propósitos definidos. Nesse sentido, a escola, ao propor o ensino de Língua Materna, há de oportunizar vivências nas quais transpareçam os aspectos naturais e espontâneos da linguagem e não, exclusivamente, os aspectos de normas e regras.

Atentando para os riscos de um raciocínio dualista, aqui está em questão um modo de ensinar a gramática. Afinal, como a gramática deve ser ensinada? Por meio do modelo tradicional – aquele que se pauta na concepção de língua enquanto conjunto de regras a serem “memorizadas” – ou a partir do uso contextualizado da linguagem em diferentes situações sócio-comunicativas?

Não se trata de propor a exclusão da gramática normativa em favor da gramática de uso. Trata-se de uma forma diferenciada de ensino da gramática e não de sua exclusão.

Buscando compreender quais as conseqüências desse ensino na formação de leitores e produtores de textos, destacamos, a partir dos dados revelados nos relatos de experiência e nas entrevistas semi-estruturadas com os professores pesquisados, que o ensino de gramática nas escolas tem contribuído cada vez mais para a reprodução da atual sociedade (estratificada em níveis sociais desiguais e injustos) do que para o seu próprio desenvolvimento. Isso porque esse enfoque de ensino – centralizado na gramática normativa – tem reforçado a questão ideológica da classe dominante de que a língua é um dos mecanismos de poder de ascensão a estruturas lingüísticas mais elaboradas.



Retomando o processo de nossa formação, durante o aprendizado de gramática, ocorrido na década de 80, pudemos vivenciar uma realidade tradicional em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Naquela época, apoiando-se no currículo implantado nas escolas, o professor defendia o uso da norma culta, reduzindo o ensino de língua ao estudo da gramática normativa. Sobre isso, há quem reconheça que a gramática era utilizada como uma ferramenta para a ascensão social do ser humano – para *escrever certo* (Professora 2, grupo 1) – sem considerar as possíveis evoluções intelectuais que tal estudo poderia promover em nosso aprendizado. No conjunto dos professores pesquisados, isso foi exceção, pois a maioria deles reconhece a gramática a serviço da linguagem, da interação com o outro. A esse respeito, Almeida (2001, p. 14), admite que:

[...] uma sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide, individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Nesse panorama, percebemos que miséria social e miséria da língua se confundem. Segundo o autor, “uma engendra a outra, formando o quadro triste da vida brasileira”. Ciente dessa realidade, a sociedade – incluindo os professores de Língua Materna – de maneira geral, manifesta desejo de igualdade pela defesa de uma ordem que possibilite a integração entre os diferentes grupos. No mesmo sentido, que a língua pudesse ser a expressão do pensamento e a possibilidade de interação e não de divisão entre as pessoas.

A estratificação da sociedade brasileira em relação ao ensino de Língua Materna foi evidenciada em nossa pesquisa. Como um dos instrumentos de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, realizada de forma coletiva, o terceiro grupo de professoras, quando indagado sobre como o livro didático aborda a questão dos gêneros do discurso, duas das três pesquisadas apontam a interferência dessa questão social nas escolas onde trabalham. Acompanhe o depoimento da professora 6, grupo 3 (APÊNDICE E).

*Minha escola é uma escola pública, de classe baixa :: algum :: classe média, ali misturado só, mas, eh, eu acho que o livro, ele é excelente, porque a exploração dele é muito:: profunda, não alcança o nível dos meninos, então a gente usa no nível daquilo que eles dão conta, cê entendeu?* (Professora 6).

A escola é extensão da sociedade. Se há estratificação na sociedade, essa estratificação é extensiva à escola. Vejamos que a professora, em sua prática de ensino, faz adequações consideradas essenciais acerca do livro didático utilizado, proporcionando aos alunos *o nível*

*que eles dão conta.* Há realidades em que o livro didático, *mesmo sendo excelente* precisa ser usado *no nível daquilo que os alunos dão conta.*

Assegurar a igualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, considerar as diversas características individuais são situações desafiadoras enfrentadas pelos professores, no cotidiano da sala de aula.

A professora 7, grupo 3 (APÊNDICE E), na interação com o grupo, durante a entrevista coletiva, também manifesta a sua preocupação acerca da coleção de livros adotada.

*Eu acho é que essa coleção que a gente adotou na escola [...] ela é excelente, só que ela é muito elitizada, entendeu? Mas nem por isso eu vou deixar o menino de ... de tentar atingir aquilo que a classe dominante tá olhando, então a gente vai no nível deles.* (Professora 7).

O depoimento da professora demonstra que o nível dos alunos nem sempre lhes permite alcançar uma compreensão de leitura dos textos apresentados nos manuais didáticos. A saída é o professor propor diferentes modalidades de gêneros textuais, procurando abordar os mais variados temas e as mais diversas linguagens, no intuito de oportunizar o contato com diferentes construções gramaticais no contexto escolar.

Sabemos que nem todos os alunos possuem, fora desse contexto, oportunidades de apreciar diferentes tipos de textos e gêneros do discurso. As famílias nem sempre adquirem livros ou têm condições para assinar jornal ou revista. Os filhos, às vezes, ignoram até mesmo os livros à disposição na biblioteca da escola para leitura extra-classe. Desse modo, a escola é concebida não apenas como o espaço para a cultura, mas como um dos espaços para a construção da identidade cultural e pessoal dos alunos. Por sua vez, um dos papéis do professor é despertar uma visão crítica, em sala de aula, ao focar temas de diversos campos da atividade humana.

Para ilustrar, ao trazer a questão da gravidez na adolescência, podemos trabalhar textos divulgados em revistas, obras literárias que tratam do assunto, deixando o aluno livre para manifestar o seu olhar, a sua compreensão e, ao mesmo tempo, enfatizando a construção e os modos de organização dos diferentes textos. No texto literário, embora fictício, e com suas diferentes vozes, o aluno dialoga com o texto, e o professor, na interação, passa a ser uma das interfaces desse diálogo, expondo opiniões, acrescentando informações. O mesmo acontece com o texto científico, que será enriquecido pela visão estética da literatura, e com o enfoque das ciências humanas, biológicas, sociológicas, entre outras dimensões do saber igualmente importantes no conhecimento de mundo, na formação social do leitor.

O professor, quando da escolha do manual didático e antes de utilizá-lo na sala de aula, necessita ter o cuidado de analisá-lo após conhecer o perfil dos alunos que irão utilizar esse manual. Pela interação em sala de aula, por meio de textos de diferentes suportes técnicos (revistas, jornais, gibis, livros), o professor conhecerá as habilidades de leitura já construídas pelos alunos, para então decidir, coletivamente, qual o melhor caminho a seguir: a adoção ou não do livro didático. E, em caso positivo, qual a coleção de livros aproxima mais da realidade em que atua; como os autores concebem a língua, a linguagem, o texto.

Em virtude de determinados manuais didáticos abordarem os temas com textos elitistas (de autores clássicos da literatura brasileira e portuguesa), distanciando da cultura e da variação lingüística do aluno, o professor há que fazer um estudo comparativo das variedades do português-brasileiro. O trabalho do professor transcende, na realidade, o manual didático.

Almeida (2001, p. 15) acredita que “a população carente só pode contar com a ajuda do professor para desenvolver o seu idioma e a sua capacidade de leitura, análise e interpretação”. De fato, o professor pode ainda alargar os horizontes dessa aprendizagem, levando para a sala de aula, depoimentos em vídeo, músicas e, inclusive, profissionais de diferentes campos da atividade humana. Nesse caso, professor e aluno, diante de seus diferentes olhares, constroem juntos outros olhares: um outro olhar de si mesmo, da sociedade, do ensino e da vida. Nesse sentido, se estabelece uma outra prática de ensino de Língua Materna.

Nessa situação, o aluno não tem necessariamente de construir uma arquitetura puramente gramatical para expressar seus pensamentos, sua subjetividade, para produzir de sentidos.

Nessa proposta, há necessidade de o aluno ser assumido no contexto escolar, como um interlocutor de fato, um protagonista do processo de aprendizagem. Para tal, objetivando uma formação que leve o aluno a pensar, a desenvolver o raciocínio, a aprender a olhar o outro, a dirigir o seu olhar para encontrar o olhar do outro. Uma formação que considere a relação com o outro, aprendendo e construindo com o outro, na interação.

Cabe ao professor um papel específico enquanto co-responsável na mudança dessa realidade, no sentido de articular, em sala de aula, discursos e textos de naturezas diversas, discutindo temas como, por exemplo: ciência, economia, política, cultura popular, literatura. Ainda segundo Almeida (2001, p. 16), “a escola, principal instituição que poderia mudar os rumos dessa realidade, faz justamente o contrário”, pois tem alimentado a atual situação,

impondo aos alunos regras e modelos gramaticais, baseados em valores elitistas que pouco contribuem para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento humano dos alunos.

#### 4.1.2 *Gramática normativa X Gramática de uso*

Ao longo dos períodos históricos, a conceituação de norma culta sempre esteve relacionada à classe de maior prestígio e a gramática normativa, por sua vez, sempre foi concebida como “uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade” (TRAVAGLIA, 1997, P. 31). A partir disso, a escola privilegiou o estudo da norma culta, subjacente na gramática normativa, para ser aprendida pelos alunos no contexto escolar.

Atualmente, quanto ao uso da gramática para se falar e escrever corretamente, Bagno (2001, p. 156) adverte que “[...] ensinar a norma padrão não quer dizer simplesmente levar ao aluno todas as suas regras, a familiarizar-se com elas, a fazer ele saber aplicá-las com decisão e adequação.”

Com o objetivo de conhecer as práticas utilizadas em relação ao ensino da gramática, durante as entrevistas semi-estruturadas, perguntamos às professoras do grupo 1, se em suas práticas de ensino haveria hoje lugar para o ensino da gramática. Nesse sentido, a professora 3, grupo 1 (APÊNDICE D) expôs que:

*[...] ao invés daquela gramática de decoreba de regras, de preocupação exatamente com aquelas... as regras gramaticais, ela deixa de existir pra dar lugar à gramática contextualizada, aquela em que se estabelecem relações entre as palavras em um texto.*

Diante do exposto, entendemos que a gramática passou a ser concebida de forma diferente daquela que basicamente orientava para as regras. A professora 3, ao manifestar que *ela deixa de existir pra dar lugar à gramática contextualizada*, sugere-nos que tem desenvolvido alguma prática que privilegie as relações entre as palavras e não a *decoreba de regras*.

Confirmamos a importância de conhecer as diferentes concepções de gramática (de uso, descritiva, normativa, textual), para, posteriormente, diferenciar seu ensino, enfocando que as regras são importantes na constituição e na organização do texto. Porém, igualmente importante é o conhecimento de mundo do aluno, no momento de enunciação: seja oral, ao debater com o professor e colegas em sala de aula, ou escrito, quando tem a oportunidade de

exercitar diferentes organizações do texto, que em nosso entendimento, retratam a organização do raciocínio humano.

Com base no que foi dito por Bagno, o ensino contemporâneo de Língua Materna deveria inserir os usos e padrões da linguagem e suas variedades, no sentido de atender a uma nova realidade, deixando de ser elitista – ligada à classe de maior prestígio – para incorporar variações lingüísticas de outras classes sociais. Desse modo, o aluno (re)conheceria as variações que circulam na sociedade, discernindo as ocasiões em que deve utilizá-las – em situações informais ou formais no momento da enunciação.

O estudioso Possenti (2001, p. 32) admite que “no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga)”. Então, não basta que as políticas educacionais instituem uma nova modalidade de ensino, distanciada da formação do profissional que irá desenvolver um trabalho em torno de novas concepções. Com isso, queremos dizer que novas possibilidades são construídas, gradativamente, quando o professor tem a oportunidade de conhecer novas posturas, durante a formação em serviço.

Essa mudança proposta pelo autor nos leva a pensar que se a teoria contida nos PCNs da Educação Básica fosse transformada em práticas, muitas das atividades atuais seriam substituídas, como por exemplo, o estudo dos tempos verbais em que o aluno se limita a classificar o que é presente do indicativo, pretérito perfeito, etc., mas sim, o sentido de cada tempo verbal, no contexto de uso. Em uma atividade que englobe a gramática no contexto, o professor não iria conjugar o verbo pessoa a pessoa (o que já está feito na gramática: eu cantava, tu cantavas, ele cantava...), mas abordar que o pretérito imperfeito (eu cantava naquela boate), indica, em determinados contextos, hábitos que o locutor não possui mais.

Não se trata, portanto, de retirar a gramática enquanto disciplina, mas *repensar a função da gramática por meio da reflexão sobre a prática*, conforme o reiterado pela professora pesquisada em seu relato de experiência (Relato 4). Retomando o valor dos tempos verbais, sugerimos que, ao focar o futuro do pretérito, um dos efeitos de sentido que esse tempo verbal estabelece para o interlocutor é a questão da situação hipotética em um determinado contexto (i.e. eu compraria aquela casa, se tivesse mais dinheiro). Nessa abordagem, podemos discutir com o aluno a condição de ter mais dinheiro e a hipótese de tê-lo para a aquisição da casa.

Sobre o enfoque da gramática, a professora 2, grupo 1 (APÊNDICE C) aponta a para a forma contextualizada ao desenvolver tal estudo.

*Hoje nós podemos trabalhar a gramática mais contextualizada, trabalhando de acordo com o texto, [...] mostrar para o aluno o porquê daquilo que ele está estudando na gramática.*

Queremos dizer que não faz sentido substituir uma linguagem tradicional por uma variação lingüística regional. O que importa é proporcionar ao aluno o domínio de uma outra linguagem, em situações sócio-comunicativas diversificadas, por razões culturais, sociais, políticas, dentre outras. Saber gramática depende de atividades que envolvem textos e que permitam ao aluno novos modos de dizer, novos modos de utilização da linguagem. Nessas atividades, precisamos privilegiar o ensino da gramática de uso, com vistas ao amadurecimento lingüístico progressivo dos alunos. Assim, ao escolhermos um texto para trabalhar em sala de aula, antes, necessitamos motivar para a temática a ser desenvolvida e alargar o conhecimento de mundo do aluno a fim de auxiliar na elaboração dos sentidos do texto.

Na apreciação de um poema de Cecília Meireles, como *O Retrato* (ANEXO G), além do conhecimento do período literário, da biografia da própria autora, a questão da terceira idade poderia também ser abordada para ampliar os sentidos durante a apreciação do poema. O conhecimento de mundo, que inclui ainda o conhecimento dos aspectos sociais e históricos em que o texto foi produzido, é uma das dimensões sociais do leitor que pode ser construída antes de o aluno iniciar a leitura de uma obra literária, de um texto científico, de uma propaganda.

Embora a maior parte das escolas insista em reproduzir um modelo tradicionalista de ensino de gramática, sem dúvida, existem aquelas que procuram transformar essa realidade, adotando novas práticas de ensino. Travaglia (1997, p. 9), ao propor o ensino de gramática, apresenta questões relevantes para uma prática inovadora e de qualidade, a saber:

[...] o ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de ensino fundamental e médio deste país. Estes, principalmente depois das constantes e reiteradas críticas ao ensino de gramática nesse nível e também à própria teoria da gramática tradicional e à gramática normativa, sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula. Muitas vezes o desnorтеio é tal que os professores acabam não fazendo nada que seja significante para a vida dos alunos.

O pensamento do autor em relação ao ensino da gramática como sendo um problema não parece distante do cotidiano dos professores entrevistados. Para ilustrar, a professora 7, durante a entrevista com o grupo 3 (APÊNDICE E), relata que:

*[...] nós não aprendemos dessa forma e estamos ensinando os meninos dessa forma::: Então aí é a minha dificuldade de estar mostrando pra eles.*

E a professora 8 (APÊNDICE E) acrescenta:

*[...] eu fiz um esforço muito grande para aprender a trabalhar com os gêneros. Há alguns anos que eu tento aprender isso e que os livros didáticos só agora ::: que estão trazendo.*

Na tentativa de fazer algo significativo para os alunos, confirmamos, por meio do depoimento apresentado, o esforço da professora em *aprender a trabalhar com os gêneros*.

Muitas vezes, mesmo diante das propostas apresentadas no manual didático, nós, professores de Língua Materna, ainda sentimos dificuldades em implementar um ensino, tomando por base a gramática de uso, por meio de situações contextualizadas, e a interação verbal, por meio dos gêneros do discurso, uma vez que nossa formação inicial não nos possibilitou essa abordagem.

#### 4.1.3 *Formação e práticas docentes transformadoras*

Mediante uma escola que nos exige atualização e um público – nossos alunos – sedento de novas perspectivas para a sua aprendizagem, buscamos em cursos de formação continuada (especialização, mestrado, doutorado, entre outras formas de atualização profissional) redefinir as abordagens para o ensino de Língua Materna, pluralizando enfoques e formas de ação educativas. Uma formação prática, em que o professor com experiência nessa atividade, pela interação verbal, utilizando-se da gramática contextualizada e dos mais variados gêneros do discurso, possa auxiliar os profissionais docentes em sua prática de ensino.

Na tentativa de melhorar e ressignificar a sua prática de ensino, buscando a reconstrução de suas bases conceituais em novos processos de formação, a professora 2, do primeiro grupo entrevistado (APÊNDICE C) comenta:

*[...] no meu curso de especialização, até então eu não tinha informação dessa ::: dessa ::: mudança, dessa atualização. Foi quando, no ano passado, em 2004, eu fazendo um curso com uma determinada professora é que ela nos passou essa mudança e que eu comecei a estudar sobre esses:::, sobre essa ::: essa mudança...*

Ressaltamos a importância do papel dos cursos de formação continuada para a atualização e conhecimento de práticas de ensino inovadoras que esses momentos muitas vezes proporcionam aos profissionais. Podemos notar, por meio do depoimento acima, que na formação continuada é possível abarcar outros pontos de vista, com a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos e aprender para transformar uma realidade já existente. Isso nos exige “um continuum de formação profissional nunca concluso” (MARQUES, 2003, p.55).

Nessa concepção de formação, estamos sempre aprendendo, num movimento inconcluso e em espiral. O conhecimento assume um papel de constante aprendizagem de uns com os outros – no coletivo, na relação.

É interessante que, nos cursos de especialização, ou qualquer outro curso que vise à atualização profissional, estágios e aulas práticas sejam implantados, para que os profissionais possam desenvolver a teoria, por meio de práticas diferenciadas de ensino em Língua Materna. Nesses cursos, os professores, com experiências diversificadas, aproximam-se ou confrontam-se em seus diálogos, e cada um, a seu modo, constrói conhecimentos por meio de diferentes abordagens que contribuem para a sua formação e, conseqüentemente, para a sua prática em sala de aula.

Segundo Marques (2003, p.41), “enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo”. O homem necessita assumir o sentido da própria vida, pessoal e social, considerando que, pela ação e pelo discurso, ele passa a ser conhecido e (re)conhecido. Na articulação dessas instâncias, o professor produz e revela sua identidade e certamente é capaz de romper com práticas, muitas vezes consideradas tradicionais, para, na ação, no cotidiano da sala de aula, modificar sua prática de ensino à medida que aprende. O autor ainda destaca:

[...] como ressonância original de um amplo contexto histórico, em que se processa o mundo social da vida, formação significa ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina, para o ascenso à generalidade determinante das particularidades em que transcorre o existir a elas atento. (MARQUES, 2003, p.41).

Ruptura com o natural, com o imediato, significa compreensão de processos de relações. Impõe crítica perante o visível. Formação significa “suspensão das posturas e comportamentos de rotina, para o ascenso à generalidade determinante de particularidades em que transcorre o existir a elas atento” (MARQUES, 2003, p.41). Para romper com o natural e suspender com procedimentos rotineiros, uma das possibilidades é o professor de Língua Materna estar sempre envolvido em cursos de formação – continuada e em serviço – a fim



alargar seus conhecimentos, suas teorias e concepções e ser capaz de rescindir com práticas de ensino tradicionais, no sentido de projetar e construir novos olhares e outras possibilidades para um ensino que considere os estudos gramaticais como integrantes essenciais da aprendizagem, adotando uma concepção interativa de Língua Materna.

#### **4.2 Os PCNs enquanto fonte de pesquisa e orientação pedagógica**

A finalidade aqui é retomar a questão dos PCNs enquanto diretrizes no que se refere à concepção de ensino de Língua Materna, linguagem, literatura, bem como analisar as particularidades e características dessa abordagem que tem norteado os currículos escolares e os seus conteúdos básicos comuns, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Propomos, inicialmente, uma discussão sobre tais diretrizes, analisando e discutindo as posturas reveladas pelos professores entrevistados em suas avaliações sobre o ensino, sobre suas formações, diante de tal perspectiva.

Os PCNs de Língua Portuguesa, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, apontam uma nova vertente para o ensino de Língua Materna, respeitando as variedades lingüísticas e utilizando os gêneros do discurso como objeto de ensino.

##### ***4.2.1 Ressignificação do ensino e formação de professores pelos PCNs***

As diretrizes contidas nos PCNs têm contribuído sobremaneira para a formação de professores para a implementação de propostas inovadoras de ensino de Língua Materna, na sala de aula.

No que se refere ao ensino de Língua Materna, os conteúdos temáticos presentes nos PCNs, nas palavras de Rojo (2001, p. 29), “estão distribuídos em dois eixos de práticas discursivas: usos de linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem.” Essa autora esclarece que, nessa nova diretriz, existe um enfoque dirigido para a “historicidade da língua; o contexto de produção dos enunciados; a produção de textos orais e escritos; o modo como o contexto de produção contribui para a organização do discurso.” A pesquisadora afirma ainda

que, nessa nova concepção de ensino, o texto passa a ser a unidade de ensino e os gêneros discursivos, o objeto de ensino.

Em relação ao primeiro eixo, os PCNs (1999, p. 142) sugerem que “o ensino de Língua Materna seja considerado como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.” Isso comparado ao estudo tradicional da gramática, permite constatar que houve um grande avanço em relação ao ensino, pois a língua passou a ser considerada como prática social e a linguagem enquanto interação.

Esse progresso foi vivenciado pela professora 3, grupo 1 (APÊNDICE C).

*Considerando a nossa formação inicial, eu acredito que tenha havido um grande avanço, porque pra gente é inclusive novidade descobrir que o que a gente chamava de tipo, hoje a gente chama de gênero e descobrir também::: que os nossos atuais livros já trabalham, utilizando essa nomenclatura. A partir de então, nós começamos a::: nos questionar::: será que realmente fomos nós que aprendemos errado? Descobrimos que não se trata de um erro, mas sim de uma mudança:::, de uma evolução, de uma percepção diferente dos gêneros textuais.*

Enquanto fonte de pesquisa e orientação pedagógica, as diretrizes contidas no PCNs norteiam e ressignificam o ensino de língua ao apontar a importância de se trabalhar com os gêneros do discurso na sala de aula. No entanto, acreditamos que, aliadas aos gêneros do discurso, as tipologias textuais (narração, descrição, injunção, dissertação) são relevantes para se compreender os modos de organização do texto. Podemos notar, por um lado, que a formação inicial é norteadora para a prática de ensino na Educação Básica, mas com as transformações sociais, novos conhecimentos são construídos e as concepções e até mesmo as nomenclaturas também se modificam com o tempo.

Pelo depoimento da professora 3, constatamos a importância dos PCNs em sua formação ao revelar o entendimento das nomenclaturas: tipo de texto e gênero textual.

O estudioso Marcuschi (2003, p. 22) aborda essa questão. Para ele usamos “a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição”. Isso significa os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais presentes no texto. O autor afirma que se trata de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Quanto à expressão *gênero textual* utilizamos, segundo ele, para nos referir “aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características”. Para o estudioso, se os *tipos* são poucos, os

*gêneros* são inúmeros. Alguns exemplos: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, aula expositiva, horóscopo, bula de remédio, resenha, aulas virtuais, entre outros.

Na realização das entrevistas semi-estruturadas, confirmamos que a implantação dos PCNs de Língua Portuguesa na Educação Básica proporcionou a formação continuada ou em serviço dos professores. Para entenderem os conteúdos sugeridos nessas diretrizes e sua transposição didática para a sala de aula, os professores se envolveram em diferentes cursos com o objetivo de entenderem a *mudança*, a *evolução*, a *percepção diferente* da Língua Materna, conforme relatou a professora 3, grupo 1 (APÊNDICE C), envolvida neste estudo.

Quanto ao segundo eixo, os parâmetros (1998, p. 52) indicam que o aluno deve aprender a “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção [...]”. Essas diretrizes prosseguem apontando que: “O homem pode ser conhecido pelos textos que produz”.

Na Educação Básica, na medida em que praticamos uma visão crítica sobre a utilização do Português-brasileiro, integrada aos mais variados gêneros que circulam na sociedade, desenvolvemos com os nossos alunos um estudo global – aquele que envolve os elementos constitutivos acima citados, promovendo o crescimento a partir da leitura, da produção e da compreensão de textos. Para que nossos alunos possam ter sucesso no que pretendem realizar, eles necessitam se apropriar dos recursos que a Língua Portuguesa disponibiliza a fim de corresponderem-se linguisticamente nas várias situações em que participam em seu dia-a-dia.

Na implantação dessa nova possibilidade de atuar com a Língua Materna, Rojo (2001, p. 28) esclarece “que a construção dos próprios currículos [...], adequados às necessidades culturais, políticas e regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por esses referenciais.”

Nesse sentido, a introdução dos PCNs no contexto escolar, como diretrizes para o ensino de língua, provocou nos professores uma busca pela compreensão do texto ali contido, uma vez que elas vieram como sugestões, como referências norteadoras, objetivando incentivar mudanças no ensino de Língua Materna, na Educação Básica.

No tocante a essas mudanças, vale ressaltar que a postulação básica dessas diretrizes é o ensino centrado no texto, quer em termos de leitura, quer em termos de produção, estendendo-se à proposta dos gêneros do discurso.

#### 4.2.2 A recorrência aos PCNs na escola

Ao estabelecermos a recorrência aos PCNs, como unidade de análise, neste estudo, constatamos que os professores da Educação Básica recorrem a eles como fonte de pesquisa para o planejamento anual e para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Podemos constatar tal atitude por meio do depoimento da professora 3, grupo 1 (APÊNDICE C).

*Acredito que seja comum para nós, professores, eh::: utilizarmos os PCNs, uma vez que se tratam eh::: de referenciais pra nossa prática::: prática pedagógica e nos oportunizam eh::: o esclarecimento de dúvidas, eh::: ... a discussão do que consta nos PCNs com outros textos. Por isso acho importante recorrer a eles.*

O que a professora declara sugere a sua sintonia com uma perspectiva atualizada do ensino. De fato, os PCNs possibilitam uma implementação no ensino de Língua Materna principalmente quando abordam os gêneros discursivos como objetos de ensino escolar. Concordamos com a fala da professora, pois essas diretrizes possibilitam esclarecer como praticar a linguagem em sala de aula, por meio do texto. Auxiliam-nos, ainda, em como inserir os conteúdos programáticos, aliando Literatura, Lingüística, produção e compreensão textual. Nesse processo, o professor e o aluno têm a oportunidade de vivenciar os aspectos lingüísticos e literários em uma abordagem interativa da linguagem, em detrimento de um ensino fragmentado – Gramática, Literatura e Redação –, ainda praticado em muitas escolas.

Em relação à inserção dos PCNs na escola, os professores reconhecem, por um lado, a importância e a necessidade de se envolverem em estudos sobre as concepções de linguagem, de texto e de ensino de Língua Materna ali propostas e, por outro, enumeram a necessidade de consultá-los em suas possíveis dúvidas, como o indicam em seus depoimentos.

*Costumo ::: Os parâmetros estão aí, colocados pra nós exatamente com essa função::: recorreremos a eles sempre que aparecerem dúvidas, sempre que aparecer ah::: o desejo de buscar informações que a prática do dia-a-dia não fornece (Professora 1 – APÊNDICE C).*

*Eu costumo, sim, recorrer eh ::: até como um referencial pro trabalho que nós desenvolvemos em sala de aula (Professora 2 – APÊNDICE C)*

*Todo começo, quando a gente vai montar o nosso planejamento, não é ::: só aquele, eh,::: listar conteúdos, mas o planejamento mesmo, que a gente faz em grupo, turmas de séries ou idade de 10 a 14 anos ou de 5ª a 8ª, a gente sempre faz baseado nos PCNs. E ::: ele é muito útil porque ele tem uma orientação bem ::: embasada (Professora 6 – APÊNDICE E).*

Em nosso estudo, levantamos a princípio a dúvida em relação ao uso dos PCNs pelos professores da Educação Básica. Nesse sentido, por meio dos depoimentos acima, constatamos que isso não tem acontecido, pois os professores afirmam recorrer a tais diretrizes, sempre que necessário. Ora buscam neles informação, ora como referencial para a sua prática em sala de aula e ora como subsídio para a elaboração do planejamento anual.

Nos últimos anos, buscando a melhoria da qualidade da Educação Básica, os professores, têm recorrido aos PCNs e realizado um grande esforço para compreender as concepções contidas neles, a fim de transformar uma prática tradicional em uma postura apoiada nas novas teorias lingüísticas.

Estudar, conhecer, discutir e consultar os PCNs possibilitam, entre outros aspectos, melhorar a qualidade da formação dos professores inclusive enquanto aprendizes, leitores e produtores de texto, em um mundo que vive constantes transformações e avanços tecnológicos e científicos.

#### ***4.2.3. Os PCNs e a formação de leitores e produtores de textos***

Os PCNs sugerem, segundo Freitas (2001, p. 65) que “a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura.” Vivendo a experiência da leitura, enquanto professores da área de linguagem, temos a oportunidade de ir além do ensinar. Somos uma referência de linguagem para nossos alunos. Ao mesmo tempo, em que aprendemos e construímos sentidos para determinado texto, podemos contribuir ainda mais para a construção de outros sentidos com os alunos que, por sua vez, também vivenciam o valor da leitura em sua formação social, enquanto leitores e produtores de textos.

A autora comenta ainda que se o professor tem o hábito da leitura e da escrita, certamente será um promotor de novas estratégias para incentivar os alunos a ler e a escrever.

Gostaríamos de ressaltar que “sem qualquer pretensão de querer fechar Bakhtin em uma única leitura, o que seria incoerente com sua concepção dialógica de linguagem, as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos” (BRAIT, 2001, p. 24). Entre esses aspectos, destacamos a possibilidade de interação – professor e aluno – pelas mais diferentes formas de linguagem, entre elas: a leitura, a

produção literária, a produção científica, o teatro. Outro aspecto importante dessas indicações se refere aos gêneros discursivos e às atividades, abordando textos com diferentes linguagens.

Os PCNs, segundo os professores pesquisados, funcionam, na escola, como fonte de conhecimento, de informação. A professora 3, grupo 1 (APÊNDICE C) reitera:

*[...] a gente consegue, mais uma vez apontando para as diferentes linguagens, fazer com que eles eh ::: ... se interessem pelos textos e passem a vê-los como uma fonte de conhecimento, de ::: informação ou de inspiração, trabalhando com linguagem teatral ::: , com a linguagem plástica, com “n” linguagens para que eles possam mostrar realmente uma compreensão daquilo que foi lido e talvez de uma forma mais prazerosa do que as formas tradicionais muito ::: usadas antigamente.*

A professora, ao trabalhar com diferentes linguagens, em sala de aula, oportuniza ao aluno conhecer diversos aspectos da língua, para então analisá-la e até mesmo recriar novas estruturas e novos sentidos. Entendendo o texto como uma unidade significativa, que pode ser verbal e não-verbal, reconhecemos a necessidade de abrir o espaço da sala de aula para as diferentes linguagens. A relevância de o professor da Educação Básica conhecer os PCNs, quando estes sugerem trabalhar com diferentes linguagens, possibilita práticas inovadoras de ensino de língua, proporcionando ao aluno, desde as séries iniciais, entrar em contato com os gêneros de diferentes esferas sociais.

Ao trabalhar de acordo com as concepções sugeridas pelos PCNs, Cardoso (2003, p. 29) certifica que “todo programa de Língua Portuguesa se organiza em práticas e não em conteúdos, priorizando a leitura, a produção de textos e a análise de fatos lingüísticos, voltados às reais necessidades de uso da língua em situações diversas de fala”. São esses dois eixos que se constituem como um dos pilares dessa abordagem: *o uso e a reflexão sobre o uso da língua* (PCNs, 1999). A partir da abordagem da Língua Materna por meio de textos e ao vivenciar com os alunos a leitura e a escrita, tanto na Educação Básica, quanto na Superior – notamos que eles, gradativamente, ampliam seus referenciais de mundo e expressam seu conhecimento, produto de sua reflexão, para dizer coisas mais significativas, como o admite a professora 3 (APÊNDICE C).

Nessa direção, destacamos um momento significativo de nossa prática de ensino, quando integramos, por meio de seminários, a família, a escola e os alunos, interagindo por meio de um livro paradidático. Segundo os pais, foi um momento muito rico, tanto para a família, quanto para a escola, pois puderam notar a importância da leitura na formação de seus filhos. Um olhar que foi construído a vários olhos, que direcionaram o foco para diferentes aspectos do texto, como: estética, riqueza lexical e redescoberta de valores sociais.

Por meio dessa experiência, constatamos que é possível ensinar e aprender com sujeitos de outras esferas sociais. Observamos ainda, a importância de conhecer e avaliar diferentes pontos de vista em relação a uma temática específica, sendo que a leitura de cada participante é uma possibilidade a mais na compreensão e produção de sentidos do texto.

#### 4.3 Os gêneros do discurso como objeto de ensino em sala de aula

Diante da proposta dos PCNs (1998), em que um dos aspectos do ensino da Língua Materna é a abordagem pelos gêneros do discurso, muitos estudos começaram a ser realizados nessa vertente e novas possibilidades didáticas também começaram a ser sugeridas por diferentes pesquisadores. Entre eles, destacamos: Koch (2002); Rojo (2002); Marcuschi (2003); Dionísio, Machado e Bezerra (2003). Segundo esses autores, o uso dos gêneros do discurso em sala de aula se fundamenta no enunciado, nas práticas sociais que validam a sua inserção na escola, por trazer o universo textual da sociedade, analisá-lo e praticá-lo com os alunos.

Como um fenômeno histórico-social e como manifestação de cultura, a língua está em constante mudança. E a escola tem como principal função ampliar os conhecimentos lingüísticos dos alunos a fim de torná-los capazes de: adequar o que dizem e escrevem aos seus objetivos e de compreender o que ouvem e lêem, para, também, cumprirem seu papel na sociedade.

Nesse quadro, a Língua Portuguesa se coloca com a importante função de instrumentalizar os falantes e produtores de texto, em suas manifestações variadas, como forma de ação entre as pessoas e como forma de ação no mundo.

O estudioso Marcuschi (2003) trata de uma nova abordagem dos gêneros do discurso, que, por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à nossa vida social e cultural, merecem ser vistos como práticas sócio-históricas. Nesse contexto, os gêneros aparecem interligados a atividades sócio-culturais (como por exemplo, a leitura e a dramatização de um poema), bem como aos avanços da tecnologia (entre outras atividades, a aprendizagem do aluno de como redigir um texto no computador). É o caso da utilização de novos gêneros (e-mail, sites da internet, videoconferências) na atualidade.

Desse modo, os gêneros do discurso acompanham, historicamente, a evolução social e cultural do ser humano. Nessa evolução, o requerimento, por exemplo, que, anteriormente, era

um documento feito de próprio punho, atualmente é um formulário preenchido *on line* e enviado por computador. Daí a importância do aluno conhecer todas as formas de requerimento para ser capaz de analisar e produzir um e outro.

#### 4.3.1 *Pesquisa e formação*

O processo interativo na construção do fazer pedagógico amplia o conhecimento tanto de quem ensina, mas, sobretudo, de quem aprende. Não existe, pois, uma receita de como utilizar os gêneros discursivos em sala de aula. Porém, no desenrolar das entrevistas semi-estruturadas, as experiências compartilhadas pelos professores colaboradores criaram e recriaram novos caminhos para a prática de ensino, pois houve momentos em que os professores, interessados na temática da pesquisa, começaram a dialogar, partilhando experiências. Nesse diálogo, a professora 6, grupo 3 (APÊNDICE E) relatou que:

*[...] uma vez a professora utilizou, eu vi e gostei e utilizei, mandei eles escreverem carta entre a própria turma porque ninguém mais vai ao correio, usam telefone e Internet e acabou, né. Então eu sempre volto e vamos atrasar um pouquinho, vamos ficar uns dez anos atrás e eles adoram ::: escrever carta e trocar entre eles.*

Na análise dos dados, ressaltamos a experiência formativa que a presente pesquisa também proporcionou aos professores colaboradores. A interação entre as professoras 6,7 e 8 possibilitou momentos de formação no próprio grupo, ao conhecer e interessar pelo que a outra estava desenvolvendo. No momento da realização, o grupo esteve tão envolvido que, às vezes, esquecia até as perguntas arroladas na entrevista para partilhar entre elas a experiência vivida em relação aos gêneros discursivos.

Concordamos e reiteramos o que foi dito pela professora 6. Não basta conhecer apenas o gênero novo, por ser o que está veiculando no momento histórico presente, mas analisar as linguagens do presente em relação à sua constituição na história, para então fazermos um estudo crítico da Língua Materna. Atualmente, quem tem internet e domina o aplicativo que envia e recebe e-mail, raramente vai ao correio. Entretanto, esse fato não exime o aluno de compreender que a correspondência evoluiu historicamente, que antes, por exemplo, uma carta demorava até meses para chegar ao destinatário.



Com relação ao trabalho com os gêneros discursivos, acompanhamos, também, no grupo 2, o interesse dos entrevistados em ouvir o outro, chegando, às vezes, até a interromper o depoimento com o objetivo de compreender o que estava sendo relatado. Durante a fala da professora 5, a professora 4 interfere a fim de entender a prática do portfólio, enquanto instrumento de acompanhamento e avaliação. A professora 5, grupo 2 (APÊNDICE D) relata:

*[...] este ano, esse ano eu comecei a fazer o seguinte: eh :::, eh, o conhecimento de cada tipo de texto, não todos, alguns, se não não tem como ... eles também montando um ::: um caderno, um tipo um portfólio, um portfólio sobre o assunto e montando entre eles também e falando sobre o que ... a impressão que eles tiveram..*

Interessada em conhecer a prática desenvolvida (*e que estava dando certo*, segundo a professora 5), a professora 4 interrompe, tentando entender e manifestando, inclusive, opinião.

*Espécie de uma pasta de texto. Essa idéia é muito boa (Professora 5).*

A professora 4 continua:

*[...] fica até bonitim, porque eles desenham, eles criticam, eles falam do que gostou, do que não gostou; do que foi mais difícil, do que foi mais fácil).*

A professora 5, manifesta:

*[...] muito interessante essa idéia, Gostei. Vô adotá. /.../ (risos). É interessante mesmo (Professora 5).*

Segura da aprovação da atividade pelos adolescentes, a professora 4, finaliza:

*[...] pode adotá que dá certo. Eles gostam (Professora 4).*

Acompanhamos, nos depoimentos registrados, que além de proporcionar ao pesquisador uma construção de conhecimentos, a pesquisa contribui para a formação e o crescimento dos professores pesquisados, porquanto a partir de participação no processo de pesquisa, eles podem redirecionar suas crenças e certezas, avaliar suas práticas e reconsiderar sua profissionalidade docente.

Considerando essa experiência formativa, aproveitamos para avaliar e realçar a importância da entrevista semi-estruturada, realizada de forma coletiva, como metodologia de pesquisa qualitativa em Educação. O entrelaçar entre teoria e pesquisa foi fundamental para a

formação tanto do pesquisador, quanto dos entrevistados. Envolvidos em uma atmosfera coletiva, descobrimos, nos momentos da pesquisa, situações de ensino e aprendizagem, na medida em que houve uma partilha recíproca de vivências e conhecimentos.

Acreditamos que a investigação científica é essencial na formação profissional e pessoal dos sujeitos, porque é versátil, dinâmica e formadora de opinião. Aprender é constituir conhecimento *através dos próprios olhos e também dos olhos dos outros*.

#### 4.3.2 *Atuação de professores com os gêneros do discurso e aprendizagem*

O estudioso Marcuschi (2003) sugere que atuar por meio dos gêneros textuais é uma excelente forma de se trabalhar a língua em seus diversos usos concretos, de mostrar a autoria do locutor, uma vez que a língua sempre estará presente na interação pela linguagem. Desse modo, a relevância dada a esse estudo pode ser atribuída ao fato de o aluno, por meio dos gêneros discursivos, estar experienciando o cotidiano dentro do contexto escolar.

O estudo pautado nos gêneros privilegia a compreensão de textos, pois parte de uma unidade – o texto –, contrário ao que era feito no ensino tradicional da gramática, em que esta era reduzida à análise morfosintática (identificação de estruturas, categorização, classificação de termos e expressões).

Um outro aspecto relevante é que, com a divulgação dos PCNs, nas novas edições, uma maior variedade de gêneros passou a ser contemplada nos livros didáticos, mas que nem sempre corresponde às prioridades dos alunos. Além dos contidos no livro didático, o professor há que inserir novos gêneros, ao constatar que os manuais didáticos não esgotam todo o assunto referente a um conhecimento. Nessa perspectiva, a professora 3, do grupo 1 (APÊNDICE C) manifesta a sua opinião.

*O trabalho com diferentes gêneros na... no ensino da Língua Materna se justifica e, acredito eu que seja primordial, uma vez que já falamos da gramática contextualizada, a partir dos diferentes gêneros é que a gramática está sendo trabalhada em sala de aula e também pra que o aluno perceba eh... a diversidade ::: de estilos de escrita, a diversidade de formas de expressão. Então, os diferentes gêneros é que possibilitam isso ao aluno, pra que ele possa perceber como utilizar essas diferentes formas ::: de escrita, no momento da sua produção.*

Analisando esse depoimento, verificamos a importância da atuação com os gêneros discursivos em sala de aula. Percebemos o quanto é essencial trabalhar com uma diversidade de temas, textos e gêneros, mesmo porque o aluno não lida no cotidiano com esses gêneros a todo o momento. Com esse enfoque, o aluno estará exposto às diversas formas de expressão, passando a entender a variedade lingüística além dos diferentes modos de organização dos textos. Quando o professor insere, por exemplo, diferentes linguagens, na realidade estará levando outros aspectos da cultura para a sala de aula que são igualmente importantes para a formação do aluno, tais como: o cinema, o documentário, a capa de revista, a primeira página de um jornal.

Um ensino pautado nos gêneros do discurso permite ao aluno compreender que os textos têm funcionamento discursivo e estrutura formal diferentes, características que são aprendidas pelos alunos à medida que entram em contato com diversos gêneros e esses gêneros passam a incorporar as suas experiências como leitor e produtor de textos.

Com base em seus estudos, Bezerra (2003) expõe que a transformação da língua, resulta no surgimento de novos gêneros textuais. Esse fato desencadeou o que autora chama de ‘renovação metodológica’, já que os manuais didáticos passaram a trazer textos de diferentes suportes técnicos (revistas, jornais, murais).

Em relação ao ensino com os gêneros do discurso, Pinto (2003) apresenta outra abordagem; a qual defende que as formas de manifestação da linguagem só se desenvolvem mediante situações significativas. O domínio das formas e possibilidades dos diversos gêneros discursivos, segunda a autora, é parte do processo de aprendizagem da fala e da escrita, sendo que, cada um dos diferentes gêneros apresenta suas próprias exigências no que se refere ao conteúdo, estrutura e também as seqüências lingüísticas que o constitui.

A aprendizagem desses elementos constituintes pode se realizar mediante práticas sociais que possibilitem desenvolver a capacidade lingüística dos alunos, um método de socialização nos modos de organizar o conhecimento e na forma de representar suas percepções e seu conhecimento para os outros. O conhecimento dessa multiplicidade de gêneros, presentes em nosso cotidiano, provoca “efeitos sociais e ideológicos”, uma vez que são ensinadas as suas diferentes formas e possibilidades de produções tanto orais quanto escritas (PINTO, 2003, p. 57). Por meio de diferentes linguagens, é possível estimular uma maior socialização não só entre os alunos, mas dos alunos com a sociedade, proporcionando um conhecimento não só das estruturas e modos de organização dos textos, como também do sistema de valores da sociedade.

Os temas que levamos para a sala de aula não servem apenas para conhecer como se produz e interpreta um texto, mas colaboram na formação do aluno, pois permitem, além da informação, a construção da subjetividade, firmando a sua autonomia e constituindo-se como sujeito capaz de analisar os acontecimentos e as descobertas que perpassam a formação social.

Ao indagarmos em que medida a atuação com os gêneros do discurso promove o ensino da Língua Materna, a professora 7, do grupo 3 (APÊNDICE E) diz que se trata de:

*[...] uma forma mais prazerosa ou mais prática ::: eu não vou dizer prática ::: é que ele vai estar aprendendo ::: pra viver em qualquer circunstância da vida. Pra ele deixar um bilhete pra esposa ::: dele daqui a alguns anos, então esse discurso, esse gênero, ele promove, dessa forma, como nós estamos agora ::: estudando um gênero que realmente promove muito mais a aprendizagem da língua materna do que antes que era só decorar.*

A professora 8, entrevistada do terceiro grupo, (APÊNDICE E), na seqüência, acrescenta que o estudo com os gêneros:

*[...] promove não só o aprendizado:::, pois ele começa a valorizar a nossa língua e dar importância a ela, porque até então, eles eh... muitos não estão valorizando a nossa língua. Acham que as outras línguas eh::: que eles falam que a nossa língua é muito ::: difícil. Então não é difícil::: ela é muito complexa. Porque a partir daí, a gente começa a entender melhor e a gostar realmente de nossa língua /.../*

Em consonância com os depoimentos apresentados, admitimos que o aprendizado da Língua Materna, por meio dos gêneros, de alguma forma, pode ser adquirido em outras instâncias sociais como no trabalho, na família, em outros grupos sociais e pode ser ampliado na escola – espaço em que o aluno aprende outras habilidades da fala e da escrita, inclusive, *começa a entender melhor a nossa língua.*

Esperamos que o enfoque dos gêneros possa ser mais utilizado na Educação Básica, com vistas a permitir que os alunos, a partir de uma situação em um determinado contexto, aprendam a construir o texto, respeitando uma estrutura em funcionamento, bem como determinadas elaborações lingüísticas para produzir diferentes sentidos.

Segundo Lousada (2003), a adoção de programas que considerem os gêneros dos discursos proporciona ao aluno um aprendizado melhor e mais eficaz, não só por ser dinâmico, mas por oferecer atividades diferenciadas. Essa autora esclarece que esse programa pode, perfeitamente, sofrer adaptações por parte do professor se assim ele desejar, para torná-lo mais produtivo ou para atender às necessidades pautadas pela instituição da qual faz parte.

Acreditamos que o domínio dos gêneros, como instrumentos para a produção de sentidos em sala de aula, possa permitir aos leitores e produtores de textos uma maior compreensão do língua, até mesmo recriando um novo gênero. É comum, por exemplo, em concursos de poesias, o aluno declamar uma letra de música, recriando assim a produção textual do autor. O professor há que ensinar aos alunos a importância da autoria em relação a um texto, que pode até revelar a identidade do escritor, conforme nos aponta Bagno (2001).

No pensamento de Dolz e Schneuwly (1999), a produção de textos pode ser multiplicada na sala de aula, entre as salas, no interior do contexto escolar e entre escolas. Nessa perspectiva, os gêneros do discurso são ensinados como resultado das práticas de linguagem oriundas da própria escola. Quando solicitamos ao aluno que seja feito um mural, por exemplo, ou mesmo um jornal da escola, existe um intercâmbio entre os sujeitos-autores e os alunos-leitores, por meio do texto, cuja dinâmica, estrutura em funcionamento e contexto devem ser analisados. Os alunos se envolvem em diferentes situações de aprendizagem.

Em uma aprendizagem significativa, o aluno não “prega” seus artigos em um “tablado”, mas utiliza um “mural” que se transformou em uma prática também acadêmica, e que mereceria ser estudado historicamente, por ser, inclusive, um suporte técnico em que são veiculados diferentes gêneros, tais como a crônica, o classificado, o artigo científico, a propaganda, a reportagem, dentre outros.

Ao ser indagada sobre em que medida a atuação com os gêneros promove a aprendizagem da Língua Materna, a professora 1, grupo 1 (APÊNDICE C) manifesta:

*[...] bom, eu acho que a partir da diversidade ::: de gêneros que o aluno possa conhecer, porque nós vamos levar esses gêneros até ele, ::: ele começa a perceber também a diversidade no modo de escrever, no modo de construir, no modo que as palavras têm de se relacionarem umas com as outras pra fazer ... algum efeito de sentido. E a partir daí, ele ::: também começa a construir e a organizar as suas idéias de maneira clara.*

No depoimento acima, a professora relaciona a diversidade de textos à diversidade dos modos de escrita. Para ela, a partir do ensino centrado nos diferentes textos o aluno *começa a perceber a diversidade no modo de escrever*. Explicando melhor: quando exposto aos vários gêneros, o aluno tem contato com a variedade da linguagem e, conseqüentemente, é capaz de utilizá-la em outras situações.

Acreditamos, ainda, que a palavra em contexto possibilita ao homem a interação com os pares e por isso propicia aos alunos condições para que possam conviver com diferentes formatos de textos e gêneros, conhecendo sua organização para, então, aplicar o que

aprendeu, na sociedade. É essencial que a prática com a linguagem seja estabelecida na sala de aula, em comparação com sua prática social.

Em nossa experiência profissional, quando levamos gibis para a sala de aula, pensamos em construir outras histórias em quadrinhos, utilizando ferramentas da informática. Os alunos, além de aprender como produzir uma narrativa, associam o texto à imagem, o que é muito utilizado no discurso jornalístico e publicitário. É uma atuação que permite instaurar uma prática de ensino que contempla, simultaneamente, o uso de signos verbais, sons, imagens e formas em movimento e pode servir a um determinado uso e funcionalidade em outro quadro comunicativo, o e-mail, gênero emergente na mídia virtual, por exemplo.

#### 4.3.3 *A produção de sentidos e a natureza social dos gêneros do discurso*

Sobre o uso dos gêneros do discurso no ensino de Língua Materna, Koch (2003, p 58) aponta que a inserção de um gênero no contexto escolar é o resultado de uma decisão da equipe pedagógica que tem por objetivo, por exemplo, “colocar os alunos, ao mesmo tempo em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são.” Quanto a esse aspecto a professora 2, grupo 1 (APÊNDICE C) ressalta que:

*[...] a partir do momento que nós levamos, trabalhamos gêneros dentro de sala, nós trabalhamos com bilhete, com uma carta, com... com... anúncios, com... com... conto de fadas e assim sucessivamente, o aluno vai perceber eh... que tudo isso que nós estamos trabalhando dentro de sala são coisas que nós usamos no nosso dia-a-dia, são coisas que nós eh... eh...: ... simplesmente estamos assim... deixando mais claro pra ele e ::: que ele vai usar isso pro resto da vida dele.*

É importante, realmente, trazer o cotidiano para dentro da sala de aula, lembrando que a prática de linguagem na escola, mesmo que diferenciada em relação à sociedade, ainda assim pode se aproximar da estrutura e da proposta do gênero em questão. Com isso reconhecemos que, ao se trabalhar com o teatro, convidando os alunos a se interagirem – inclusive dramatizando para nós –, é mais significativo do que pedir aos alunos para ler o texto simplesmente.

Quando trabalhamos com o Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, por exemplo, é mais interessante e real incentivarmos o aluno a representar as cenas, de acordo com o seu

estilo e leitura, do que aplicar uma prova de pura interpretação de texto. Na experiência pedagógica de Almeida (2001, p.146), ao trabalhar com os gêneros do discurso, encontramos que “é possível ensinar Língua Portuguesa de um modo pedagogicamente interessante e politicamente eficiente para a formação crítica do cidadão.” Nessa proposta, tendo como referência a peça teatral de Suassuna (2000), o texto escrito torna-se um discurso falado em que a construção de sentidos se realiza na interação entre alunos, tendo a língua como instrumento que possibilita transformar um gênero escrito em outro falado.

Corroborando o que foi dito acima, Brandão (1995, p. 38) adverte que: “um gênero não é uma forma fixa, cristalizada, e que deve ser tratado como um bloco homogêneo. E é esse o equívoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica.” Não se trata de levar um bilhete para a sala de aula, conceituá-lo, dar um exemplo e eventualmente solicitar que o aluno faça outros de acordo com o modelo dado, mas sim de perceber as proximidades e os distanciamentos que existem ao se comparar vários bilhetes; a função desse gênero na sociedade; descobrir quando surgiu esse gênero e porque consolidou sua prática, entre outras curiosidades.

Os PCNs (1999, p. 143) apontam que:

[...] os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.

Podemos notar que os PCNs valorizam o texto além da sua superfície lingüística ao integrar o verbal com o não-verbal, em uma análise lingüística. Trata-se de uma prática inovadora e que favorece a interpretação, pois o professor apresenta ao aluno o cartaz, a placa, o sinal, analisando que um desses gêneros tem sua função e espaço na sociedade, podendo modificar-se, pela intelectualidade humana, em luminosos, *banners*, *outdoors*. As ilustrações trazem seu significado e fazem parte do sentido do texto, assim, o estudo da Língua Materna torna-se mais dinâmico, uma vez que o professor tem a chance de analisar o verbal com o não-verbal em um mesmo gênero discursivo. Valorizando o trabalho com os gêneros, gostaríamos de trazer o depoimento da professora 4, grupo 2 (APÊNDICE D).

*[...] quando você trabalha com leitura de ::: dos gêneros, você tá trabalhando com a formação do leitor, portanto ::: a forma como você trabalha, se ela for bastante consistente, competente, ela vai gerar bons produtores de texto e com isso é o cidadão que vai falar por si mesmo.*

*Então, ela só tem a contribuir, porque quando você vê um cidadão, que é autônomo na sua linguagem, você tem um cidadão completo.*

De acordo com a professora pesquisada, a prática de ensino é primordial no momento em que se instituem os gêneros no ensino da Língua Materna, pois quem está conduzindo a aula torna-se um orientador que, ao mesmo tempo, coordena a situação de comunicação, resultante do trabalho com a linguagem. Um sujeito que participa dessa dinâmica torna-se, por conseguinte, um cidadão *que vai falar por si mesmo* e, segundo a professora 5, *um produtor de texto futuramente capacitado*.

Existe uma relação que se estabelece entre linguagem e formação dos sujeitos que se realiza na interação, colocando em relevo a questão do uso social da língua. Usar a língua significa produzir e compreender textos em situações concretas de comunicação. O professor, em sala de aula, há que criar situações dinâmicas de interlocução, por meio de variados gêneros discursivos, possibilitando ao aluno ser um cidadão *autônomo em sua linguagem* e capaz de produzir sentidos para os diferentes textos, nas diferentes situações sócio-comunicativas.

A forma como o estudo dos gêneros é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais constitui-se, sem dúvida, em uma contribuição das mais relevantes para o ensino de Língua Materna. Nessa perspectiva de ensino, os alunos ao dominarem os gêneros mais correntes da vida cotidiana, serão capazes de perceber as teias que se constroem por meio dos diversificados exercícios de linguagem.



## 5 FORMAÇÃO, AUTONOMIA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

*Na ação e no discurso, em seu sentido pleno, os homens mostram quem são, produzem e revelam suas identidades pessoais e singulares, na intersubjetividade criadora, no estar uns com os outros, no simples jogo da convivência.*  
(Mario Osorio Marques)

Entre as muitas questões que envolvem as relações entre a prática cotidiana e a formação docente, focalizamos, neste capítulo, a formação como uma atividade permanente. Durante esse processo, o professor tem a autonomia de elaborar e aprimorar o seu fazer pedagógico, estabelecendo uma relação entre o conhecimento e o cotidiano. Nesse momento, é que o educador pode utilizar-se da linguagem, por meio dos mais variados gêneros do discurso, e apreciar sua temática – o conhecimento – em sala de aula e relacioná-la ao mundo exterior – à instituição. Para fazer essa discussão, ressaltamos a formação do professor para a autonomia e para a profissionalidade.

Acreditamos que a autonomia e a profissionalidade dos professores interferem direta e indiretamente no contexto das ações educativas e, conseqüentemente, na sociedade. A escola colabora com a promoção de práticas que têm um grande significado social.

Destacamos aqui a autonomia dos professores por considerar a sua relação com a sociedade e, por conseguinte, com a educação, por defendermos uma formação docente que, por extensão, incentive e oriente o graduando para a pesquisa como fonte de construção de conhecimento, no sentido de levá-lo a perceber a importância de uma formação continuada e permanente. Isso para que o futuro professor, em sua trajetória profissional, esteja atento para a importância de continuar sua formação e assim não perder o domínio e as mudanças de concepções em seu ensino.

Ressaltamos também a profissionalidade porque se trata de uma construção pessoal ao mesmo tempo em que o sujeito constrói sua carreira profissional na interação com o outro, em função do que requer o trabalho educativo. Nessa perspectiva, falar de profissionalidade significa, segundo Contreras (2002, p. 74), “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”. Podemos defender valores, qualidades e objetivos profissionais enquanto atuamos no ensino, em função do que requer o trabalho educativo.

Se a educação for compreendida, segundo Contreras (2002, p. 81), “como um assunto que não se reduz à sala de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política”, a profissionalidade docente pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem o trabalho de ensinar.

### 5.1 A formação para a autonomia e para a profissionalidade

Uma das maiores potencialidades do ser humano está em sua capacidade de aprender. Essa potencialidade é um dos fatores que torna possível a sua formação contínua, mas há outros aspectos relacionados à sociedade e ao mundo do trabalho que também levam as pessoas que trabalham a se manterem em estado de busca e de aprendizagem, considerando que todo ser humano aprende em sua cotidianidade.

Para Heller (2004, p. 20), “a vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”. O cotidiano é, pois, o lugar dos acontecimentos do mundo e, conseqüentemente, da construção permanente da identidade – pressuposto fundamental de formação –, segundo Marques (2003, p. 61), “que se forma a cada situação de aprendizagem”. A cada dia, o homem se constrói por meio da interação com outros sujeitos, modifica o meio ao intervir nas esferas sociais e, pela apropriação de saberes histórica e culturalmente produzidos, se transforma, se refaz.

Inserido em uma cotidianidade de múltiplas dimensões, o professor da área de linguagem pode partilhar com seus alunos metas de aprendizagem intrinsecamente entrelaçadas às condições objetivas e subjetivas de produção de conhecimento. Isso porque, ao explicar os modos de organização dos textos em seu fazer pedagógico, por exemplo, haverá momentos objetivos em que o aluno irá reconhecer as estruturas que organizam um determinado texto. Em outros momentos, essas condições serão subjetivas, porque quem percebe e realiza esse (re)conhecimento é um sujeito que produz diversos sentidos, segundo seus conhecimentos de mundo e sua história de vida. Tais metas se consolidam e se expandem na interação professor-aluno.

Essa interação pode se efetivar dentro de padrões sistemáticos, científicos e profissionais, aos quais importa que o professor remeta à sua prática – entendida aqui conforme Marques (2003, p. 44) “como consciência do agir sobre os homens” –, mediante um

processo de indagação, focalizado na formação contínua e na construção de saberes em sala de aula. Se por um lado, o cotidiano é rico em experiências formativas, por outro, a educação propicia a construção permanente da identidade e da autonomia dos agentes da educação de forma sistematizada, ou seja, institucionalizada, formal. Trata-se, pois, de uma simbiose entre o cotidiano e a construção da identidade e da autonomia.

Os conhecimentos possuem uma complexidade e resultam de um processo constituído por ação-reflexão-ação (PCNs, 1998). Para melhor compreender esse processo, destacamos a dimensão curricular gerenciada pela escola em confronto com a transposição didática dos saberes academicamente valorizados pela sociedade. Constatamos, por exemplo, a insuficiência em acumular conhecimentos da gramática normativa, no momento em que se precisa, por exemplo, apropriar dos mecanismos de coesão e coerência textuais ao se trabalhar com uma prática discursiva já instituída na sociedade.

O saber é considerado como um construto social elaborado pela racionalidade dos sujeitos de acordo com suas escolhas, motivações, julgamentos e decisões. Uma vez que o sujeito é um agente da prática social, há que eleger conhecimentos relevantes, de modo significativo, que dêem condições à comunidade discursiva de conhecer e dominar os mais variados gêneros do discurso, praticados no cotidiano.

Repensar a formação docente, no cotidiano, é vincular a (auto)crítica à capacidade do professor de selecionar conhecimentos, no momento em que buscam-se respostas relativas ao *quê*, ao *como*, e ao *para quem* mediar os mecanismos de produção de sentido na elaboração do texto. Tudo isso com o objetivo de utilizar os saberes lingüísticos, os quais, em nosso exemplo, estão para além dos conhecimentos gramaticais. À guisa de ilustração, podemos recorrer ao Relato 4 (ANEXO F) em que a professora assim se manifesta:

*[...] a formação inicial é, sem dúvida, relevante na capacitação do profissional, independente da área em que irá atuar. Relevante, mas insuficiente, em se considerando o privilégio da teoria em detrimento da prática e, ainda, as constantes descobertas que modificam, ao longo do tempo, conhecimentos adquiridos na graduação. Faz-se, portanto, imprescindível, complementar a formação inicial com a continuada, se possível em serviço.*

Observamos que embora a graduação, exigida pela LDB 9.394/96, para atuação como professor, seja um passo importante na construção de conhecimentos pedagógicos e específicos de cada área, aquele profissional que pretende se manter em uma prática com sentido há que continuar seus estudos ou se formar na própria instituição, em serviço. A professora reconhece isso até mesmo em função das transformações sociais.

Diante da necessidade de nova prática educativa, que faça frente às exigências nacionais da Língua Materna, a formação permanente do professor da área da linguagem assume lugar de destaque na compreensão dos saberes para produzir conhecimento no cotidiano escolar.

Acreditamos que a profissionalidade e a autonomia são características docentes essenciais, pois podem permitir aos professores intervirem nas decisões ainda centralizadas e fixadas pelo Estado. No entanto, a atuação do docente não pode ser compreendida à margem das condições sociais e políticas que sustentam a própria instituição escolar.

A autonomia profissional visa também à integração dos membros da sociedade nas decisões sobre a vida individual e coletiva da comunidade escolar, muitas vezes, restritas aos membros de colegiados.

Para se obter qualidade no trabalho educativo, há que se reivindicar melhor formação docente; capacidade para enfrentar novas situações; preocupação com aspectos educativos que não se encontram descritos na literatura especializada; integridade pessoal, responsabilidade e compromisso com a comunidade, sensibilidade diante de situações especiais (CONTRERAS, 2002). Uma vez que o mundo está se transformando de forma bastante acelerada, o professor passa a ter o papel de assegurar que os conhecimentos de sua área de atuação produzam e atualizem saberes articulados com o conhecimento científico e estejam em consonância com as práticas sociais de referência, focalizando o processo de aprendizagem para além dos conteúdos abordados em sala de aula. Assim sendo, retomando o Relato 4 (ANEXO F), a professora argumenta a respeito da formação continuada:

*[...] só ela poderá assegurar ao profissional o acompanhamento dos estudos, das pesquisas e constatações feitas na área em que atua, estabelecendo contatos significativos com os pares, socializando com eles vivências e ampliando o universo de sua formação.*

Nessa linha de pensamento, os cursos de formação continuada podem propiciar aos profissionais do ensino momentos de uma reconstrução crítica da realidade. Momento esse que pode ser compartilhado com outros sujeitos, o que enriquece ainda mais a formação pela colaboração múltipla de idéias, temas e posturas pedagógicas.

Longe de apresentar respostas prontas e conclusivas à temática formação de professores e à utilização, no ensino de Língua Materna, dos gêneros do discurso como instrumento de compreensão das ciências, este estudo procura explorar proposições que apontem para necessidade de novos conhecimentos e atualizações do fazer pedagógico na área da linguagem. Para trabalharem com os gêneros do discurso e ampliarem seus

conhecimentos, as Professoras 4 e 5 (APÊNDICE D), comentam, durante a entrevista semi-estruturada com o grupo 2, que aprenderam:

*[...] na prática e... e fazendo vários cursos de aperfeiçoamento, de extensão, na pós-graduação, porque no momento acadêmico a gente não tinha ::: essa vivência. E eu senti muita ::: dificuldade quando eu comecei (Professora 4).*

*[...] foi a partir de ::: ... tempos depois que nós começamos a estudar gêneros e ... aplicar. /.../ Então... então só com a formação continuada (Professora 5).*

Por se tratar de uma proposta relativamente nova, inserida nos PCNs em 1998, ao trabalhar com os gêneros do discurso, os profissionais necessitaram (e necessitam) de uma formação continuada ou em serviço com professores que já dominavam a atuação com esses instrumentos. A atualização profissional se faz, também, quando, nesses encontros, os professores partilham experiências em sala de aula, onde cada atividade comentada passa a ser uma fonte para novas propostas.

O que muda e o que permanece na lida com a Língua Materna, no cotidiano escolar, são conseqüências de modificações efetuadas nas demandas sociais que, por sua vez, refletem a necessidade da escola de mediar conhecimentos que auxiliem os discentes a exercer sua autonomia na produção e compreensão de textos e de, conseqüentemente, se situar e agir no contexto. Quanto a esse aspecto, a professora 8, grupo 3, (APÊNDICE E) relata:

*[...] há alguns anos que eu tento aprender isso e que os livros didáticos só agora ::: que estão trazendo. Hoje, os livros estão abraçando essa nova tendência de gêneros, começando a fazer isso. Até então era só gramática e gênero era só lírico, épico, dramático, às vezes, escrevia narração, bilhete, carta. Agora, eu estou tentando aprender isso.*

A professora manifesta a sua dificuldade em aprender a atuar com os gêneros do discurso, como objeto de ensino. Entretanto, verificamos que há disposição da parte dela em buscar atualização, em se formar para as novas exigências. Ela *tenta aprender isso, há alguns anos*. Constatamos ainda, pelo depoimento, que os livros didáticos muitas vezes demoram ser reformulados e nem sempre acompanham as novas tendências lingüísticas.

Em consonância com as exigências da sociedade contemporânea, que se voltam para a leitura e produção de sentidos, tais modificações sociais se fazem presentes no uso dos instrumentos discursivos (gêneros), ampliados pelas novas descobertas tecnológicas e científicas, pela estrutura e funcionamento de novas linguagens, códigos e práticas discursivas.

## 5.2 A formação coletiva do professor da área de linguagem

O trabalho do professor se articula numa contigüidade de situações que particularizam a sua identidade pessoal, tornando-o capaz de elaborar diferentes formas e conteúdos de conhecimento, considerando a natureza e a complexidade das relações cotidianas. Há uma necessidade dos professores de abstraírem dos conhecimentos as transformações necessárias para provocar mudanças significativas no cotidiano, a fim de atender às demandas do mundo moderno.

Além das características próprias de sua produção no espaço pedagógico, o conhecimento divulgado na escola é produto da interação entre múltiplas formas de conhecimento produzidas em diferentes instâncias. Por conseguinte, os saberes dos professores são “plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 61). Nas relações sociais, os conhecimentos são construídos, reconstruídos e transformados em objetos de ensino e pela transposição didática são criticados, modificados, retornando à sociedade sob um novo prisma.

Assim, ao repensarmos o ensino de Língua Materna, associado ao ensino de Literatura Brasileira, podemos utilizar o gênero Haicai<sup>143</sup> como exemplo de poesias da Literatura Contemporânea Brasileira. No momento de sua exploração em sala de aula, os Haicais podem ser criticados (quanto ao seu valor literário) e adaptados à Literatura Brasileira (modificados), a partir de sua origem japonesa. O professor tem, nesse momento, a oportunidade de propor um Haicai – que originalmente é composto de três versos – com quatro versos e assim editar um livro na escola e distribuir na sociedade para divulgação do seu trabalho (sob um novo olhar).

Em virtude das novas tendências em produção e compreensão de leitura, os valores e tradições do ensino da Língua Materna estão se modificando gradativamente, já que novos hábitos, novas necessidades e novas atitudes se impõem no contexto social. Sendo assim, o processo de formação de professores da área de linguagem necessita de mudanças curriculares

---

<sup>14</sup> O haicai é uma forma reduzida de poema – três versos, com cinco, sete e cinco sílabas. Foi criada pelos japoneses e busca expressar, num único e breve momento, a imagem, o som e a mensagem. No Japão, “Bashô é um caso à parte entre os poetas de haicai, não só porque fosse um dos melhores. A real dimensão de Bashô não se revela na análise de seus poemas, mas reside em grande parte na influência de sua concepção de vida e de poesia – ou, melhor dizendo, de vida de poesia”. (FRANCHETTI, TAEKO E DANTAS, 1991, p.73). No Brasil, temos como uma das maiores expressões o poeta paranaense Paulo Leminski.

e isso implica novas formas de conhecimento, novas práticas pedagógicas e estratégias, novos recursos e modos de transposições didáticas, e novas habilidades no trato com os gêneros do discurso, associados ao contexto e às prioridades educacionais da comunidade escolar. Nessa perspectiva, os cursos de formação continuada são igualmente importantes. A professora 7, grupo 3 (APÊNDICE E) afirma:

*[...] eu melhorei bastante depois do meu curso de pós-graduação em Lingüística, que aí sim, eu aprendi mais, aí facilitou... facilitou. Porque na minha formação inicial, eu:: :: não aprendi.*

Reafirmamos o valor dos diferentes cursos de formação para os professores. Eles permitem aprender e aprofundar conhecimentos em áreas específicas. Uma vez que a ação pedagógica é também analisada como ação-reflexão-ação, verificamos pelo depoimento da professora que os cursos de formação inicial tendem a ser transformados em práticas de ensino formadoras de opiniões, nas quais a investigação científica e as ações profissionais nortearão o fazer pedagógico. Os cursos de formação continuada são novamente citados como fonte de atualização profissional.

Na formação e ação pedagógica, Marques (2003, p. 41) aponta que o educador, “ao formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo” implica estar aberto ao outro, na intersubjetividade (no encontro e interação com o outro). Em sua formação, ele necessita, portanto, atentar-se para uma postura crítica, com capacidade para sempre reinterpretar as concepções, quer na formação inicial quer na formação continuada, com um compromisso sócio-intersubjetivo que exige da humanidade um saber técnico-científico entrelaçado às relações econômicas, culturais, éticas e políticas com a sociedade.

Devido às características próprias do processo de formação do professor, a investigação científica é, por excelência, um dos aspectos essenciais na carreira deste profissional, pois supõe, simultaneamente, pesquisa de novos métodos e do que circula na contemporaneidade do mundo educacional. Embora a pesquisa científica não se distancie da reflexão, outro aspecto essencial a ser considerado na formação docente se refere à atuação do educador, pautada nos princípios e ideais de valores humanos, voltados para o exercício da cidadania e para a promoção da qualidade de vida.

Toda ação social é o resultado de uma constante negociação, escolhas e decisões diante de uma realidade que oferece possibilidades a diferentes interpretações, a diferentes produções de sentido. Em sala de aula, essas ações estão sob a responsabilidade profissional dos professores. Segundo Contreras (2002, p. 203), os profissionais necessitam estar:

[...] suficientemente conectados com suas comunidades para entender suas demandas e compreender os interesses de seus alunos, mas distantes o suficiente para poderem cultivar nos seus alunos o distanciamento crítico necessário que lhes permita reconsiderar estes interesses e demandas frente a outros com os quais entram em conflito.

Em sua formação docente e como agente formador, os professores precisam atentar-se para as necessidades imediatas da comunidade escolar. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar é um contexto singular repleto de situações imprevistas, que inclui as mais inesperadas reações em que o professor encara o desafio de interagir com os alunos, em suas diferentes bagagens culturais, enquanto produz o conhecimento.

Cada um de nós, de acordo com Perez (2004, p. 80), “é uma rede de subjetividades tecida nas múltiplas e diferentes relações que estabelecemos nos múltiplos contextos [...]”. Essa mesma autora afirma, ainda, que formamo-nos e somos formados nestas e por estas redes e nas relações múltiplas e complexas que existem entre elas. Em relação a essas teias, podemos dizer ainda que elas se formam entre os professores de uma mesma instituição ou durante a própria formação continuada que, muitas vezes, proporciona mudanças nas concepções que norteiam o ensino. Podemos perceber alterações no que se refere à concepção de língua, quando no Relato 4 (ANEXO F), a professora assegura:

*[...] hoje, vejo a língua como um meio que propicia a interação com os pares e por isso acredito que trabalhar a leitura e a produção de textos, perpassando pela diversidade de gêneros que se apresentam nos dias atuais, é a melhor maneira de contribuir para que os alunos dominem a língua e façam uso adequado dela nas mais diversas situações comunicativas.*

A formação do professor, portanto, se encontra enraizada em uma teia de convivências, tanto no contexto escolar quanto no contexto social, em um processo contínuo e dialógico. Tal encontro de significados é de fundamental importância na formação pessoal e profissional, uma vez que, pela interação entre os pares, segundo a professora pesquisada, é possível conhecer a bagagem cultural e o fazer pedagógico do professor e assim ser possível enriquecer a própria prática de ensino.

Nesse contexto, podemos conceituar aprendizagens coletivas como o resultado de intercâmbio de informações e colaboração de todos os profissionais docentes de uma comunidade escolar. E isso significa tratar a formação do professor como uma modalidade coletiva de aperfeiçoamento, o que implica dizer que os agentes educacionais precisam cooperar entre si para alcançarem metas e objetivos comuns necessários à educação.



Ao discutir a relação das pessoas, constatamos o papel importante que as relações interpessoais provocam no trabalho do docente. De acordo com as experiências pessoais e com as experiências com os pares, o docente vai se apropriando e produzindo outros conhecimentos.

Quando abordamos uma dimensão coletiva de formação continuada do professor, o profissional tem a oportunidade de expor dúvidas, idéias, sugestões e dilemas; interrogar e discutir problemas e certezas e buscar caminhos que levem a novas soluções. A professora do relato 1 (ANEXO C) exprime sua realização pessoal.

*Sei que conquistei muitas crianças, que as deixei sonhar, que permiti que acreditassem no poder da palavra. Sei também que em muitos casos falhei. Porém, na minha trajetória como professora, procuro constantemente, ampliar meus conhecimentos sobre a língua e metodologias de ensino diversificadas, através de cursos, de troca de experiências com colegas, com minha própria prática em sala de aula.*

No contexto escolar, procuramos práticas pedagógicas diversificadas. Se passamos a conhecer o que tem sido criado por nossos colegas de profissão, torna-se mais fácil desenvolver, recriar, adaptar esse conhecimento para novas experiências. Defendemos que a formação, em um espaço de intervenção coletiva – como é a escola, os centros de formação, entre outros –, necessita ser um contexto promotor da reconstrução de novas abordagens no ensino, proporcionando a descoberta de novos sentidos e significados para a profissão. Na medida em que os docentes ensinam e começam a trabalhar coletivamente, os projetos desenvolvidos em equipe ganham mais força, mais aceitação e relevância, favorecidos, segundo Giovanni (2003, p. 220), pelas “redes de colaboração e intercâmbios de experiências, idéias e ideais necessários para o processo de aprendizagem”.

Para que uma ação coletiva de formação docente seja implementada na escola, faz-se necessário um engajamento coletivo e individual, visando à aquisição, armazenamento, registro e utilização de conhecimentos, práticas e experiências disponíveis na e para toda a instituição. Dessa forma, por meio de saberes de diferentes procedências e naturezas em relação ao ensino de Língua Materna, pertencentes ao grupo de trabalho cooperativo, serão formados novos conhecimentos em torno da lingüística, da gramática, da literatura, que podem ser registrados como contribuição de todos os integrantes da equipe escolar.

No entanto, ressaltamos que o processo coletivo de aprendizagem não se implementa pela simples acumulação de experiências e preceitos colecionados individualmente ao longo da formação, e sim, quando teorias e práticas forem coletivamente utilizadas por todos os envolvidos no processo educativo. No nosso caso, na implementação do ensino com os

gêneros do discurso, antes de sua efetiva implantação, precisa-se atender às necessidades pedagógicas da escola, dos alunos e da equipe docente bem como permitir o compartilhamento de aprendizagens, de experiências novas, o confronto e a análise dos resultados obtidos no espaço escolar.

Qualquer que seja o padrão de produção, há uma relação entre quem produz e quem utiliza os conhecimentos transformados em saberes socialmente praticados. Como resultante dessa produção, o percurso de aprendizagem profissional docente está estreitamente vinculado ao processo de formação pessoal. Comentando sobre essa formação pessoal, a professora do Relato 1 (ANEXO C) manifesta a sua alegria em relação a alguns resultados.

*Nesses meus vinte anos de experiência tenho me alegrado bastante quando vejo alunos que passaram por mim e se tornaram verdadeiros leitores e escritores que fizeram da Língua-mãe, aliada, companheira, cúmplice para expressar seus sentimentos e opiniões. Realizo-me com isso e vejo que ajudei a destruir ou a enfrentar o bicho-de-sete-cabeças.*

Apoiada nas situações novas e enriquecedoras que o cotidiano pedagógico proporciona, a professora certamente conseguiu (e consegue) elementos fundamentais que lhe possibilitaram colocar em prática as novas aprendizagens. Na aprendizagem, o que era um “bicho de sete cabeças”, com o passar do tempo, passa a ser um aliado do processo. Em outras palavras, ao lidarmos com a gramática, a língua, o texto, a literatura, em novas dimensões de ensino (gêneros do discurso, ou literatura comentada, ou apreciação de um filme), novas formas de lidar com as dificuldades na Língua Materna são encontradas, e o que era um “bicho de sete cabeças” se torna um todo compreensível.

Confirmamos com esse relato o que Tardif (2002, p. 255) chama de *epistemologia da prática profissional*, que é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” Sincronicamente, percebemos que a professora se modifica nas interações ocorridas no cotidiano escolar na mesma proporção em que transforma e reconstrói outros contextos sociais.

### 5.3 Redefinindo o espaço de formação docente

Os fatores que interferem na construção de conhecimentos ultrapassam as paredes da sala de aula, alargam-se e expandem-se no contexto social no qual a escola se insere. Durante

a formação pessoal/profissional do professor, a análise crítica se transforma em oportunidade para investigar e aprender, para “praticar um discurso de liberdade e democracia, para assumir uma postura crítica frente aos fatos e fenômenos sociais, educativos, culturais” (GIOVANNI, 2003, p. 45). Nesse sentido, um projeto pedagógico elaborado em torno da aprendizagem dos gêneros do discurso pode ampliar o universo cognitivo dos alunos, ao objetivar um conhecimento amplo da variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais. Isso representa um processo de socialização do educando nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seu conhecimento, e pode contribuir para o exercício de sua autonomia criativa.

Ao utilizar o contexto escolar como centro de formação profissional, o educador tem a oportunidade de mudar a si mesmo, reconhecendo o potencial formativo que a escola lhe oferece. Um indicador de sucesso na prática pedagógica sustentada na ação-reflexão-ação é que os resultados desse investimento são percebidos pelos efeitos positivos que causam no fazer pedagógico dinâmico e interessante. Ao refletir sobre a sua ação, o professor se distancia de sua prática e, nesse processo, a prática é reconstruída a partir da análise dos fatos, propiciando a tomada de consciência para a compreensão da própria prática.

Importa que qualquer atividade em sala de aula seja um convite à aprendizagem de mão dupla, na qual o professor e o aluno se formam mutuamente. A equipe pedagógica como um todo tem uma vital importância nesse processo, posto que, com as experiências variadas que cada elemento possui, pode-se criar e recriar uma solução pertinente aos problemas e conflitos e intenções do ambiente escolar. Até as conversas formais e informais entre os professores – envolvendo uma situação de aprendizagem, uma prática pedagógica diferenciada, uma dinâmica criativa, eficiente e inovadora – contribuem para a formação do docente, por se configurarem como modos de mediação da aprendizagem, um gênero discursivo a favor da aprendizagem da docência.

Retomando as palavras de Tardif (2002, p. 228), os professores ocupam na escola “uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”. Uma formação, como processo, considera a prática social e científica dos saberes. Nesse processo e percurso, o professor em formação começa a se preparar pedagógica e cientificamente para o exercício do magistério, porque irá participar da formação de outros sujeitos. No Relato 2 (ANEXO D), a professora narra:

*[...] logo que iniciei o curso de Letras, comecei a dar aulas de Português e Literatura, levando comigo uma carga daquilo que havia aprendido durante minha vida escolar.*

Na formação pessoal e profissional, levamos para o espaço de sala de aula, nossas experiências, nossa bagagem cultural. Nos cursos de formação inicial e continuada, podemos aprender outras formas de abordagem em torno da língua como ciência que muito auxilia na concepção de ensino. Em sua formação, a professora reconhece que produz significações a partir de sentidos e saberes que ela constrói e a partir dos quais se orienta, interpretando a realidade em que vive e organizando a sua própria experiência.

O conhecimento de mundo irá transformar e/ou ampliar a formação docente. Uma interação participativa acontece não somente em contextos coletivos, mas também por meio de ações individuais que ajudam a formar o profissional. A formação individual também começa a se efetivar a partir do momento que modifica posturas e recria situações de aprendizagem por meio da própria prática pedagógica.

Isso supõe a imersão do docente no mundo da experiência pessoal. Um mundo carregado de valores, de interesses sociais e cenários políticos, ou seja, um mundo contaminado pelas contingências que estão impregnadas na própria experiência. Trata-se de um exercício que demanda investigação e apreciação dos processos educativos, que exprimem o poder para reconstruir a vida social que leva em conta o nosso agir enraizado na história de vida e na experiência com o ofício de professor.

Tardif (2002, p. 233) acrescenta que, “[...] a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processo de comunicação e de interação cotidiana.” Com base nos escritos do autor, consideramos que os professores são agentes capazes de produzir saberes específicos advindos da prática pedagógica. A competência profissional é um dos compromissos pedagógicos que o professor precisa assumir para a transformação da sociedade e a possível erradicação das desigualdades sociais. O educador pode formar novos sujeitos críticos, utilizando-se da articulação dos conteúdos escolares com a prática social do conhecimento.

Uma atuação, que visa modificar paradigmas, não pode ser atributo exclusivo de cientistas e pesquisadores, pois durante sua prática de ensino, os professores estão sempre recriando saberes que articulam com os demais segmentos da sociedade. Ao vislumbrar os efeitos positivos de uma ação pedagógica, o professor se descobre como um agente capaz de, coletivamente, transformar uma realidade. Por meio da pesquisa científica e da diagnose da

comunidade escolar, a escola pode propor soluções conjuntas para, gradativamente, eliminar o fracasso e a ignomínia, ao conceber o conhecimento escolar associado a modificações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Esse processo depende de espaços educativos e é construído na dinâmica entre os saberes externos e conhecimentos associados à prática pedagógica. De fato, esses saberes por serem construídos na sociedade e pela sociedade passam a ser históricos, porque ocorrem no interior de uma realidade sócio-cultural.

O cotidiano é o lugar da educação e da construção da vida, o território no qual se constrói nossa potencialidade de formação permanente e que, ao mesmo tempo, constrói nossa identidade. Para Heller (2004, p.19-20), “o homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade” e “a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico”. Isso significa dizer que podemos aprender com os pares, assimilando também o que, historicamente, foi construído.

O funcionamento das relações cotidianas na escola depende de uma aprendizagem a ser elaborada na própria escola. Cada relação se caracteriza pela heterogeneidade de situações, pois envolve a constituição de saberes sócio-historicamente produzidos. Um saber que não é acumulado para ser utilizado posteriormente, mas que circula e é criticado no momento de sua produção pela articulação dialógica entre professores e alunos.

A organização e a condução de um processo reflexivo e dialético são necessárias para a construção de um saber socialmente construído por meio de instrumentos de percepção – o diagnóstico – e de ação. No espaço pedagógico, acontecem relações entre educandos e educadores que convivem e interagem em tempos e ritmos diferentes, e no contexto escolar, a sala de aula é um local de socialização, conforme Marques (2003, p.152), é “um lugar da vida, da descoberta do humano”, na qual se constrói e se negocia a realidade na trama das relações sociais.

Estar em formação significa um investimento sobre os percursos e projetos pessoais, com o objetivo de construir uma identidade pessoal que é também uma identidade profissional. A formação ocorre num processo permanente, constituindo-se em um fazer histórico e cultural. Desse modo, é primordial entendermos que o professor possui uma historicidade por ser um agente social com pensamentos e ações que carregam marcas de sua própria história de vida e de seu contexto.

Os professores, ao refletirem sobre suas experiências, no cotidiano escolar e social, articulam os saberes de forma a criar, inclusive, sua autonomia, que mesmo sendo

ideologicamente vinculada ao Estado e à sociedade, lhes permite uma atuação autêntica, expressiva e particular.

O modo como cada um ensina está diretamente relacionado à maneira de ser e viver do sujeito que produz cultura em um cotidiano diferenciado de educador para educador. Isso pode ser vislumbrado quando se trata de professores de diferentes instituições de ensino ou quando o universo de análise é um mesmo contexto escolar. As investigações científicas no campo da formação docente indicam que os saberes adquiridos, por meio da experiência profissional, constituem-se em fundamentos de competência. Nesse sentido, o profissional, ao atuar no contexto escolar, faz comparações entre sua formação inicial e sua formação ao longo de sua carreira.

Então, o professor desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de criatividade, atitudes e estilos que lhe possibilitam transpor obstáculos e construir uma maneira própria de ensinar. Essas habilidades formam, gradativamente, uma personalidade profissional elaborada na e pela prática real da experiência de ensinar e aprender. A pessoa do professor passa a expressar saberes validados pelo cotidiano e pelos demais agentes da educação, entre eles, e principalmente, os alunos, criando assim uma autonomia na maneira particular de encarar os desafios de uma nova mudança de postura, como a exigida pela demanda social frente ao ensino de Língua Portuguesa.

Os saberes docentes são, dessa forma, plurais e complexos, frutos de práticas e reflexões que se diferenciam dos saberes disciplinares e até mesmo curriculares, mesmo quando adquiridos no processo de formação e por meio de pressupostos teóricos advindos das ciências da educação (TARDIF, 2002). Trata-se, portanto, de saberes subjetivos ainda que provisórios, mas que possuem uma certa historicidade, contextualizados em determinado tempo e espaços específicos que possibilitam refletir sobre sua condição de produção.

Por estarmos inseridos numa sociedade com tantas diferenças sociais, políticas, econômicas, estas acabam interferindo, na maioria das vezes, em nossas ações educativas. Não dá para separar a nossa prática pedagógica das nossas experiências de vida. Tentar desvincular essas relações é vivenciar, enquanto sujeitos históricos, uma ruptura na nossa existência, pois segundo Tardif (2002, p.64), “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”, que convergem conhecimentos para a nossa formação.

É simplista pensar que todas as ações desenvolvidas no cotidiano educativo engendram saberes e aprendizagens, e aí está a importância de debater e refletir constantemente sobre as diferentes práticas pedagógicas.

#### **5.4 Formação do professor na perspectiva histórico-cultural**

Na construção social do ser humano e de seu processo de formação profissional, a formação histórico-cultural do professor se encontra vinculada tanto ao processo de formação pessoal, em que o docente se modifica nas interações cotidianas, quanto socialmente, nas relações de trabalho, na convivência com colegas e alunos em sala de aula. Nessa perspectiva, o próprio educador descobre referenciais que irão contribuir para o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como social e cultural, que apontam os caminhos para essa formação. À luz das idéias de Leontiev, Luria e Vygotsky, iremos discutir a formação do profissional docente.

Durante a formação cultural da humanidade, os processos de constituição dos sujeitos foram se desenvolvendo à medida que o homem avançava em seu desenvolvimento biológico. Assim, gradativamente, o homem foi fabricando instrumentos que o auxiliariam na sua sobrevivência e que culminariam na formação da sociedade e como consequência na elaboração da linguagem e do psiquismo humano.

Leontiev (1978, p. 263) relata que o homem, como sujeito do processo social do trabalho, se desenvolvia segundo “[...] leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.” Em sua constituição, o indivíduo se encontra mergulhado em uma cultura que foi sendo construída e modificada ao longo dos séculos.

O meio social, uma vez construído durante toda a trajetória histórica da humanidade, age sobre o homem, modificando e desenvolvendo suas funções superiores do psiquismo e é por ele modificado. Os processos de interação foram sendo constituídos e sustentados segundo instrumentos culturais, como a linguagem e a atividade intelectual que, por meio dos saberes adquiridos historicamente, foram se transformando em vozes dos sujeitos, agentes de práticas sociais, nas relações com o trabalho.

Como uma teia em que um fio se entrelaça a outros, as vozes dos sujeitos foram se juntando às outras e, no percurso das interações, a ideologia foi sendo compartilhada e os

sentidos produzidos entre os interlocutores foram cada vez mais numerosos, na medida em que as teias de significados iam formando redes de interações subjetivas. Mediante esse processo relacional, as práticas discursivas são iniciadas como forma de construção coletiva da sociedade.

Nessa linha de pensamento, podemos inferir que a formação do professor se encontra enraizada em uma teia de convivências, tanto no contexto escolar quanto no contexto social, em um processo contínuo e, portanto permanente, como a própria formação do ser humano.

O que muda e o que permanece no exercício da profissão docente é conseqüência de modificações na sociedade que se refletem em todos os segmentos sociais. Tais modificações se fazem presentes no uso dos instrumentos de trabalho, nas novas concepções de aprendizagem, nas descobertas tecnológicas e científicas (LEONTIEV, 1978). Tudo isso, por sua vez, é transmitido às gerações seguintes que as modificam, influenciando na maneira de as crianças, os jovens e os adultos, em fase de escolarização, se comportarem diferentemente de seus antepassados, valorizando a informação e o conhecimento com outros critérios de apreciação e interesse.

Sabemos que, de acordo com Vygotsky (2000), a mediação dos conhecimentos, institucionalizados ou não, se desenvolve no contexto social, por meio da utilização da linguagem. Isso quer dizer que, nas práticas discursivas, as subjetividades se inter-relacionam e os sentidos vão se constituindo à medida que o professor junta sua voz às vozes dos alunos e de outros profissionais que, intersubjetivamente e interdisciplinarmente, refletem sobre os saberes que são veiculados em sala de aula. Nesse intercruzar de vozes, os múltiplos sentidos e significados vão sendo desconstruídos – ao se romper com paradigmas e com práticas tradicionais e estanques de ensino – e reconstruídos em teias de enunciados proferidos pelos sujeitos do discurso pedagógico: professores, alunos e demais integrantes do processo educativo.

Em todos esses aspectos, os sentidos sociais veiculados pelas vozes que participam do construto pedagógico vão sendo apropriados pelos alunos e professores durante a interação, significando e ressignificando a aprendizagem. Se prestarmos atenção ao discurso que circula em sala de aula, compreenderemos as condições de produção do diálogo pedagógico e, conseqüentemente, os efeitos de sentido produzidos no momento em que professores e alunos se interam ao formar essa rede específica de relações.

Vale ressaltar que nas reuniões pedagógicas, no momento em que as práticas docentes são analisadas coletivamente, os sujeitos irão constituir uma nova rede, e esse efeito indica a importância dessas reuniões, na formação permanente dos educadores. Como resultado desses



encontros, podemos inferir que a constituição da rede de interações se faz, paulatinamente, a cada interação, e no momento em que se instaura o processo de trocas entre pares. Ao trazerem suas expectativas e dificuldades para conhecimento e avaliação da equipe escolar, a análise elaborada pelo grupo pode colaborar para a formação e aprimoramento profissional docentes, por ser fruto de uma aprendizagem compartilhada.

De acordo com Vygotsky (2000, p. 74): “A função inicial da fala é social [...]. A fala afeta os que estão nos arredores imediatos e pode ser iniciada pelo adulto ou pela criança.” Assim, a partir da constituição dessas teias de relacionamento, ora entre professores e alunos, ora entre docentes da mesma escola, acreditamos que a construção do conhecimento pedagógico seja aperfeiçoada, considerando que sua reorganização acontece segundo um trabalho compartilhado.

O conhecimento produzido em sala de aula e a formação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico vão sendo construídos por meio da polifonia de vozes, ou seja, dos múltiplos elementos que praticam discursivamente os saberes veiculados no contexto escolar, revelando a polissemia presente durante o compartilhar de idéias. Nesse sentido, um projeto pedagógico elaborado com base nos gêneros do discurso abre espaço para uma plena utilização desses instrumentos, como meio de aprendizagem compartilhada, na qual o professor passa a aprender com seus pares discentes, a construir sua prática no cotidiano da sala de aula e segundo o perfil da equipe com a qual interage.

Assim, quanto mais apresentamos nossas reflexões aos outros, tanto mais salientamos a importância da linguagem como instrumento de interação na formação social da mente. Isso quer dizer que, segundo Pino (2000, p. 59), “a convivência humana é regida por leis históricas e não por mecanismos naturais ou biológicos”. O que equivale dizer que, no cotidiano, construímos nossa história de formação pessoal e profissional ao mesmo tempo em que mediamos o conhecimento historicamente construído para que os alunos construam sua própria formação.

Ao enunciarmos oralmente nossas concepções e estratégias pedagógicas ao outro, a interação entre os pares que se formam permite mobilizar e reorganizar nossos processos cognitivos, por meio de atividades discursivas. Portanto, esses processos podem orientar nossas próprias ações, pela utilização da linguagem, para posteriormente guiar e regular as ações dos alunos.

Sustentados na concepção de que o desenvolvimento das funções superiores do comportamento está vinculado ao desenvolvimento sócio-histórico do homem, “[...] o pensamento está sujeito às leis que orientam a evolução da cultura humana e, neste sentido,

sofrerá tantas transformações quantas se registram na história das relações sociais entre homens” (PALANGANA, 2001, p. 106). Desse modo, o trabalho em equipe, constituído de professoras e alunos, tem como premissa o domínio, passo a passo, de saberes que serão construídos de maneira compartilhada durante o processo de interação.

Quando pensamos o fazer pedagógico, estamos construindo conhecimento. Isso significa a análise crítica e permanente dos saberes pedagógicos teóricos e práticos no que diz respeito aos modos de organização das estratégias de ensino, bem como de dinâmicas de estudo, avaliação e orientação de atividades. Tomando como parâmetro as idéias de Luria (1991, p.80) em que “o surgimento da linguagem é a [...] condição que leva a formação da atividade consciente de estrutura complexa de homem, por meio da interação dialógica”, defendemos que um fazer pedagógico se fundamenta na elaboração de novos saberes, tendo como base histórica os conhecimentos preexistentes.

Para que haja uma participação efetiva no processo de construção dessas novas práticas pedagógicas, aliadas à formação inicial e contínua de professores, há que propiciarmos a compreensão e a apropriação dos sujeitos envolvidos nessa construção, evidenciando a pluralidade de concepções que permeiam as vozes, durante a construção compartilhada (BOLZAN, 2002). Dessa forma, o saber pedagógico se organiza com variedade e riqueza, a partir do conhecimento teórico e conceitual e também da própria prática educativa.

Ao acompanhar e analisar, por meio de produções textuais, as transformações dos formandos docentes, à medida que eles reconstróem seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem, estamos transformando a sala de aula em um lugar não de reprodução de conhecimentos, mas em um espaço de produção de sentidos e de sujeitos, um verdadeiro espaço de interação e construção de aprendizagens.

Cardoso (2003, p.53) afirma que “o aluno e o professor, como interlocutores, são, na verdade, indivíduos inscritos em lugares já estabelecidos por intermédio dos quais alcançam sua identidade”. Nessa perspectiva, podemos dizer que há uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos participantes, de maneira que todos compartilhem das ações e atividades durante a interação, apropriando-se delas.

O contexto interativo e social é o lugar do desenvolvimento conceitual dos sujeitos – como a sala de aula e outros espaços pedagógicos – e caracteriza a organização das atividades e do aprendizado dos futuros professores, cujo desenvolvimento resulta de sua imersão na cultura e suas possibilidades de apropriação dos instrumentos culturais, a exemplo dos fazeres pedagógicos.

Garantida a identidade entre o ponto de partida e o resultado final, o sentido da análise reside no fato de que o pensamento, movendo-se em espiral, chega a um conteúdo que não era conhecido no ponto de partida. Existe, pois, no processo de aquisição de saberes pedagógicos, em seus diferentes momentos, uma associação entre a ruptura tradicional inicial e a final que aparece durante a construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

Retomando as idéias de Cardoso (2003, p. 53) encontramos que “a interação se localiza na relação social, que é antes, de tudo, linguagem”. Assim, durante a formação docente, os lugares sociais passam a se constituir em uma rede de práticas discursivas em que os gêneros do discurso socialmente consolidados, como as aulas expositivas, são espaços de constituição dos sujeitos. Nesse sentido, podemos admitir a formação de professores e de alunos, nesse contexto de interação, num processo de formação por meio da linguagem.

Durante as situações de ensino, a apropriação do conhecimento pedagógico, como um momento de interação, envolve, principalmente, a reflexão como um processo dinâmico e dialético. Podemos, então, dizer que a construção do conhecimento pedagógico entre pares, implica um processo de participação e de transformação. Como expõe a professora no Relato 4 (ANEXO F):

*[...] como professora de Língua Portuguesa, vejo minha prática docente como movimento constante, marcado por inúmeras transformações.*

A professora entrevistada vê a sua prática marcada por inúmeras transformações e em contante movimento. Nessa perspectiva, o participar e, ao mesmo tempo, o transformar evocam a criatividade, ao compreendermos e contribuirmos com a atividade social, a qual, por sua própria natureza, exige a conexão entre várias formas de entender uma situação.

Segundo Palangana (2001, p. 113), “o conhecimento científico envolve teoria e prática; envolve uma compreensão do mundo que implica uma prática e uma prática que depende deste conhecimento”. Entendemos que a identidade do professor é sua própria prática social enquanto educador atuante, que constrói seus próprios instrumentos e estratégias por meio dos quais interage com seus alunos. Para exemplificar essa construção, no Relato 2 (ANEXO D), temos:

*[...] com o passar do tempo e do meu aprofundamento sobre as teorias lingüísticas, aprendi que não é necessário abolir o estudo da gramática, mas aprender a ensiná-la, tendo como ponto de partida o texto.*

O depoimento da professora mostra ser possível o desenvolvimento profissional em serviço (na sala de aula). Ao pensarmos a escola como um lugar que privilegia a

aprendizagem, inclusive, de novas práticas de ensino, podemos buscar, nesse espaço, conhecimentos que irão reconstruir coletivamente o ensino de Língua Materna. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo dinâmico, que transforma os sujeitos envolvidos no processo de apropriação, em que há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento.

Os estudos de Luria (1991, p. 81) apontam a importância da linguagem para a formação da consciência do ser humano em que “ela efetivamente penetra em todos os campos da atividade consciente do homem e eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos.” Na interação, os processos pessoais, interpessoais e culturais são constituintes do processo de transformação, sendo que o desenvolvimento culmina na transformação, inclusive, de práticas já consolidadas.

As mudanças pessoais de todos os participantes do processo colaboram na construção do conhecimento pedagógico compartilhado que vai se constituindo, gradativamente. Mais ainda, a partir dos conhecimentos individuais dos professores, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de apropriação, não só do conhecimento, mas também da prática, irá produzir um novo fazer pedagógico coletivo. Essa prática pedagógica inovadora será repensada e re-elaborada, a partir do próprio sujeito e sua capacidade de captar e apreender a atividade coletiva, no grupo, favorecendo assim sua construção histórico-social.

Quando nos dispomos a compreender uma prática pedagógica, estamos, de certa forma, produzindo novos discursos sobre ela que podem indicar outras mudanças a serem realizadas nessa prática. Assim sendo, os professores podem explicar suas ações, vinculando-as a seus objetivos e explicando a natureza de suas condutas e idéias. Durante uma reunião pedagógica, por exemplo, os sentidos manifestados pelo conjunto de vozes, no grupo, possibilitam a reflexão sobre a prática, estabelecendo pontes com a teoria, sem, contudo, abordar a prática do ponto de vista exterior aos sujeitos envolvidos nessa discussão. Acreditamos, pois, que a análise crítica sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em que conceitos e idéias são reconstruídos em uma nova base.

Poderíamos acrescentar que essa nova base, construída coletivamente, tem o poder de transformar a prática, à medida que os agentes da educação começam a utilizá-la no cotidiano de sala de aula. Nesse caso, o estudo crítico de uma teoria produz um novo sentido de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. As transformações ocorridas no discurso dos sujeitos influem na prática docente, produzindo mudanças qualitativas em

suas ações práticas. Por meio da linguagem, somos capazes de organizar, interpretar e fazer um estudo crítico de nossas experiências, de tal maneira que, não só construímos e reconstruímos os seus significados, a partir de um diálogo interativo, como também refletimos sobre nossas idéias, opiniões, incertezas, contradições e conflitos, produzindo, em equipe, um novo conhecimento pedagógico.

No processo de interação, quando enunciamos um texto, a produção de sentido e significado desse falar ou escrever são transformados em *saber-fazer*. Vale ressaltar que a importância dessa interação está na continuidade entre a ação e o pensamento resultante de um processo coletivo. E, nesse sentido, encontramos, na prática pedagógica, aspectos que fazem dela uma ponte entre o passado e o futuro, o que possibilita compreendê-la como parte do processo de transformação histórica e cultural.

O estudo crítico de nossas ações pedagógicas requer análise de ações cotidianas, geradas no contexto escolar, de maneira a favorecer a explicação sobre como chegamos à forma atual de propor as situações pedagógicas. Analisar a nossa prática implica pensar sobre quais teorias, quais concepções estão subjacentes a ela, pois, mesmo que implícitas, tais teorias e concepções permeiam nossas escolhas e ações sobre o fazer pedagógico.

Ao considerar a natureza, a complexidade e a necessidade do ser humano em suas relações cotidianas, estamos, enquanto educadores – e no nosso caso, da área de linguagens, códigos e suas tecnologias – aprendendo e ensinando todo o tempo. Vivemos esse processo histórico-cultural, buscando e (re)criando outras formas de ensino-aprendizagem, com o outro e pelo outro, numa construção em que nunca paramos de aprender para, num movimento constante, (re)significar a nossa prática de ensino de Língua Materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que os sujeitos se mostram (e se escondem). Momento de sua definição: corpo e emoções da / na linguagem. Sulcos no solo do dizer. Trilhas. Materialização da voz em sentidos, do gesto da mão em escrita, em traço, em signo. Do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação.*  
(Eni P. Orlandi)

Realizar ou tecer, a passos lentos – e muito lentos – conhecimentos, por meio da pesquisa, acerca da prática de ensino de professor de Língua Materna é um desafio verdadeiramente “grande”, pois se trata de uma busca que, a cada passo, a cada momento trabalhado, pesquisado, traz novas perspectivas e outras exigências. Parece até que o trabalho não tem fim. Mas, ele tem fim, na medida em que se orienta por objetivos claros e se assenta em diretrizes teóricas, previamente escolhidas.

Como educadores da área de linguagem, percebemos e constatamos que o momento histórico de cada ser humano revela segredos, muitas vezes, guardados a sete chaves talvez, pois, receia, freqüentemente, se expor no contexto da escola e da sociedade.

Certos de que fazemos parte de um mundo, “vasto mundo” – da educação – temos como tarefa a formação de muitos adolescentes e jovens que nos permitem, que nos autorizam, com o seu conhecimento de mundo, “adentrar” em suas vidas, participando de sua construção pessoal e, conseqüentemente, profissional. (Que confiança, não?). Mas, muitas vezes até sem a sua licença e o seu consentimento. Somos quase que impostos a eles pela estrutura vigente no ensino.

Somos educadores que medeiam, quer de maneira adequada, quer de maneira até inadequada, a construção de pessoas que, por sua vez, buscam também a sua construção, a sua formação pessoal e profissional. Isso desafia-nos em nossa responsabilidade, ousadia, profissionalidade e nos exige a busca, quase que de maneira ininterrupta, de uma formação que considere a demanda social e privilegie a interação. A interação pela linguagem. Inter (agir) pela e na linguagem com o outro. Um outro que, com certeza, também busca, incessantemente, uma formação pautada na consideração de mais um outro, no contexto em que está inserido, construindo simultaneamente a sua própria história.

Damos, à medida que a “situação” nos solicita, passos novos. Estar com o outro, na formação inicial, é muito significativo. Estar com o outro, na formação continuada e em serviço, é muito desafiador. Somos um. Somos um ser singular. Podemos ser sujeitos de nossas ações. Mas, construímos com o outro na medida em que, nessa construção consideramos a realidade, a necessidade e, sobretudo, a necessidade da inovação, da busca de disponibilidade também do outro para a construção de novas possibilidades. De oportunidades que, certamente, serão significativas, decisivas igualmente para a formação de outro – do nosso educando – que, muitas vezes, anseia por momentos significativos e prazerosos de formação e transformação pela linguagem.

Somos agentes da linguagem. (Êta tarefa difícil, hein?) Talvez seja esta a interrogação mais significativa deste estudo. Será por quê? Porque desencadeou todo um processo de formação. De formação pela pesquisa. Porque envolveu-nos e continua nos envolvendo, em primeiro lugar, como pessoa, que pensa, que elabora, que está em constante busca. Busca de quê? De alternativas que contribuam para a formação do outro. Em segundo lugar, como profissional que, com o outro – na interação – percebe a necessidade de uma (re)significação do ensino de Língua Materna.

Língua? Que língua? A que nos permite com o outro buscar significados. Significados para nossa atuação: professores de Língua Portuguesa, na Educação Básica, na Educação Superior. E mais. Atuação na família, na rua, na comunidade. Pois, se é na interação que nos realizamos, é pela interação que alcançamos a coragem de realizar uma pesquisa. Pesquisa? “Que bicho-de-sete-cabeças é este?”, conforme nos apresentou a professora (ANEXO C) de nosso estudo. Um bicho que, a cada dia, nos convida a entrar pelo mundo da pesquisa e constatar que, a cada momento histórico, há indefinidas possibilidades para encaminhar tanto as dúvidas dos nossos alunos, dos nossos pares como as nossas próprias dúvidas.

A linguagem? O ensino? A prática? A pesquisa.

Resultados? Que resultados? Inconclusos. Mas a trajetória. A travessia. Cheia de quê? Cheia de encontros, desencontros, expectativas, ansiedade, mas sobretudo cheia de momentos solidários. Solidários porque até para responder à solicitação de relatos escritos de experiência e à participação em nossas entrevistas semi-estruturadas, os integrantes e também sujeitos deste estudo “fabricaram” tempo. Tempo num país que, felizmente, há possibilidade de ousadia, mas que, infelizmente, não reconhece a presença do educador: aquele que talvez seja o único que vê a saída pela educação.

Língua como instrumento de comunicação? Língua como expressão de pensamento? Ou simplesmente língua que permite a interação? Interação por meio do outro que nos

convida ao trabalho – trabalho de pesquisa. Pesquisa de quê? Do índice de insatisfação dos alunos? Dos resultados abaixo do esperado pelos avaliadores nacionais e internacionais? Ou a pesquisa das possibilidades de, pelos gêneros do discurso, os alunos conseguirem alcançar a dimensão permitida pela linguagem?

O homem se forma na linguagem e pela linguagem. Linguagem gestual, linguagem falada, linguagem expressa pelos significados que às palavras atribuímos, num determinado momento, na sala de aula, em interação com os alunos; na escola, em interação com os demais educadores e, na sociedade, com os demais profissionais.

Se este é o objetivo: preparar os alunos para viverem na sociedade, nada melhor que a escrita também pela palavra, na interação com os pares. Pares que desafiam. Pares que confirmam suas buscas incessantes pela inovação. Inovar práticas, redefinir objetivos, propor desencadeamentos, desencadear encantamentos – da sala de aula para a sociedade: o principal objetivo da escola que, muitas vezes, chega até a contrariar desejos e ideologias daqueles que a procuram.

Se a “tarefa” daqueles que atuam na área da linguagem é conseguir, de maneira significativa, a inserção do educando na sociedade, nada melhor do que, com ele e com o outro – seu professor e nosso sujeito – buscarem respostas para tantas perguntas.

Formamo-nos com o outro também nesta “obra aberta” – a pesquisa, segundo Umberto Eco (2003) – que a cada momento nos imprime outros desafios. Desafios para, com os livros, com os integrantes da pesquisa e com o orientador – e no nosso caso – orientadora, construirmos maneiras novas de “olhar”. De olhar e ver, “com olhos descansados”, novas perspectivas para o ensino de Língua Materna.

Uma língua não só formal, *culta e bela*, mas uma língua que “também aprecia o torresmo e o tutu” – conforme utilizamos na epígrafe deste estudo, na Língua-território: construção de professores autores – , a fim de sentir novos sabores: um sabor de aventura, de possibilidade de desdobramento do curso de formação inicial, de desdobramento também de cursos de formação continuada, com olhar para a “prática”. Uma prática em busca de outros olhares e novas direções. Entre elas, a perspectiva do ensino pautado nos gêneros do discurso como possibilidade de “alargar o horizonte daquele que nos rodeia” sempre: o nosso educando.

Na realização desta pesquisa, no embate permanente com o cotidiano absorvido pela docência, e sempre referida às diferentes leituras intercambiadas com o trabalho no campo, e mais, com os pares, aprendemos a interrogar, a encaminhar dúvidas, a duvidar do fácil e do evidente. A pesquisa, nesse sentido, na realidade, favorece uma revisão de nossos princípios e



de nossas relações conosco e com os outros. Forma-se, então, uma relação do pesquisador com os sujeitos e seus diferentes “mundos”, expressos em seus diversos discursos. Uma relação do que vai sendo construído pelo pesquisador e o orientador, em diálogo com os fatos e a teoria. Enfim, uma relação dialógica.

Vale ressaltar que, além dos momentos de aprendizagem mencionados, entramos em relação com os pesquisados – nossos colaboradores – e além das conversas, do convívio, da troca, pudemos deles obter “depoimentos preciosos” para a análise da importância de conhecer e aplicar novos conhecimentos e concepções ao ensino de Língua Materna. Na pesquisa consentida e principalmente na pesquisa assumida pelos participantes, mais do que o cumprimento de um dispositivo legal, pesquisador e pesquisados se transformam em sujeitos partícipes.

Isso vale a pena. Segundo Brandão (2003, p. 207), “estar pessoalmente atento ao outro não procede de uma teoria, mas de um profundo sentido [...] de desejo de compreensão.” De compreender que somos sujeitos que aprendemos, desaprendemos para aprender o novo necessário, quando tornamo-nos capazes de identificar as reais necessidades do processo ensino-aprendizagem.

Ao considerar as necessidades enfrentadas pelos professores no ensino de Língua Materna, estabelecemos como objetivos, neste estudo, investigar em que medida as concepções de linguagem, de gênero textual, leitura e escrita, presentes nos PCNs da Educação Básica, se encontram presentes na prática de ensino dos professores de Língua Materna, discutindo as principais dificuldades e problemas encontrados por eles em relação à transposição didática, no sentido de trabalhar os gêneros textuais como um dos instrumentos a serviço da produção de sentidos, em sala de aula. Buscamos ainda reconhecer se as práticas docentes em relação ao ensino de língua estão fundamentadas na abordagem tradicional – gramática normativa – ou se os professores de Língua Portuguesa aplicam as diretrizes contidas nos PCNs.

Com o olhar atento ao inacabável aprendizado do ensino e da pesquisa e suas possíveis relações no exercício da docência, as leituras, as reflexões, as digressões e as análises dos relatos e das entrevistas semi-estruturadas, tentando deles extrair os sentidos e os significados, permitem-nos afirmar que os professores da rede pública municipal, com especialização na área de linguagem, conhecem e utilizam os PCNs como fundamentação para o planejamento anual e para a sua prática de ensino, naquilo em que eles têm dúvidas.

Assim referenciados e mediante o desafio que estabelecemos de buscar respostas a duas questões fundamentais: *para quê* se ensina e *o quê* se ensina, encaminhamos algumas

questões e possibilidades que, em nosso entendimento, podem contribuir para *o como* ensinar a Língua Materna numa abordagem que considere os gêneros do discurso, em sala de aula.

Conforme o exposto ao longo deste estudo e, especificamente no quarto capítulo, acreditamos ser possível afirmar que as práticas de ensino dos professores especialistas da cidade de Uberaba se pautam nas concepções de linguagem, de leitura e escrita, e também de gênero do discurso, apresentadas pelos PCNs. Entretanto, os professores, mesmo manifestando experiências em relação ao ensino que considere a língua como interação e voltado para os gêneros discursivos, eles não deixam também de manifestar certa dificuldade em relação a esse fazer metodológico, por se tratar de inovações no ensino de língua, que a formação inicial não privilegiou. Isso nos possibilita, mesmo que ainda provisoriamente, a reconhecer uma lacuna entre a formação inicial e a continuada.

Na tentativa de avaliar as práticas de ensino quanto ao uso da gramática, se tradicional ou contextualizada, de um modo geral, o obtido ao longo do estudo nos permite também afirmar que os professores têm buscado atuar, em sala de aula, privilegiando a gramática de uso, contextualizada, confirmando os nossos pressupostos teóricos e nossas hipóteses.

Os professores têm imprimido uma prática voltada para a gramática de uso, considerando o texto como ponto de partida, como eixo estruturador, isto é, utilizando o sentido estabelecido a partir do texto e do contexto, naquilo que os alunos apresentam dificuldades. Priorizam desenvolver um ensino voltado para a habilidade comunicativa dos alunos, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, voltando, mais especificamente, para o desenvolvimento de novas habilidades que considerem tanto a norma culta quanto as variedades lingüísticas.

Isso nos permite apontar para o desafio da formação inicial e continuada do docente, no intuito de garantir uma prática de ensino crítica e compromissada com os novos rumos históricos e sociais de nosso país; e ainda, de fortalecer a profissionalidade e a autonomia naquilo que elas apresentam de essencial para os docentes, para a escola e para a sociedade como um todo.

Estamos – pesquisador e pesquisados – cientes de que, na lida com a Língua Materna, no cotidiano escolar, o que muda e o que permanece relacionam-se com as modificações efetuadas nas demandas sociais. Por sua vez, estas chamam a escola, em seus diferentes segmentos, a refletir a necessidade de contribuir, de forma mais eficaz e abrangente, para a inserção e a participação do aluno, como cidadão, em um mundo letrado, característico da sociedade contemporânea a que pertencemos e pela qual somos constantemente impactados diante de necessidades tão diversas. Necessidade de a escola tornar um espaço rico em

problematização e produção de diferentes linguagens; de proporcionar espaços dinâmicos nos quais a Língua Materna seja concebida como uma forma de linguagem articulada a outras, entendidas como formas de expressão humana de comunicação, de relação, como processo de construção de sentidos e significados que se realizam na e pela interação social. E ainda, necessidade de possibilitar a construção de conhecimentos que auxiliem o aluno a exercer sua autonomia na produção e compreensão de textos e de, conseqüentemente, se situar e agir no contexto.

Os resultados deste estudo – feixes e tramas de sentidos e saberes – apontam para a ressignificação do ensino de Língua Materna. Em consonância com as exigências da sociedade contemporânea, que se voltam para a leitura e para a produção de sentidos, tais modificações sociais se fazem presentes no uso de instrumentos discursivos. O ensino pautado nos gêneros do discurso, ampliados pelas novas descobertas tecnológicas e científicas, pela estrutura e funcionamento de novas linguagens, códigos e práticas discursivas revela, pois, como uma possibilidade de atuação dos professores da área de linguagem.

Em virtude das novas tendências em produção e compreensão de leitura, compreendemos que os valores e tradições do ensino da Língua Materna também estão se modificando de forma gradativa, já que novos hábitos se impõem na contemporaneidade do mundo educacional. Sendo assim, o processo de formação – inicial e continuada – de professores da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias necessita de mudanças. Isso sugere novas formas de conhecimento, novas práticas de ensino, novos recursos e modos de transposição didática, associados ao contexto social e às prioridades educacionais da comunidade escolar, que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos, que circulam na sociedade.

Longe de apresentar respostas prontas e conclusivas à temática formação de professores e à utilização, no ensino de Língua Materna, dos gêneros do discurso como instrumento de compreensão das ciências, apontamos que a formação, em um espaço de intervenção coletiva – como é a escola, os centros de formação, entre outros –, necessita ser um contexto promotor da (re)construção de novas abordagens no ensino de Língua Materna, proporcionando a descoberta de novos sentidos e significados para a profissionalidade docente, num processo de formação por meio da linguagem.

A prática de ensino de Língua Materna pautada nos gêneros do discurso pode ser uma forma concreta de atuação do educador, visando à ampliação do universo enunciativo-discursivo dos alunos da Educação Básica, durante seu processo de formação e, por decorrência, à formação dos alunos na Educação Superior.

Diante disso, deixamos aos leitores, sejam eles professores, pesquisadores, professores-pesquisadores, pesquisadores-professores e a outros, que se preocupam com a formação educacional e a consolidação da profissionalidade docente, que estamos certos de que, para formarmos-nos e contribuirmos para a formação de outros, precisamos nos envolver num conhecimento construído na articulação de redes de significados, numa formação coletiva. Isso representa, muitas vezes, romper com o comum, com o que é rotineiro e aparentemente natural. Isso supõe compreensão de processos de relações e exercício de escolha. Impõe crítica perante o visível e predisposição para o invisível.

Aprender é criação de novos significados, de novos efeitos de sentidos produzidos nos diferentes textos. Viver uma prática de ensino de Língua Materna inovadora significa também querer ver além do conhecido, significa correr grandes riscos.

Esse é o nosso desafio: correr riscos para contribuir com os nossos alunos em sua formação, com o objetivo de envolvê-los numa aprendizagem pelas variadas formas de expressão, por meio dos gêneros do discurso, a fim de possibilitar um envolvimento formativo. Pela produção diversa de textos orais e escritos, aproximamos a sociedade da sala de aula e a sala de aula da sociedade, fazendo ver que o ensino da Língua Materna se transforma em uma oportunidade mais pedagógica do que institucional.

Porquanto, pelo ensino dos gêneros do discurso, nós oportunizamos, concretamente, romper dicotomias no ensino da Língua Materna. Simultaneamente, proporcionamos aos nossos alunos, desabrochar o leitor e o produtor de textos latentes enquanto encontram formas para expressar os seus desejos, os seus prazeres, as suas necessidades, os seus projetos, tornando-os sujeitos das suas próprias histórias, assumindo crítica e criativamente a função de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, dando vida à sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cirlene M. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 127-147.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português. In: GERALDI, J. Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 10-16.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

ARNAY, J.; RODRIGO, M. J. (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1997.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. Filosofia da linguagem e psicologia objetiva. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 49-66.

BARBOSA FILHO, Milton B. **História moderna e contemporânea**. São Paulo, Scipione, 1993.

BARBOSA, Jaqueline. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 149-182.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 37-46.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BOLZAN, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRAIT, Beth. **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRONCKART, J. **La transposition didactique**: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. [S.l]: Pratiques, 1998.

CARDOSO, Sílvia. H. B. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique (du savoir savant au savoir enseigné)**. Grenoble: Pensée Saurage, 1986.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CICILLINI, Graça A. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: \_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Sandra V. (Org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: UFU, 2002. p. 37-66.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.

CONSTANTINO, Luciana. Estudo do MEC mostra aprendizado 'crítico'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23.abr. 2003, Folha Cotidiano, p. 3.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Sérgio R. A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 67-90.

DE NICOLA, José; INFANTE, Ulisses. **Gramática contemporânea de Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 18. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FRANCHETTI, Paulo; TAEKO, Elza D.; DANTAS, Luiz. **Haikai**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1991.

FREITAS, M. T. A. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 41-66.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 116, p. 21-39, jul./ 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLE, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Ângela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LEONTIEV, Aleksei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOUSADA, Eliane G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**, 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 73-86.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso P. **Língua e liberdade: por uma concepção da língua materna**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MADEIRA, V. P. C.; TURA, M. L. R. Crise da Sociedade, Crise da Escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 117, p.62-69, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARANGON, Cristiane. O defensor da pesquisa no dia-a-dia. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 165, p. 8-13, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**, 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARQUES, Mario O. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, José H. Manifestos Modernistas: a identidade nacional no discurso e na língua. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PAZZINATO, A. L.; SENISE, M. H. V. **História moderna e contemporânea**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PEREZ, C. L. Docência: Feminino, Singular e Plural: a trivial diferença. In: ALVES, N. G. **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 78-91.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINTO, Abuêndia P. Gêneros Discursivos: ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**, 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 47-57.

POMPILIO, B. W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 93-126.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar edições, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 32-38

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (BRASIL). Disponível em: <[http://www.gave.pt/pisa/primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.pt/pisa/primeiro_relatorio_nacional.pdf)>. Acesso em 28/01/05

REGO, Teresa C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROBINS, R. H. **Pequena história da lingüística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G.; VAL, Maria G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 185-205.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 185-205.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 10-16, maio/ago. 1999.

SISTEMA Nacional de Avaliação da Educação Básica (Brasil). [2004]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em 27 jan. 05.

SOARES, Magda. **Ler, verbo transitivo**. [2005]. Disponível em: <<http://leia brasil.org.br/leiaecomente/verbotransitivo.htm>>. Acesso em 19 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-61.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 24. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICE A – Convite aos participantes para a produção do relato

Uberaba, ..... de ..... de 2005

Caro (a) colega,

na condição de professora de Língua Materna e de aluna do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade de Uberaba, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a Prática de Ensino de Língua Materna dos professores da Educação Básica em escolas da rede pública de Uberaba. Considerando a sua experiência na área educacional, conto com sua participação para a realização desse estudo, antecipando-lhe que todas as informações e dados apresentados serão preservados para os fins a que se destinam, garantindo-lhe o sigilo necessário.

Produza um relato de sua vivência enquanto aluno(a) do curso de Letras (formação inicial), fazendo um percurso de sua prática pedagógica em relação ao ensino de leitura e produção de texto. Como professor(a) de Língua Materna, que aspectos, fatos, acontecimentos marcaram a sua trajetória? Registre o que você considerou ou continua considerando importante.

## APÊNDICE B – Convenções para a transcrição das entrevistas semi-estruturadas\*

P = Pesquisadora

PF1 a PF8 = Professores participantes das entrevistas

(+) = sinal que mostra cada 0,5 segundo de pausa

(...) = palavra ou pequeno trecho incompreensível, ou seja, passagens pouco audíveis

::: = alongamento de vogal ou de palavra

(( )) = interferência da pesquisadora

eh, eh, oh, ahã = pausa preenchida, hesitação

... = reticências no início ou no final de uma transcrição indicam descontinuidade na fala

/.../ = corte na produção de um participante à fala de outro

(risos) = risos dos participantes

[...] = corte em pequeno trecho

Para a realização das entrevistas, dividimos o grupo de professores em três grupos, considerando a disponibilidade dos participantes. Os grupos foram assim compostos:

G1 = PF1, PF2 e PF3

G2 = PF4 e PF5

G3 = PF6, PF7 e PF8

---

\* Considerando que transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, com base numa série de procedimentos convencionalizados, as convenções aqui utilizadas para a transcrição seguem as orientações de Luiz Antônio Marcuschi, apresentadas na obra *Da Fala para a Escrita*, da Cortez Editora, 4ª edição, 2003.

## APÊNDICE C – Entrevista coletiva: grupo 01

P. Como você trabalha os modos de organização de textos na sala de aula?

PF1. Bom, (+) em primeiro lugar, eu acho que é essencial estimular ::: a leitura diversa, ler os vários gêneros e os vários modos de organização de um texto. Depois de estimulada a leitura, eh... atividades complementares para estimular outras ::: leituras de outros textos, às vezes do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

PF2. Eh... Eu costumo trabalhar de modo, eh:::... com gêneros textuais diversos, né? E eh::: buscando atender a necessidade eh... do aluno, o assunto que vai ao encontro do interesse dele e, dessa forma, a gente vai trabalhando o texto em si.

PF3. Meu trabalho é pautado na diversidade de gêneros e, a partir dessa diversidade, observando a temática que ::: realmente eh...seja pertinente ao momento, à ::: à faixa etária e inclusive ao desejo, a ah:::... vontade do aluno de se informar a respeito. A partir disso é possível estabelecer a comparação entre os diferentes gêneros que abordam uma mesma temática.

P. A que materiais você recorre na sua prática de ensino? Com que frequência você utiliza esses materiais?

PF1. (+) Geralmente os textos que estão no livro didático, textos de outras fontes e atividades complementares que vêm ao encontro dos textos: música, filme, eh::: outros textos, de outros gêneros e atividades fora de sala, coisas dessa natureza.

PF2. Eh::: ... trabalho com os textos que vêm no livro didático e textos diferenciados, buscando fontes diversas: revistas, eh::: ... na internet e assim sucessivamente.

PF3. A princípio ::: são utilizados os textos do livro didático e textos de diferentes fontes eh ... e, utilizando também diferentes linguagens, né? A gente trabalha a concepção da linguagem

artística, a concepção da linguagem não-verbal, as diferentes linguagens também são priorizadas no trabalho com os textos, com os di:: diferentes gêneros.

P. Como o livro didático aborda então a questão dos gêneros do discurso?

PF1. Bom, essa é uma idéia eh:: mais recente :: pra nós, professores, que estamos com o livro didático há tanto tempo nos acompanhando. Os livros que eu conheço, dessa última geração de livros, digamos assim, já abordam de uma maneira mais clara, né? Já vem até :: separado, gênero tal, poema, bilhete, dissertação, narração, etc., mas até um tempo atrás, a gente não sabia dessa divisão.

PF2. Essa divisão ela é muito muito atual, né? Então, às vezes, ela:: ela :: sofre até uma certa dificuldade pra nós professores eh :: ... e também para os alunos, porque, de repente assim, o que nós temos hoje como gênero, antes era tipo. Então isso causa uma certa dificuldade e, às vezes até uma certa :: confusão.

PF3. Considerando a nossa formação inicial, eu acredito que tenha havido um grande avanço, porque pra gente é inclusive novidade descobrir que o que a gente chamava de tipo, hoje a gente chama de gênero e descobrir também :: que os nossos atuais livros já trabalham, utilizando essa nomenclatura. A partir de então, nós começamos a :: nos questionar: será que realmente fomos nós que aprendemos errado? Descobrimos que não se trata de um erro, mas sim de uma mudança ::, de uma evolução, de uma percepção diferente dos gêneros textuais.

P. Você costuma recorrer aos PCNs na sua prática?

PF1. Costumo ::. Os parâmetros estão aí, colocados pra nós exatamente com essa função: recorreremos a eles sempre que aparecerem dúvidas, sempre que aparecer ah::: o desejo de buscar informações que a prática do dia-a-dia não fornece.

PF2. Eu costumo, sim, a recorrer eh :: até como um referencial pro trabalho que nós desenvolvemos em sala de aula.

PF3. Acredito que seja comum para nós, professores, eh:: utilizarmos os PCNs, uma vez que se tratam eh:: de referenciais pra nossa prática:: prática pedagógica e nos oportunizam eh:: o

esclarecimento de dúvidas, eh... a discussão do que consta nos PCNs com outros textos. Por isso acho importante recorrer a eles.

P. Fale sobre seu trabalho com os gêneros. Onde, quando você aprendeu, como você chegou a isso?

PF1. Eh, ... na verdade, eu acho que ... nós sempre trabalhamos com esses gêneros, embora nem soubéssemos que deveríamos tratar textos dessa ou daquela natureza de ... desse ou daquele gênero. Então, nós sempre trabalhamos: conto de fada, poema, carta, bilhete, sempre foram matéria de sala de aula, só que nós ... não dávamos essas características, textos que pertencem ao gênero tal ou ao gênero tal. Agora, o trabalho... acho que continua sendo o mesmo que nós descrevemos antes: é a prática de estimular a leitura, ... textos que venham ao encontro do desejo dos alunos e estímulo pra procurar outras fontes e outros textos.

PF2. Eh, ... essa questão, pra mim, ela é muito atual. No meu curso de especialização, até então eu não tinha informação dessa... dessa ... mudança, dessa atualização. Foi quando, no ano passado, em 2004, eu fazendo um curso com uma determinada professora é que ela nos passou essa mudança e que eu comecei a estudar sobre esses, sobre essa ... essa mudança, porque até então, nós trabalhávamos com gêneros, eh... com tipos, mas talvez, ... misturando os dois.

PF3. Na verdade o trabalho com gêneros textuais é um trabalho de longa data, diríamos, do momento em que nós iniciamos a profissão. Entretanto, não tínhamos a clareza do nome ... e da diferenciação entre gênero e tipo. Acredito que, no meu caso, eu fui surpreendida pela nova nomenclatura, uma vez que em... em um grupo de estudos, nós tivemos acesso a um texto que de certa forma contrariava aquilo que nós havíamos aprendido na nossa formação inicial. A partir daí, eh... fui buscando, pesquisando ... e percebi que realmente era algo que já estava sendo aplicado e, como foi dito anteriormente, nós só ... fizemos isso com mais clareza em relação ao nome que os textos tinham, né? Receita, carta, bilhete, o nome que era dado a esses(+) esse ... tipo de texto, porque, na verdade o trabalho já era feito desde que iniciamos, né, o trabalho na sala de aula.

P. Como você se sente ao trabalhar com os gêneros em sua prática? Você tem dificuldade em fazer isso? Quais as dificuldades que você encontra ao trabalhar com os gêneros na



produção de sentidos e a que você atribui, por exemplo, essa dificuldade? Acho que é importante ressaltar isso: nós temos facilidade, não temos facilidade? A que isso se deve?

PF1. Olha, ::: eu acho que as dificuldades, obviamente, elas aparecem, sim, principalmente, quando a gente vê na prática eh ::: ...a falta de gosto ::: dos alunos pela leitura. É uma a gente fazer com que eles desejem realmente ler um texto. Agora, quando ::: nós conseguimos isso, é bastante interessante o resultado. Por exemplo, se você pega o gênero conto de fadas, trabalha a linha do conto de fadas, a estrutura narrativa, os personagens, os elementos que fazem daquilo um texto do tipo conto de fadas tradicional e depois ::: ele troca toda essa realidade do conto para uma realidade de hoje e ele transverte, ele faz um conto de fadas (+) eh::: ... com todos os valores ao contrário, pode ser um texto bem humorado, pode ser um texto para ser dramatizado e causar um resultado muito divertido. Então, aí, sim, você vê que valeu a pena trabalhar ::: com determinado gênero.

PF2. Eu acho que essa dificuldade existe, sim, tá, porque nós eh ::: em alguns momentos, até por questão assim de... de... (+) do aparecimento do computador, os alunos, eles não têm mais aquele interesse em pegar um livro ler, porque, hoje :::, temos outras coisas que levem a isso. Então, quando a gente chega em sala de aula, nós temos, sim, um pouco de dificuldade em estar trabalhando dessa forma, tá. Então, eh::: o que é que a gente tem que fazer? Nós temos que fazer... fazer um estímulo muito grande pra que esse aluno eh ::: leia e que nós, de certa forma, eh ::: ...cheguemos a esse parecer comum.

PF3. Eu também aponto como maior dificuldade o fato de convencer ::: os nossos alunos para a leitura, de motivá-los, de fazê-los ler por prazer. A partir do momento que a gente consegue, que a gente passa por essa etapa e consegue vencê-la, acho que tudo se torna mais fácil. A gente consegue, mais uma vez apontando para as diferentes linguagens, fazer com que eles eh ::: ... se interessem pelos textos e passem a vê-los como uma fonte de conhecimento, de ::: informação ou de inspiração, trabalhando com linguagem teatral :::, com a linguagem plástica, com “n” linguagens para que eles possam mostrar realmente uma compreensão daquilo que foi lido e talvez de uma forma mais prazerosa do que as formas tradicionais muito ::: usadas antigamente.

P. Diante desse trabalho na prática pedagógica, na sua avaliação, há hoje, ainda, lugar para o ensino da gramática? Por quê?

PF1. (+) Olha, eu acho que há, sim, claro que não aquela gramática árida :::, aquela dura, seca, tradicional. Mas a gramática que, principalmente leve o aluno a conseguir construir textos, conseguir construir um argumento com clareza. É pra isso que ela é necessária.

PF2. Eu acho que sim, porque, de certa forma, pra escrevermos, nós eh ::: ... precisamos, de acordo com a norma culta, escrever certo. Mas nós temos maneiras e maneiras ::: de trabalhar essa gramática. Hoje nós podemos trabalhar uma gramática mais contextualizada, trabalhando de acordo com o texto, explorando eh::: ... eh... eh ::: elementos eh... textuais que vão mostrar para o aluno o porquê daquilo que ele está estudando na gramática.

PF3. Eu afirmo que há, sim, lugar para o ensino da gramática na escola e faço alusão ah ::: ...ao Sírio Possenti, quando ele afirma que não existe língua sem gramática e que a gramática ela eh ::: é, a língua é regida por ela. Nesse sentido, eh... a gente percebe que há, sim, uma mudança no... no... trabalho com a gramática em sala de aula. Aquela gramática tradicional, aquela gramática de decoreba de regras, de preocupação exatamente com aquelas... as regras gramaticais, ela deixa de existir pra dar lugar à gramática contextualizada, aquela em que se estabelecem relações entre as palavras em um texto, a importância das escolhas lexicais, de uma escolha em detrimento de outra, pra que o aluno possa perceber que a gramática faz parte da ::: construção da língua, da construção do texto em si e pra que ele possa aplicá-la, posteriormente, na construção dos próprios textos.

P. Então para você, em que medida a atuação com os gêneros do discurso promove o ensino da língua materna?

PF1. Bom, eu acho que a partir da diversidade ::: de gêneros que o aluno possa conhecer, porque nós vamos levar esses gêneros até ele, ::: ele começa a perceber também a diversidade no modo de escrever, no modo de construir, no modo que as palavras têm de se relacionarem umas com as outras pra fazer ... algum efeito de sentido. E a partir daí, ele ::: também começar a construir e a organizar as suas idéias de maneira clara.

(( ))

PF2. Eh...eh... ::: a partir do momento que nós levamos, trabalhamos gêneros dentro de sala, nós trabalhamos com bilhete, com uma carta, com... com... anúncios, com... com... conto de fadas e assim sucessivamente, o aluno vai perceber eh... que tudo isso que nós estamos trabalhando dentro de sala são coisas que nós usamos no nosso dia-a-dia, são coisas que nós eh... eh::: ... simplesmente estamos assim ... deixando mais claro pra ele e ::: que ele vai usar isso pro resto da vida dele.

PF3. O trabalho com diferentes gêneros na... no ensino da Língua Materna se justifica e, acredito eu que seja primordial, uma vez que já falamos da gramática contextualizada, a partir dos diferentes gêneros é que a gramática está sendo trabalhada em sala de aula e também pra que o aluno perceba eh... a diversidade ::: de estilos de escrita, a diversidade de formas de expressão. Então, os diferentes gêneros é que possibilitam isso ao aluno, pra que ele possa perceber como utilizar essas diferentes formas ::: de escrita, no::: momento da sua produção.

## APÊNDICE D – Entrevista coletiva: grupo 02

P. Como você trabalha em sala de aula os modos de organização do texto?

PF4. Bom::: a primeira parte eh::: é a seleção dos textos a serem trabalhados. A primeira parte da organização. De acordo com a faixa etária, eu vou olhar qual é o texto que eu vô::: trabalhar e a partir disso eh ::: ... é que vou montar a ::: questão do(+) da... dessa seleção. Então de acordo, se é uma classe de quatorze anos, eu vou olhar ::: qual é (+) os interesses entre os alunos, da leitura dessa faixa etária, para depois eu começar organizar a ::: a ::: ... as estratégias de leitura.

PF5. É a partir da seleção de material e do(+) do ::: ... interesse e da série, de acordo com a idade e série.

P. Em que materiais você recorre para a sua prática de ensino? Quais os materiais você utiliza?

PF4. Nem é muito utilizado o portador de texto mais, né? Mas ... a gente trabalha com jornais, revistas, é... todo tipo de panfleto, informativo, eh::: ... a questão do livro, (...) outros tipos de texto, eh, ah::: instrutivo, aqueles que indicam algum modo... de manuais, lista telefônica, essa, essa questão de ::: ... e também os literários. Para o trabalho literário, houve ::: uma preparação diferenciada ::: como para cada tipo que exige... estratégica diferente.

PF5. Eu uso ::: mais o jornal , a ... a revista e... texto que.. que, às vezes, que o aluno tem dificuldade eee... pergunta e a gente pede pra trazer. /.../ PF4.Ah! Eu esqueci de falar, eu uso muito pouco o livro didático... e isso é importante lembrá. Eu tenho listas ::: de livros didáticos que estão numa, numa... uma recorrência de fragmentação textual e... e... que ::: tem caído muito a qualidade. /.../ PF5. Eu já tenho usado o livro didático, porque os pais tão reclamando que num tá usando os livros.

P. Você está usando os PCNs? Em que circunstância? Em que eles lhe são úteis?

PF4. Bom ::: ... quase não tenho feito essa consulta, mesmo porque quando houve a grande explosão dos PCNs, a gente estudou profundamente, estudou muito:::, discutiu muito:::, debateu muito ::: ; então, isso, isso já ficou mais enraizado, então a gente já não teve necessidade de ficar consultando para o trabalho com o gênero do discurso, mas, às vezes, para uma consulta para ah ::: a transversalidade:::, alguma coisa assim, nessa ::: área, não propriamente nos PCNs de Língua Portuguesa.

PF5. Eu::: ... eu... já procuro algumas vezes porque às vezes o assunto::: transversalidade a gente tem que procurar para ::: ter comunicação porque eu acho que::: ... que... é importante.

P. O que os PCNs oportunizam ao professor de Língua Materna?

PF4. Eu não gosto muito dessa palavra diretriz, mas pelo menos assim o eixo norteador, eles, eles delineiam, de acordo com::: com::: com::: . o andamento, a seqüência das séries que eles propõem a correspondida matéria. Depende muito de::: ... de situação, porque é muito difícil a gente falar assim numa situação abstrata, mas em condições normais, no dia-a-dia, é mais comum... norteador mesmo. Não tem assim uma::: uma consulta frequente.

PF5. Acho::: ... acho uma base para um conhecimento que a gente às vezes tem necessidade de mais, de aprofundar um pouquinho mais, que tem necessidade de::: ... de... procurá por ele.

P. Como o livro didático adotado em sua escola (e se adotado) como ele aborda os gêneros do discurso?

PF4. (+) Eh::: ..., isso, isso a gente percebe e aí entra a questão da tal da fragmentação, porque ele tira da obra literária, do texto literário, do literário, ele tira da obra um extrato, e, às vezes, as perguntas que são referentes ao texto exige um conhecimento da obra como um todo, o que gera um problema de interpretação. /.../ (...) PF5. e tem sim, existe sim. PF4. Mas a grande maioria enfrenta esse problema. Quando é um texto jornalístico::: , de grande eh, eh veiculação, de grande sucesso::: na mídia, não há problema, aí eles já têm uma noção do assunto, mas, quando não:::, a gente enfrenta sérios problemas de compreensão e interpretação, chegando às vezes a não interpretar o texto./.../

PF5. Ahã, realmente há os fragmentos, mas há muita poesia, muito::: texto que dá pra eles entenderem e faz com que ::: a gente procure outro.

P. Fale um pouco sobre o seu trabalho com os gêneros do discurso. Como Você trabalha com os gêneros do discurso?

PF4. Primeiro pelas fragmentações, eles têm que conhecer diferentes gêneros, né, trabalhar com a questão das normas ::: de leituras pra que depois a gente possa organizadamente, né, seguindo um roteiro de trabalho e ::: ... e fazer com que eles reproduzam esses textos ou, pelo menos, naquela linha, para aquele estudo, característico da... daquele gênero que você quer::: Então, por exemplo, como poesia, a gente tem trabalhado algumas coisas interessantes com música, criatividade que vai ser recorrente à compreensão do texto, porque a sensibilidade é trabalhada como acompanhante. Já no texto informativo, já exige algumas perguntas diretas que vão fazer com que eles tentem... experimentem o texto de uma forma mais (...) /.../ eh :::é bem diversificada a forma como eu trabalho.

PF5. Esse ano, esse ano eu comecei a fazer o seguinte: eh :::, eh, conhecimento de cada tipo de texto, não todos, alguns, se não não tem como e depois uma seleção de cada tipo e... e... eles também montando também um ::: um caderno, um tipo um portfólio, um portfólio sobre o assunto e montando entre eles também e falando sobre o que ... a impressão que eles tiveram. /.../ PF4. espécie de uma pasta de texto. Essa idéia é muito boa. PF5. Fica até bonitinho, porque eles desenham, eles criticam, eles falam do que gostou, do que não gostou; do que foi mais difícil, do que foi mais fácil. /.../ PF4. Muito interessante essa idéia, Gostei. Vê adotá. /.../ (risos) É interessante mesmo, pode adotá que dá certo. Eles gostam.

P. Quando e onde vocês aprenderam a lidar com os gêneros do discurso?

PF4. Na prática e... e fazendo vários cursos de aperfeiçoamento, de extensão, na pós-graduação, porque no momento acadêmico a gente não tinha ::: essa vivência. E eu senti muita ::: dificuldade quando eu comecei. /.../ PF5. acho que não era ainda naquela época. /.../PF4. eh, eh. /.../ PF5. Foi a partir de ::: ... tempos depois que nós começamos a estudar gêneros e ...aplicar. /.../ P. Então... então só com a formação continuada. /.../PF4. formação continuada.

P. Como você se sente ao trabalhar com os gêneros do discurso em sua prática? Você tem dificuldade?... há outras dificuldades.

PF4. Ah ::: Atualmente não tenho encontrado muita ::: ...dificuldade porque a experiência também ajuda muito. Mas, às vezes, assim, eh:::, eh, correria mesmo, vencendo etapas normais cotidianas na escola, às vezes atrapalha um pouco o desempenho e a gente gostaria de aprofundar mais. Mas, ::: assim mesmo a gente tem conseguido muitos resultados. Então, assim eu não vejo assim, grandes ::: problemas ::: Talvez para alguém menos experiente, essa situação seja mais difícil.

PF5. Pra mim, a minha dificuldade é mais... mais com o aluno, está muito sem base, é difícil demais ::: a leitura ::: , entendimento, não entendendo direito o que está lendo, então está difícil nessa parte.

(PF4 sai da sala por alguns instantes).

P. Na sua avaliação, há hoje lugar para o ensino da gramática normativa?

PF5. Ah ::: A gramática vem aplicada ao texto, quando ela aparece, né, oportunamente e sempre que aparece, a gente ::: ... fala sobre o assunto. Mostra ::: como aplicar, pra que serve, quando vai usá /.../ (( )) Então, uma gramática mais contextualizada? PF5. ahã.

P. Para você, em que medida a atuação com os gêneros promove o ensino de Língua Materna?

PF5. (+) (+) Ah:::, eh ::: ...o crescimento da pessoa que tá sempre lendo, produzindo texto, ela está sempre crescendo e será um leitor, será um ::: ..., talvez um produtor de texto futuramente capacitado.

(PF4 retorna)

P. Na sua avaliação, há hoje lugar para o ensino da gramática normativa?

PF4. Bom::: , eu só entendo a gramática atualmente se for contextualizada ... e se você trabalhar a partir de textos :::, que sejam textos eh ::: bem selecionados e que permitam essa profundidade de::: de trabalho. Também depende ::: da gramática, não fazer aquela, que brinco muito, que eu chamo de autópsia ::: de textos literários em que você vai estirpando as coisas do texto, quando você tira uma palavra oxítona, uma paroxítona, um verbo, uma oração subordinada::: , e que eu acho que isso só impede a formação do leitor como um todo. Então, a gramática pra mim, ela é um apoio, uma :::, um eixo, uma diretriz para ::: para alunos da língua sistematizada, mas ela não pode ser ::: camisa uma camisa de força. Ela é::: apoio.

P. Para você, em que medida a atuação com os gêneros promove o ensino de Língua Materna?

PF4. Ah! :::, sim, quando você trabalha com leitura de ::: dos gêneros, você tá trabalhando com a formação do leitor, portanto ::: a forma como você trabalha, se ela for bastante consistente, competente, ela vai gerar bons produtores de texto e com isso é o cidadão que vai falar por si mesmo. Então, ela só tem a contribuir, porque quando você vê um cidadão, que é autônomo na sua linguagem, você tem um cidadão completo.



## APÊNDICE E – Entrevista coletiva: grupo 03

P. Como você trabalha os modos de organização de textos na sala de aula?

PF6. Bom ::: ... a gente usa os textos do livro, mas nem sempre o texto atende aquilo que a gente tá precisando. Então... muitas das vezes, a gente recorre a textos menores::: e mais simples ::: do que o do livro didático.

PF7. Eu utilizo textos de revistas, eh, com que os meninos vejam a organização dos textos e a seqüência, eh, e na parte dissertativa, que é a parte que eu tô trabalhando com os alunos de treze anos e quatorze anos, eh::: ... eu peço pra eles identificarem introdução, desenvolvimento, a conclusão, como que é feita, né, a::: organização do texto em si. A partir daí, eles procuram na Internet ::: ...eh... algum tema polêmico né, fazem a pesquisa, tirando as idéias principais daquilo que eles entenderam e depois ::: eles fazem o trabalho em dupla ou individual e montam o texto de acordo com... a distribuição dos... dos parágrafos que foi explicado.

PF8. Por coincidência... eu também... eu estou trabalhando ::: com a 8ª série (...), o meu já é um caso particular, também a informação, então eu já procuro textos que falam sobre o mesmo ::: assunto, mas menores, porque os outros textos muito extensos cansa ::: ah... o adolescente. Eles não gostam muito de textos muito extensos. Então eu procuro sempre sobre o mesmo assunto vários textos menores (+) pra depois puxa eh... pra que eles possam escrever./.../ PF7. Agora, na turma de doze anos, que corresponde a 6ª série, eu estou fazendo um trabalho de... de narração. Então ::: é um trabalho em grupo, eles eh ::: ... contam piadas. É um trabalho de contação de piadas, né. Primeiro eles conversam entre eles, contam a piada e depois que eles contam a piada, eles transcrevem::: a piada, apresentam ::: , né e depois::: cada um cria uma outra::: piada né, dentro daquilo que foi falado, uma história, um caso sobre (...) um mito.

P. A que materiais você recorre na sua prática de ensino?

PF6. Bom, (+) nas muitas das vezes no ::: livro didático, mas como na minha escola, apesar de ser uma escola pública né, graças a Deus tem internet, a gente usa muito ::: material da internet. Como nós temos um professor que é de apoio ::: da informática, então, a gente passa o conteúdo pra ele e ele prepara uma ma... matéria pra gente em forma de *slide* e a gente vai adequando depois pras turmas de quinta até ::: oitava série ou no ciclo de 10 a 14 anos.

PF7. Além de usar a internet né, ::: eu utilizo também o vídeo né, (+) loco filmes e a partir daí eles tão aprendendo a fazer sinopses, resenhas né, esse tipo de... de gênero.

PF8. Eu gosto de jornal, de charge, de tirinha ::: eh, ::: a internet também, na escola onde eu trabalho também tenho acesso. Então o jornal, a revista:::, tudo que é possível, além ::: dos textos do livro didático.

P. Com que frequência você utiliza esses materiais?

PF6. Na maioria das aulas, hum... na maioria das aulas, a gente tem acesso, como na escola é feito escala,::: então a gente tem... sempre tem acesso uma vez na semana, pelo menos, com cada turma. Então, direto a gente usa esses métodos.

PF7. A mesma coisa.

PF8. Eh, ::: nem sempre. Nem sempre.:::

P. Você costuma recorrer aos PCNs? Em que circunstâncias? Em que eles lhe são úteis?

PF6. Todo começo, quando a gente vai montar o nosso planejamento, não é ::: só aquele, eh,::: listar conteúdos, mas o planejamento mesmo, que a gente faz em grupo, turmas de séries ou idade de 10 a 14 anos ou de 5ª a 8ª, a gente sempre faz baseado nos PCNs. E ::: ele é muito útil porque ele tem uma orientação bem ::: embasada, mas a gente não fica preso só ali não, se bem que a escola também dá essa flexibilidade da gente fazer o ...o planejamento, mas depois adequá ao nível da turma que a gente faz o planejamento antes de conhecer a turma, né, aí depois quando a turma tem algum problema ou de não acompanhar, a gente caminha lentamente ou então se a turma desenvolve bem, a gente avança.

PF7. Eh,::: a mesma coisa. Eles são úteis principalmente na questão da idade, né, os conteúdos a serem trabalhados de acordo com a faixa etária./.../ PF6. É o embasamento, né, que eles dão pra gente./.../

PF8. Eh, os PCNs, eles têm que ser, é::: uma orientação que a gente tenta seguir ... que foi feita pra ::: nortear o trabalho do professor ::: e como a PF6 falou, na medida do possível, a gente tenta segui-los, caso haja necessidade às ::: modificações necessárias.

P. O que eles oportunizam ao professor de Língua Materna?

PF6. Eu acho que é essa flexibilidade de você... ter condição de tá ali, no conteúdo de sala, mas sem cê tá voltando aos::: ... como é que chama? Aos pré-requisitos, né, e também essa possibilidade de avançar, né, com o aluno, de acordo com a série ou com a idade.

PF7. Concordo.

(risos)

PF8. E eu também concordo (risos). Essa flexibilidade, ela nos faz... eh, eh, pensar que nós não temos que seguir eh, aquele::: caminho:::, podemos é fazer outras coisas, caminhar mais rápido ou, às vezes, retomar coisas que não foram vistas e isso é muito importante para a aprendizagem de qualquer idade /.../ PF6. só que dá muito mais responsabilidade, né /.../ PF8. sim::: /.../ PF6. porque antes era aquilo ali, cê tinha que dá aquilo, pronto, pronto. (...) (...) e ficá no seu cantinho. /.../ PF8. e cumpri o ... o programa. E:::... hoje, é, graças a Deus, eu vejo que as pessoas estão pensando mais no... no conteúdo do que no programa. É bem mais fácil assim de trabalha, né, porque você, na mesma hora que você, eh, está trabalhando determinado conteúdo, a turma necessita /.../ PF6. puxa pro outro lado, né? /.../PF8. necessita de outra coisa, então você, né, tem essa essa flexibilidade, você::: as aulas não ficam cansativas.

P. Como o livro didático aborda então a questão dos gêneros do discurso?

PF6. Minha escola é uma escola pública, de classe baixa::: algum ::: classe média ali misturado só, mas, eh, eu acho que o livro, ele é excelente, porque a exploração dele é muito::: profunda, não alcança o nível dos meninos, então a gente usa no nível daquilo que eles dão conta, cê entendeu? /.../ PF8. Qual que é o livro didático lá? /.../ PF6. É o da. É o do...do... (nome da escola). Eu tô falando do... (nome da escola) /.../ PF8. Ah, tá... pra mim, você estava falando da... (nome da outra escola) (...) /.../ PF6. Não, não, não. /.../ PF7. (...) lá na escola (nome da escola) também é o mesmo só que lá eu não dou aula (...) Eu acho é que essa coleção que a gente adotou na escola (nome da escola), ela é excelente, só que ela é muito elitizada, entendeu? Mas nem por isso eu vou deixar o menino de... de tentar atingir aquilo que a classe dominante tá olhando, então a gente vai no nível deles. Entendeu? Na exploração do que /.../

PF8. Na nossa escola, nós temos o privilégio, né, de ter informática, porque se nós não tivéssemos /.../ PF6. Não tinha como trabalhar. /.../ PF8. Esse livro não teria, porque lá ele sugere para que você faça pesquisa na Internet, todos os conteúdos, é que você... você sugere lá, que você assista tal filme, sabe? Sugere ::: coisas::: assim que, às vezes, escolas de periferia não vão ter acesso a essas... a esses materiais /.../ PF6. Lá, por exemplo, nós fizemos estudo sobre as nações, então, por exemplo, no Japão, em outro texto você leva dois dias, lá tinha tanto ::: site do Japão que (...) quando vi já tinha passado um mês e eu não podia continuar naquilo e eles queriam continuar. Então ali cada capítulo você gasta quase um mês, cada texto que você pega. No entanto, o livro é imenso:::, então não dá pra explorar na profundidade que ele sugere, não sei se você sentiu isso./.../ PF8. É porque o livro é bem interdisciplinar, transdisciplinar. Nele se trabalha Geografia, História./.../ PF6. Eu acho que tinha que ter só aquele livro pra todos ::: os professores usarem: de História, Geografia, Ciências, Literatura /.../ PF8. Porque no livro de 8ª série, eh, ele conta, ele traz uma letra de música em Inglês e ao lado a tradução /.../ PF6. No livro de 5ª série tinha também uma de francês, eles ficaram louquinhos. Tinha que levar alguém que soubesse francês. Aí que eu fiz, levei, cantei o hino nacional francês com eles. Cantei. Eles ficaram louquinhos, cê entendeu? Aí depois eu busquei a professora de Inglês pra ela poder enriquecer também (...) Ela cantou também o hino nacional em Inglês também. Quer dizer, eles ficaram assim encantados de ver aquele material todo e::: o que deu. Tem professor que tem abertura pra ajudar. [...] Tem indisciplinar ::: demais da conta.

PF7. Na escola que eu trabalho, eh, aliás eu não tenho livro (...) na parte de redação, eu complemento porque nem sempre eh, os gêneros estão todos no livro. Mas no livro, bom, eu utilizo textos, charges, muita coisa nova principalmente eh:: sites e como é uma escola particular também tem acesso à Internet e quase todos os alunos têm :: Internet em casa, então tudo que se pede pra eles eh, fica mais fácil.

P. Fale sobre seu trabalho com os gêneros. Onde, quando você aprendeu, como você chegou a isso?

PF6. Bem :: eu acho que é o que nós já falamos. Não tem nada de novo não. Agora a questão de correspondência, que é uma experiência que eles adoram :: receber, que muitas vezes, o menino chega na turma de 10 anos sem nem escrever um bilhete direito, quando a gente entra na parte de escrever carta::, uma vez a professora utilizou, eu vi e gostei e utilizei. Mandeí eles escreverem carta entre a própria turma porque ninguém mais vai ao correio, usam telefone e Internet e acabou, né. Então eu sempre volto e vamos atrasar um pouquinho, vamos ficar uns dez anos atrás e eles adoram :: escrever carta e trocar entre eles.

PF7. A carta, o cartão postal que eh, hoje nós vamos viajar e ninguém mais compra ou manda o cartão postal. Eh, :: a carta, o bilhete eh, é muito interessante e eles gostam de escrever. Eles gostam de escrever o diário, é só motivar. /.../ PF8. Principalmente na adolescência.

PF8. Ih::: E quando escrever uma carta de amor? Eles adoram. Receita para escrever uma carta de amor::: Aí eles falam que não pode ser piegas. Eh, usem a linguagem adequada. Aí eles falam: Mas, professora não tem que tem mostrar não, né? Eu respondo: se vocês confiarem em mim, né? Tudo bem. Eu não vou conta pra ninguém. Aí umas três alunas entregaram. Eu acho que essa questão da carta, eles, às vezes, uns gostaram, outros, não. [...] Eu tentei fazer, mas eles não gostaram muito não, né.

((Onde, quando você aprendeu a trabalhar com os gêneros? Desde quando vocês formaram, vocês já trabalham com gêneros?))

PF8. (nome da pesquisadora) (+) (+) Eh::: Eu vou ser bastante sincera, da gramática eu já fui até expulsa. Eu expulsei ela da minha vida. (risos) (...) [...] Eu fiz um esforço muito grande para aprender a trabalhar com os gêneros. Há alguns anos que eu tento aprender isso e que os

livros didáticos só agora ::: que estão trazendo. Hoje, os livros estão abraçando essa nova tendência de gêneros, começando a fazer isso. Até então era só gramática e gênero era só lírico, épico, dramático, às vezes, escrevia narração, bilhete, carta. Agora, eu estou tentando aprender isso. A abertura que ficou muito mais fácil fazer isso.

PF7. Eu sempre trabalhei. Mas, hoje ::: , mas eu trabalho assim de uma forma que eu compreendo aquilo que eu estou fazendo.. Eu sempre fiz, mas ::: não de uma forma consciente. ::: mais gostosa, prazerosa A gente fazia, mas não sabia o que estava fazendo. Agora é mais consciente, prazerosa. É diferente. /.../ PF6. A gente tentava fazer atraente pra atrair o aluno.

PF8. Eh... a gente tentava tornar atraente para ver se coisa melhorava e se facilitava, né, para ::: atingir o aluno.

P. Como você se sente ao trabalhar com os gêneros em sua prática? Você tem dificuldade em fazer isso? Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com os gêneros na produção de sentidos e a que você atribui, por exemplo, essa dificuldade? Acho que é importante ressaltar isso: nós temos facilidade, não temos facilidade? A que isso se deve?

(+) (+) (+)

PF7. Eu ::: não tenho dificuldade não, às vezes, algumas. [...] ::: Mas::: ::: (+) (+)

(( )) E sua formação inicial?

PF7. Ah!!! ::: a minha formação inicial... não ::: eu melhorei bastante depois do meu curso de pós-graduação em Lingüística, que aí sim, eu aprendi mais, aí facilitou... facilitou. Porque na minha formação inicial, eu::: ::: não aprendi.

(( ))

PF6. Como a minha formação foi anterior a todas ::: vocês, o peso na nossa época era qualquer coisa que ia mexer lá na gramática. [...] Qualquer texto, a pergunta era de gramática.

Tinha pergunta de gramática, cê entendeu? Então, eu acho que essa diminuição do valor de gramática, acho que a gramática vale para nós... para nós, pra nós estudá, mas não pra passar pro aluno. Pra passar pro aluno é uma maneira muito mais leve ::: e de uma maneira que ele compreenda, cê entendeu? Tudo com ::: como é que a gente diz? ::: Eh::: eh ::: contextualizada, cê entendeu? Na nossa época, não tinha essa preocupação. E principalmente na época em que me formei, era a gramática ali pura, ::: a gente quase decorava, quase numa lida, né? Eu acho que isso lhe dá certa segurança pra fazer alguma coisa, mas não pra transmitir esse tipo de coisa pra aluno. Cê tem que sabê pra você, pra você ter segurança, mas na escola você não tem que passar aquilo tudo.

P. Diante desse trabalho na prática pedagógica, na sua avaliação, há hoje, ainda, lugar para o ensino da gramática? Por quê?

PF6. Eu acredito que só contextualizada, se não você não vai dar conta de fazer o menino querer aprender, cê entendeu? Tô aprendendo isso aqui pra quê? Vai servir pra quê? Não. Cê aprendeu isso aqui? Cê leu isso aqui nesse texto? Pois é, você viu aquilo que você estudou é esse plural que deve ser assim... assim... assim. Mas depois, acredito que tem facilidade mesmo, sentido::: exatamente, que é pra vida prática. Agora aquele restante todo que vai me dar respaldo pra transmitir isso pra alguém, tem que ser só pra mim, lá no curso superior. Não tem que enfiar isso na cabeça de um menino.

PF7. Não, nós não aprendemos dessa forma e estamos ensinando os meninos dessa forma::: Então aí é a minha dificuldade de estar mostrando pra eles, sabe, a importância de orações coordenadas, de orações subordinadas a partir do texto, na formação de frase, nas idéias. /.../ PF6. ele já fazê isso. Ele já escreve assim. /.../ PF7. Ele já escreve, mas tem muitos alunos que têm aquela dificuldade de colocar as conjunções, assim né? [...] .

P. Então para você, em que medida a atuação com os gêneros do discurso promove o ensino da Língua Materna?

PF6. (+) (+) Isso vai do embasamento de como se fala. Eu acho que sempre você vai achar uma situação, achar um texto, uma carta, um jornal, uma revista que vai ter aquilo que ::: você precisando, cê entendeu? Pra mostrar pra ele que aquilo é prática. Aquilo existe e você não tá criando, aquilo já existe.

PF7. É uma forma mais prazerosa ou mais prática ::: eu não vou dizer prática ::: é que ele vai estar aprendendo ::: pra viver em qualquer circunstância da vida. Pra ele deixar um bilhete pra esposa ::: dele daqui a alguns anos, então esse discurso, esse gênero, ele promove, dessa forma, como nós estamos agora ::: estudando um gênero que realmente promove muito mais a aprendizagem da Língua Materna como antes era só decorar. Porque :::eu decorei e já esqueci.

PF8. Promove não só o aprendizado:::, pois ele começa a valorizar a nossa língua e dar importância a ela, porque até então, eles eh... muitos não estão valorizando a nossa língua. Acham que as outras línguas eh::: que eles falam que a nossa língua é muito ::: difícil. Então não é difícil::: ela é muito complexa. Porque a partir daí, a gente começa a entender melhor e a gostar realmente de nossa língua /.../ PF6. Uma coisa que eu acho importante é a gente tá sempre estudando, cê entendeu? O punhado de coisas que a gente já aprendeu, por exemplo...

[...]

[...]

[...]

A gente tem que aprender todo dia.

[...]

A gente tem que correr atrás de tudo, cê entendeu? De tudo::: entender que a gente não sabe tudo. A gente estuda muito, mas não sabe tudo.



## ANEXO A – Aula de Português, de Carlos Drummond de Andrade

A linguagem  
na ponta de língua  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância  
Figuras de Gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois: o outro, mistério.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro:  
Record, 1979.

## ANEXO B – Termo de consentimento

Uberaba, de \_\_\_\_\_ de 2005.

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

**Nome da pesquisa:** Os Gêneros do Discurso como instrumento para a produção de sentidos em sala de aula: realidade e desafios à formação e à prática docentes.

**Responsável pelo Projeto:** Faraídes Maria Sisconeto de Freitas

**Instituição:** Universidade de Uberaba

Eu, \_\_\_\_\_

RG n. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com a minha privacidade.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

---

Assinatura do(a) Pesquisado(a)

---

Faraídes Maria Sisconeto de Freitas

## ANEXO C – Relato 1

Como aluna do curso de Letras tive oportunidade de conviver com vários professores, de estilos diversos e muito particulares.

A maioria deles transmitia conhecimentos baseados nos moldes tradicionais; um ou outro ousava, estava além de seu tempo. E, com esses, eu me identificava e percebia que o ensino da Língua poderia ser prazeroso, eficaz, útil e inclusivo.

Em plena juventude, eu sonhava com uma educação diferenciada em que o ensino de leitura e produção de texto – por exemplo – não fosse “um bicho-de-sete-cabeças”.

Antes mesmo de me formar, já lecionava Português. Sempre procurei me espelhar naqueles mestres que enxergavam além e que estavam prontos a enfrentar mudanças, a experimentar caminhos.

Sei que conquistei muitas crianças, que as deixei sonhar, que permiti que acreditassem no poder da palavra. Sei também que em muitos casos falhei. Porém, na minha trajetória como professora, procuro constantemente, ampliar meus conhecimentos sobre a língua e metodologias de ensino diversificadas, através de cursos, de troca de experiências com colegas, com minha própria prática em sala de aula.

Nesses meus vinte anos de experiência tenho me alegrado bastante quando vejo alunos que passaram por mim e se tornaram verdadeiros leitores e escritores que fizeram da Língua-mãe, aliada, companheira, cúmplice para expressar seus sentimentos e opiniões. Realizo-me com isso e vejo que ajudei a destruir ou a enfrentar o bicho-de-sete-cabeças.

## ANEXO D – Relato 2

Fiz o Ensino Fundamental e Médio em uma escola tradicional, não deixando também de ser tradicional o ensino da Língua Materna.

As aulas de Português eram fundamentadas quase que exclusivamente no ensino de uma gramática fragmentada, solta, distante das dificuldades que eu tinha em relação aos textos raramente trabalhados em sala.

Logo que iniciei o curso de Letras, comecei a dar aulas de Português e Literatura, levando comigo uma carga daquilo que havia aprendido durante minha vida escolar, ou seja, aulas fundamentadas no ensino de uma gramática fragmentada, às vezes, deixando de lado até mesmo o livro didático.

Com o passar do tempo e do meu aprofundamento sobre as teorias lingüísticas, aprendi que não é necessário abolir o estudo da gramática, mas aprender a ensiná-la, tendo como ponto de partida o texto. A partir da leitura de um texto, levantar os pontos principais, as dúvidas e então, trabalhar a gramática contextualizada de acordo com as dificuldades levantadas pelos alunos, não deixando também de cumprir os objetivos de cada aula.

## ANEXO E – Relato 3

Como me formei já faz bastante tempo, tive toda uma formação acadêmica principalmente voltada para o uso e estudo excessivo da gramática, pela gramática.

Como poderia hoje trabalhar dessa maneira que estudei?

Então corro atrás de tudo que possa me atualizar, me melhorar como professora, me ajudar a contextualizar tudo que eu tiver que dar para meus alunos.

Acredito que a gramática deve ser estudada por nós, professores, mas para que possamos torná-la acessível a nossos alunos.

Creio que temos que ter todo um respaldo da gramática, mas sem necessidade de “jogá-la” nua e crua sobre os educandos.

Se recorrermos à formação continuada que devemos ter, poderemos aliar a literatura à gramática, para torná-la mais prazerosa e possível de ser estudada pelos alunos com os quais lidamos.

## ANEXO F – Relato 4

A formação inicial é, sem dúvida, relevante na capacitação do profissional, independente da área em que irá atuar. Relevante, mas insuficiente, em se considerando o privilégio da teoria em detrimento da prática e, ainda, as constantes descobertas que modificam, ao longo do tempo, conhecimentos adquiridos na graduação. Faz-se, portanto, imprescindível, complementar a formação inicial com a continuada, se possível em serviço, pois só ela poderá assegurar ao profissional o acompanhamento dos estudos, das pesquisas e constatações feitas na área em que atua, estabelecendo contatos significativos com os pares, socializando com eles vivências, e ampliando o universo de sua formação. Como professora de Língua Portuguesa, vejo minha prática docente como um movimento constante, marcado por inúmeras transformações. Já fui professora “gramaticista”, o que aliás não poderia ter sido diferente no começo da minha atuação, uma vez que o curso de graduação que frequentei me ensinou a privilegiar a gramática tradicional (aquela que dita normas e regras) para garantir aos meus alunos um bom domínio da língua, como se isso fosse verdade incontestável, provada e comprovada ao longo dos anos. Em pouco tempo, começou-se a propagação de estudos, erroneamente compreendidos por grande parte dos professores, que apontavam a gramática de uso como uma estratégia viável no ensino de língua. Nessa época, muitos aboliram a gramática. Eu não cheguei a esse ponto e aqui digo, felizmente, pois minha formação inicial não me “permitia”. Entretanto, avalio que esse momento me assegurou repensar a função da gramática por meio da reflexão sobre a prática e da formação continuada em que sempre investi. Hoje, vejo a língua como um meio que propicia a interação com os pares e por isso acredito que trabalhar a leitura e a produção de textos, perpassando pela diversidade de gêneros que se apresentam nos dias atuais, é a melhor maneira de contribuir para que os alunos dominem a língua e façam uso adequado dela nas mais diversas situações comunicativas. Assim, obviamente, a gramática também está sendo trabalhada, pois como afirma Possenti “não existe língua sem gramática”. A gramática rege toda e qualquer língua.

## ANEXO G – Retrato, de Cecília Meireles

Eu não tinha este rosto de hoje  
assim calmo, assim triste, assim magro,  
nem estes olhos tão vazios,  
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,  
tão paradas e frias e mortas;  
eu não tinha este coração  
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,  
tão simples, tão certa, tão fácil:  
– Em que espelho ficou perdida  
a minha face?

MEIRELES, Cecília. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Aguilar Editora, 1967.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)