

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**O LUGAR DOS GÊNEROS DO DISCURSO NOS PROJETOS E RELATÓRIOS DE
ESTÁGIO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS/PORTUGUÊS DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU**

ANA PAULA KUCZMYNDA DA SILVEIRA

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis
2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**O LUGAR DOS GÊNEROS DO DISCURSO NOS PROJETOS E RELATÓRIOS DE
ESTÁGIO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS/PORTUGUÊS DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosângela Hammes
Rodrigues

Florianópolis
2009

ANA PAULA KUCZMYNDA DA SILVEIRA

**O LUGAR DOS GÊNEROS DO DISCURSO NOS PROJETOS E RELATÓRIOS DE
ESTÁGIO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS/PORTUGUÊS DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração, Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Maria Izabel Hentz
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 10 de setembro de 2009

*Dedico esta dissertação ao meu marido Luiz Henrique
e aos meus filhos Pedro Augusto e Ana Christine,
estrelas de todos os meus dias.*

Agradecimentos

Ao fim desta etapa da jornada, há muito que agradecer. Antes de tudo, agradeço a Deus pela força, ânimo e coragem nos momentos mais difíceis e por ter sempre apontado caminhos quando aqueles que eu conhecia pareciam impossíveis de ser trilhados.

Agradeço ao meu marido e aos meus filhos, que ancoraram a certeza de que daria certo, coloriram os dias em preto e branco e me deram a garantia de que valeria à pena.

Agradeço a meus pais que, mesmo distantes fisicamente e vivendo um momento especialmente difícil em suas vidas, sempre se fizeram presentes.

Obrigada a meus grandes amigos, pai, irmãos e filhos de coração: Luiz Cláudio, Rita, Xandy, Duda, Paulo Guilherme e Dedé, pelas palavras de incentivo, carinho e atenção.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, pela paciência, firmeza e pertinência nas sugestões, correções e ensinamentos.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, Prof^ª. Dr^ª. Maria Izabel Hentz e Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, pela disposição em participar das bancas e pelas observações valiosas durante o andamento do projeto.

Aos colegas de mestrado, em especial, à Nara, à Nívea e ao Rodrigo, colegas de caminhada com os quais compartilhei muitos momentos.

Aos professores do curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, cujos ensinamentos ajudaram a pavimentar esse caminho: Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva, Profa. Dra. Teresinha Moraes Benner, Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura, Prof. Dr. Marco Antônio Esteves da Rocha.

Aos funcionários do Centro de Memória Universitária da Universidade Regional de Blumenau, pela presteza com que me atenderam. À coordenação do Curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau pela receptividade e atenção dispensada, por ter nos disponibilizado dados e autorizado sua publicação.

Aos professores da FURB, ao lado dos quais dei os primeiros passos para esta construção.

*Tudo está na palavra ...
Uma idéia inteira muda porque uma palavra mudou
de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma
frase que não a esperava e que a obedeceu ...
Têm sombra, transparência, peso, plumas, pêlos, têm tudo
o que se lhes foi agregando de tanto vagar pelo rio,
de tanto transmigrar de pátria, de tanto ser raízes ...
São antiquíssimas e recentíssimas.
Vivem no féretro escondido e na flor apenas desabrochada ...
Que bom idioma o meu, que boa língua herdamos
dos conquistadores torvos....
[...] Por onde passavam a terra ficava arrasada...
Mas caíam das botas dos bárbaros, das barbas,
dos elmos, das ferraduras,
como pedrinhas, as palavras luminosas que permaneceram aqui resplandecentes...
o idioma.
Saímos perdendo...
Saímos ganhando...
Levaram o ouro e nos deixaram o ouro...
Levaram tudo e nos deixaram tudo...
Deixaram-nos as palavras.*

Pablo Neruda

Resumo

Esta pesquisa de cunho documental constitui um estudo de caso que teve como objetivo realizar uma análise interpretativo-comparativa, do discurso do professor em fase final formação, no contexto Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau, no que se refere à elaboração do referencial teórico e à elaboração didática da noção de gênero do discurso para as práticas de ensino-aprendizagem de leitura, escuta, produção textual e análise linguística, na vigência de duas grades curriculares: a que entrou em vigor no segundo semestre de 1998 e aquela que passou a vigorar no primeiro semestre de 2004. Os dados de pesquisa foram compostos pelos documentos nomeados *Relatório e Projeto de Estágio Supervisionado* e, posteriormente (na vigência da segunda grade analisada), *Relatório Analítico de Estágio Supervisionado*. Tomando como referencial teórico os estudos do Círculo de Bakhtin e os recentes estudos acerca do ensino das práticas de linguagem, constituem pressupostos teóricos de pesquisa: (1) a natureza sócio-histórica dos sujeitos e da linguagem; (2) o dialogismo constitutivo da linguagem; (3) a noção de horizonte axiológico; (4) a ideia de texto como enunciado e como elo de uma cadeia infinita que se expande, por um lado, em direção a outros enunciados já-ditos, e, por outro lado, em direção aos enunciados prefigurados; (5) a noção de gêneros do discurso; (6) a noção de elaboração didática. A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas: a primeira delas envolveu a confecção de um arcabouço teórico que contemplasse os pressupostos já mencionados e desse sustento à pesquisa; a segunda etapa envolveu a seleção dos dados de pesquisa e a análise do contexto em que o caso se configura (a instituição formadora, o *Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas*, as duas grades curriculares envolvidas na pesquisa, o quadro de professores no contexto da transição de grades, as ementas e planos de ensino elaborados no mesmo contexto, os acadêmicos em fase final de formação que elaboraram os documentos); a terceira comportou a análise e a discussão de tais dados - do capítulo destinado à fundamentação teórica das atividades de estágio, planos de aula e relatos de aulas ministradas durante o período de estágio supervisionado; e a última voltou-se à elaboração das considerações finais. Os dados de pesquisa foram compostos por 8 projetos e 15 relatórios de estágio supervisionado; e 17 relatórios analíticos de estágio supervisionado; totalizando 40 documentos de estágio elaborados entre o primeiro semestre de 2002 e o segundo semestre de 2008. Os resultados apontaram: o caráter compartimentalizado da formação inicial no âmbito das duas grades curriculares estudadas e a migração de conteúdos da grade 1998/2 para a grade 2004/2. Apontaram ainda: a presença marcante, principalmente no âmbito da grade 1998/2, da noção de tipologia escolar clássica associada à noção de língua-sistema e de texto-estrutura; uma indefinição de ordem teórico-epistemológica a respeito da constituição dos gêneros do discurso, associados, no contexto da grade 2004/1, a uma noção de língua(gem) que oscila entre a noção de língua-sistema/instrumento da comunicação e de língua como interação, e a uma noção ainda em construção de texto na condição de enunciado. No que tange ao trabalho com gêneros do discurso, percebemos a preferência pelo trabalho com um grande número de gêneros sem que, no entanto, esse se aprofunde em direção à discussão das particularidades dos gêneros e das interações que eles medeiam e o pouco espaço destinado ao trabalho com gêneros orais e com a análise linguística. Na vigência da grade 1998/2, prepondera uma preocupação classificatória. Na vigência da grade 2004/1, ainda que muitas vezes

os gêneros não sejam efetivamente alvo de elaboração didática, depreendemos, da leitura de alguns relatórios, uma perspectiva de mudanças no que tange à elaboração didática dos gêneros para a prática de leitura/escuta, produção textual e, mais raramente, para a prática de análise linguística, verificada na preocupação em se pesquisar sobre o gênero a ser trabalhado; na busca por oportunizar ao aluno desenvolver um conhecimento procedimental do gênero e na articulação de práticas de leitura e produção textual.

Palavras-chave: Gêneros do discurso. Elaboração Didática. Leitura. Produção Textual. Análise Linguística.

Abstract

This research is a case study which aimed to develop an interpretative-comparative analysis, of the speech of teachers in the final stage of training, in the graduation course of Portuguese/English Letters in the Regional University of Blumenau, regarding the development of a theoretical framework and the didactic elaboration of the concept of speech genre concerning the teaching-learning practice of reading, listening, writing and linguistic analysis, in the transition of the curriculum framework that came into force in the second half of 1998 to the one that came into force in the first half of 2004. The research data was composed by the documents named Supervised Training Project and Supervised Training Report, and later (during the second curriculum framework which was analyzed), Supervised Training Analytical Report. From a theoretical basis concerning the studies of the Bakhtin Circle and the recent studies about the language practices teaching, we took as research assumptions: (1) the socio-historical nature of the subject and the language, (2) the constitutive dialogism of language, (3) the notion of axiological horizon, (4) the idea of text as an utterance seen as a link in a chain which is infinite and expands itself on the one side, towards the already-said utterance, and on the other side, towards the pre-figured utterance, (5) the notion of speech genres as proposed by the Bakhtin Circle, (6) the concept of didactic elaboration. The research was developed in four stages: the first one involved the construction of a theoretical framework that includes the assumptions mentioned above and shall support the search, the second stage involved the selection and compilation of data for research and the analysis of the context of the case (the university, the Graduation Course of Portuguese/English Language and Literature, the two curriculum frameworks involved in the research study, the team of teachers which were working at the course during the period of transition, the menus and education plans made in the same context, the academics at the end of training period who produced the documents), the third stage involved the analysis and comparisons of the research data – the analysis of the chapter of the theoretical foundation of training activities, lesson plans and reports on lessons taught during the period of supervised training; and the latter concerned the elaboration of the final considerations. The research data was composed by 8 projects and 15 reports of supervised training and 17 supervised training analytical reports, summing up 40 documents drawn up between the first half of 2002 and the second half of 2008. The results showed: a significant presence, especially within the 1998/2 curriculum framework of the classical notion of school typology (narration, description, dissertation) connected to the notion of language as a system and of text as structure; a theoretical-epistemological indefiniteness concerning the notion of speech genres, attached, in the context of 2004/1 curriculum framework, to a notion of language that swings between the notion of language as a system/communication tool and language as interaction, and an still under construction notion of text as utterance. Concerning the work with speech genres, it was noticed a preference for working with a large number of genres, without, however, going further into the discussion of the particularities of each genre and the interactions that they mediate; and the little space given to the work with oral genres and linguistic analysis. Within the 1998/2 curriculum framework, it is mostly noticed a classifying worry, while, within the 2004/1 curriculum framework, despite sometimes the genres are not subject of didactic elaboration, it is possible to notice, by reading some reports, the possibility of changes concerning the didactic elaboration of genres for the practice of reading/listening, textual production and, more rarely, of linguistic analysis, verified in

the attempt for enabling the student the possibility of developing a procedural knowledge of the genre and in the articulation of the reading and textual production practicesl.

Key-words: Speech genres. Didactic Elaboration. Reading. Textual Production. Linguistic Analysis.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O espaço de inserção da universidade na área acadêmica.....	955
Figura 2 – Percurso metodológico.....	95
Gráfico 1 – Conteúdos abordados no âmbito das atividades de docência no ensino fundamental.....	91
Gráfico 2 – Demonstrativo do número de ingressantes no curso de Letras para o período 1998 – 2008	100
Gráfico 3 – Demonstrativo do número de concluintes no curso de Letras para o período 1998 – 2000	101
Quadro 1 – Constituição dos dados de pesquisa.....	89
Quadro 2 – Ementas das disciplinas de Língua Portuguesa I a VIII.....	114
Quadro 3 – Sequência das atividades propostas pelos acadêmicos na turma de 5 ^a . série em que ocorreram as atividades de docência relatadas em RA10-2008.....	226
Quadro 4 – Sequência de atividades propostas pelos acadêmicos e relatadas em RA1-2007	245
Quadro 5 – Sequência de atividades propostas pelos acadêmicos e relatadas em RA3-2008	248

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 O PASSADO E O PRESENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – CAMINHOS, TRILHAS E ATALHOS.....	6
1.1 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA... 7	
1.1.1 O ensino de língua portuguesa no Brasil dos primeiros anos da colonização até o século XIX	8
1.1.2 E o Português se torna disciplina curricular	12
1.1.3 Novas trilhas e novos caminhos.....	19
1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	28
1.2.1 Dos padres jesuítas ao professor de Português.....	28
1.2.2 A formação do professor nos séculos XX e XXI.....	30
1.3 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA.....	41
2 OS DIVERSOS CAMINHOS QUE LEVAM AOS GÊNEROS DO DISCURSO: BAKHTIN E OS PCN, UM DIÁLOGO NEM SEMPRE POSSÍVEL	50
2.1 O TEXTO NA SUA CONDIÇÃO DE ENUNCIADO – UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	50
2.1.1 A palavra: signo privilegiado na comunicação social.....	50
2.1.2 A língua sob a perspectiva de Bakhtin: sistema e interação	54
2.1.3 Alteridade: o eu e o outro	58
2.1.4 O enunciado como unidade da comunicação verbal.....	59
2.1.5 O texto como enunciado.....	65
2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO	66
2.2.1 A dinamicidade dos gêneros do discurso: gênese de novos gêneros e mudança.....	68
2.2.2 Os gêneros do discurso – constituição e particularidade	71
2.3 O LUGAR DO TEXTO E DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA PC-SC E NOS PCN – UMA REFLEXÃO CRÍTICA	74
3 METODOLOGIA E PRIMEIROS PASSOS DE ANÁLISE	85
3.1 PERCURSOS DE PESQUISA	86
3.1.1 Seleção e constituição dos dados de pesquisa.....	87
3.1.2 Percorso metodológico.....	93
3.2 UM MERGULHO NO CASO.....	97
3.2.1 A universidade.....	98
3.2.2 O curso de Letras	99
3.2.3 A transição da grade curricular 1998/2 para a grade curricular 2004/1	103
3.2.4 O corpo docente.....	109

3.2.5	Novas ementas, novos planos de ensino – um espaço para refletir sobre os gêneros do discurso	113
3.2.6	Os acadêmicos em fase final de formação.....	133
3.2.7	Projeto de estágio supervisionado, relatório de estágio supervisionado e relatório analítico de estágio supervisionado.....	141
4	OS GÊNEROS DO DISCURSO NA VOZ DOS ACADÊMICOS EM FASE FINAL DE FORMAÇÃO INICIAL	150
4.1	O CAPÍTULO DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – APORTES TEÓRICOS E ASPECTOS GERAIS	150
4.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ANCORAM A NOÇÃO DE GÊNERO	157
4.2.1	Língua, linguagem e interação	157
4.2.2	Enunciado e texto.....	162
4.2.3	Oralidade e escrita	167
4.3	OS GÊNEROS DO DISCURSO NA VOZ DOS ACADÊMICOS EM FASE FINAL DE FORMAÇÃO.....	169
4.4	PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM O GÊNERO	183
4.4.1	Leitura/escuta, produção textual e análise linguística	186
4.4.2	Definindo caminhos para a elaboração didática dos gêneros	188
5	E AS TRILHAS SE TORNARAM CAMINHOS? - A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS DO DISCURSO EM ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUTA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA	190
5.1	O TRABALHO COM O TEXTO SOB A BALIZA DA NOÇÃO DE TIPOLOGIA ESCOLAR CLÁSSICA.....	191
5.1.1	A dissertação.....	191
5.1.2	A narração e a descrição.....	213
5.2	O TRABALHO COM O TEXTO SOB A BALIZA DA NOÇÃO DE GÊNERO.....	218
5.2.1	O trabalho com uma diversidade de gêneros.....	221
5.2.2	O trabalho com um número reduzido de gêneros	238
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
	REFERÊNCIAS.....	262

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi elaborada com base nos estudos da área de Linguística Aplicada e vincula-se à linha de pesquisa Texto e Ensino e ao grupo de pesquisa *Os Gêneros do Discurso: Práticas Pedagógicas e Análise de Gêneros*, coordenado pela Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A presente pesquisa é parte integrante de um projeto maior intitulado *Os gêneros do discurso nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa*, coordenado pela mesma professora.

A pesquisa nasceu de nossa inquietação quando, recém-licenciada em Letras Inglês/Português (e respectivas literaturas) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), defrontamo-nos, no curso de Pós-graduação em Linguística da UFSC, com os estudos do Círculo de Bakhtin. Estes ofereceram um novo norte a nossa maneira de pensar a língua e seu ensino sob a perspectiva do uso. Como aponta Voloshinov/Bakhtin¹ (2004), construímo-nos como sujeitos no seio das interações. Assim, dialogar com as obras do Círculo de Bakhtin fez-nos dirigir novos olhares à realidade viva da língua/linguagem em contínuo desenvolvimento. Esse movimento implicou voltar a atenção para a natureza sócio-ideológica do signo e da consciência; para a percepção de texto como enunciado inscrito em uma cadeia discursiva infinita que se estende, por um lado, em direção aos já-ditos que o precederam e, por outro, aos enunciados que constituirão reações-resposta a ele; e para os estudos acerca dos gêneros do discurso. Estes últimos nos afiguram basilares para entender o modo como nosso discurso se materializa em enunciados, particulares de cada esfera da comunicação verbal, entendidas como campos da atividade e da comunicação humanas, como tipos de intercâmbio comunicativo social (BAKHTIN, 1993²)

Foi a percepção de que os gêneros agem como baliza no ato da leitura/escuta e da produção de textos, ratificam papéis sociais no âmbito das esferas que

¹ Importante anotar que há uma polêmica em aberto acerca da autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Como aponta Marcushi (2008, p. 19), alguns pesquisadores, entre eles, Carlos Alberto Faraco, defendem que o único autor da obra é Voloshinov, entretanto, na edição americana, só é registrada a autoria de Bakhtin. Para fugir a esta polêmica, optamos por conservar os dois autores. Outrossim, é importante anotar que a obra foi publicada originalmente em 1929, assinada apenas por Voloshinov.

² O texto *La construccion de la enunciacion* foi originalmente escrito em 1929.

permeiam, materializam necessidades discursivas destas esferas e dos sujeitos que nelas interagem e são horizontes/índices de produção dos sentidos dos enunciados, que nos fez crer na pertinência de pesquisar o modo como se dá sua elaboração didática (dos gêneros) para a prática de leitura/escuta, produção textual e análise linguística na esfera escolar.

Ao pensarmos a interação que se dá no espaço da sala de aula, somaram-se às vozes do Círculo de Bakhtin, outras vozes, dentre as quais realçamos as de Geraldi (1984, 2002), Franchi (1987), Britto (2002), Halté (1998) e Petitjean (1998), que nos fizeram refletir sobre a pertinência do trabalho com o texto sob uma perspectiva linguística e epilinguística e sobre a noção de elaboração didática.

Escolhemos, então, voltar o olhar para a formação inicial de professores, espaço este permeado tanto pelo discurso científico, como pelo discurso escolar, e, portanto, no qual imaginamos perceber mais vivas as discussões a respeito da elaboração didática dos gêneros do discurso para a prática de leitura/escuta, produção textual e análise linguística e dos pressupostos teórico-metodológicos que ancoram tal elaboração.

Aqui surgiu o desejo de analisar o contexto de formação inicial em Letras (licenciatura) da FURB, levando em conta as dimensões das mudanças que se operaram nessa universidade, nas grades curriculares, ementas e planos de ensino das disciplinas e no corpo docente do curso de Letras, nos últimos anos, as quais influenciaram a formação docente como um todo e as atividades de estágio supervisionado de forma específica. Optamos por observar um período de dez anos, que compreende a vigência de duas grades curriculares: a que vigorou entre o segundo semestre de 1998 e o último semestre de 2003, e a grade curricular atualmente em vigor (desde o primeiro semestre de 2004).

Esta pesquisa constituiu, assim, um estudo de caso e teve como objetivo realizar uma análise interpretativo-comparativa, de base enunciativo-discursiva, do discurso do professor em fase final formação, no contexto do Curso de Graduação em Letras Inglês/Português (licenciatura) da FURB no que tange à elaboração do referencial teórico e à elaboração didática da noção de gênero do discurso para as práticas de ensino-aprendizagem de leitura, escuta, escrita e análise linguística na vigência das duas grades acima mencionadas. Visou-se a verificar a presença ou não da noção de gêneros do discurso e seu modo de elaboração didática nos

documentos nomeados *Relatório e Projeto de Estágio e, posteriormente*³, *Relatório Analítico de Estágio Supervisionado*.

Bakhtin (2003c) sugere o texto, na modalidade oral ou escrita, ou materializado em outro material semiótico, como “dato primário” das disciplinas da área filosófico-humanista devido a sua capacidade de expressar a realidade do pensamento e da emoção. Ressalta que todo pensamento nasce do pensamento do outro e representa a apreensão deste mesmo pensamento sob um ponto de vista axiológico particular (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004), que coaduna com as representações sócio-histórico-ideológicas nas quais o indivíduo se constitui como sujeito. Portanto, ao analisarmos o texto do outro, nós o entrevemos imerso em uma rede de relações dialógicas que o permeiam e o atravessam, firmando-se sobre dois pilares: o sistema da língua, que corresponde àquilo que é reproduzível e repetível na dimensão textual (historicidade), e o enunciado, que remete à irreprodutibilidade, unicidade e individualidade de cada texto (acontecimento) (BAKHTIN, 2003c).

Os diferentes textos, se tomados como enunciados de uma dada esfera da atividade humana, relacionam-se dialogicamente aos gêneros do discurso que permeiam tais esferas, numa urdidura tal que baliza o querer-dizer do sujeito, imprimindo-lhe características referentes a uma dada construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003b). Os gêneros são diversamente capazes de refletir as marcas de um estilo individual, dependendo de seu maior ou menor grau de estabilidade, o que não implica a diluição do *ethos* discursivo ou assunção de um *ethos* padronizado, entendido como uma postura neutra de autoria, ainda quando o discurso se esforce por mostrá-la desta forma.

Mesmo os textos da área acadêmica, que constituem dados desta pesquisa, os quais se definem a partir de uma estabilidade bastante pronunciada e se originam de já-ditos bastante específicos, relacionados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa como primeira língua e ao discurso que se materializa nos documentos oficiais de ensino – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), entre outros; deixam entrever o agenciamento do autor, que se revela através de sua forma particular de ressignificar os já-ditos das esferas escolar e científica, reenquadrando-os a partir de seu próprio horizonte axiológico (do autor). Como afirma Bakhtin (2003c, p.311), “a reprodução do texto pelo sujeito

³ Após o primeiro semestre de 2007.

(a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”.

Assim, estudar os textos dos acadêmicos em fase final de formação, mais especificamente, estudar os registros realizados por estes sujeitos nos relatórios e projetos de estágio supervisionado, permite-nos entrevê-los enquanto sujeitos inscritos na área acadêmica, situada na confluência entre a esfera científica e a esfera escolar, intrumentalizando-nos para perceber dados que remetem à formação desses acadêmicos ao longo do curso de graduação e, mesmo, aos discursos que permeiam esse contexto específico de formação.

Esta dissertação divide-se em seis capítulos. A percepção de que somos sujeitos sócio-históricos e de que o professor de Língua Portuguesa hoje, sua formação inicial e as particularidades da disciplina que leciona são resultado de um processo de construção histórico-social, norteou a elaboração do primeiro capítulo. Neste capítulo, refletimos: sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil desde os primeiros anos da colonização até o momento atual, com especial atenção dirigida às perspectivas, objetos de ensino e aportes teórico-metodológicos que ancoraram e ancoram sua constituição; sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa no passado e no presente e sobre os papéis ocupados pelos professores no âmbito do sistema didático ontem e hoje; sobre a noção de elaboração didática do conhecimento, a qual nos parece mais adequada do que a noção de transposição didática, para se referir à sincretização de saberes que medeia o trabalho com a língua como objeto de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula.

No segundo capítulo, voltamos nossos olhos para os estudos do Círculo de Bakhtin, os quais fundamentam as discussões e reflexões que permearam a análise dos dados. Nesta perspectiva, revisitamos as considerações de Bakhtin e do Círculo sobre língua e linguagem, ideologia, interação verbal, apreensão ativa, texto e enunciado⁴, polifonia, interdiscursividade, dialogismo e gêneros. Com o foco mais diretamente voltado aos gêneros do discurso, retomamos suas considerações [as do

⁴ Apesar de entendermos que, conforme Bakhtin (2003c), todo texto constitui um enunciado; optamos por manter os dois termos – texto e enunciado – ao longo desta dissertação, visando à clareza perante nossos leitores, os quais, dependendo dos já-ditos com os quais dialogaram anteriormente, podem ter outra percepção acerca da natureza do texto e do enunciado; igualmente, visamos a comportar os dados de pesquisa, nos quais, nem sempre, observamos essa associação.

Círculo de Bakhtin] sobre gêneros primários e secundários. Ao final do capítulo, entendendo o papel significativo representado pelos documentos oficiais de ensino (PCN e PC-SC) na ancoragem do discurso do professor em formação e do professor de ensino superior, propusemo-nos a uma reflexão crítica sobre a abordagem dos gêneros e de seus pressupostos teóricos nos PCN e na PC-SC.

O terceiro capítulo destina-se à análise do caso propriamente dito, sendo ali elucidados os percursos de pesquisa e o contexto sócio-histórico demarcado pela transição das grades curriculares que entraram em vigor no segundo semestre de 1998 e no primeiro semestre de 2004, no que tange: à universidade em questão, ao Curso de Letras pesquisado, às grades curriculares, ementas e planos de ensino das disciplinas do curso, ao corpo docente presente no contexto das duas grades, aos acadêmicos em fase final de formação, às atividades de estágio supervisionado e aos gêneros relatório e projeto de estágio supervisionado.

O quarto e quinto capítulos, aos quais se seguem as considerações finais do trabalho de pesquisa, destinam-se, respectivamente, à análise dos aportes teóricos escolhidos pelos acadêmicos para elaboração de seus textos e dos pressupostos teórico-metodológicos que ancoram a noção de gênero do discurso nos projetos e relatórios de estágio supervisionado; e à análise da elaboração didática dos gêneros para atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística que depreendemos dos relatos das aulas ministradas no âmbito das atividades de estágio supervisionado, em turmas do ensino fundamental (sexto a nono ano/ quinta a sexta série), no âmbito das duas grades pesquisadas.

1 O PASSADO E O PRESENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – CAMINHOS, TRILHAS E ATALHOS

Toda jornada implica a escolha de caminhos, trilhas ou atalhos que serão percorridos conforme as necessidades que se desenham a cada momento. Refletir sobre o ensino de língua portuguesa ao longo do tempo, envolve percorrer tais roteiros, abertos, por vezes, a ferro e fogo, por múltiplos interesses que definiram e têm definido uma política de ensino de língua materna⁵ no Brasil. Percorrer esses caminhos é, de certa forma, também, percorrer os registros deixados em nossas próprias vidas como alunos e professores, co-partícipes na construção da história da disciplina de Língua Portuguesa⁶. É também uma oportunidade de revermos a nossa construção como sujeitos, os modos como vamos nos constituindo e nos modificando nas interações que se dão na sala de aula e nos espaços que a cercam.

Mesmo que não tenhamos vivido os primeiros momentos do ensino de língua portuguesa no Brasil e, de certa forma, tenhamos tido contato imediato apenas com a história recente do ensino de língua materna, é inegável que a história imprime suas marcas nos discursos e nas práticas. No dizer de Bakhtin (2003b), nossos enunciados são sulcados por enunciados outros que os precederam, encharcados de valoração e assinalados pela sócio-historicidade. O discurso que atualmente permeia as esferas nos limites das quais este estudo se constitui, a saber, a esfera escolar e científica⁷, na intersecção das quais situamos a área acadêmica, é igualmente marcado por tal sócio-historicidade que revela, entre outras, as impressões de discursos forjados em momentos anteriores no seio das mesmas esferas e que permearam e traçaram as trilhas e caminhos para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Igualmente, tomando o conceito de *horizonte apreciativo* em Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 136), entendido como “a totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo”; entendemos que as

⁵ Utilizamos aqui língua materna como sinônimo de língua portuguesa, apesar de entendermos que esta não é a língua materna de todos os brasileiros, mas sim da maioria deles.

⁶ Referimo-nos aqui a uma disciplina escolar denominada Língua Portuguesa e não uma língua chamada língua portuguesa.

⁷ Entendemos aqui área acadêmica como um espaço situado na intersecção entre a esfera escolar e a esfera científica, tomando a noção de esfera sob a baliza do Círculo de Bakhtin.

práticas, valores e discursos que ora compartilhamos, como pesquisadores e professores de língua materna, têm relação direta com um *horizonte apreciativo* que se constitui e evolui no seio das esferas em que nos inserimos e nos constituímos como sujeitos.

Este primeiro capítulo se divide em três seções que têm por objetivo delinear: (a) os caminhos que determinaram a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil através do tempo; (b) as trilhas percorridas na formação do professor de Língua Portuguesa ontem e hoje; (c) a noção de elaboração didática.

1.1 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Ao refletirmos sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa, talvez uma das primeiras percepções que nos chamem a atenção seja a multiplicidade de trajetórias que se delineiam a nossa frente, trajetórias essas que se acham ancoradas a diferentes concepções de sujeito, de sociedade, de ensino, de escola, de língua e a uma diversidade de objetos de estudo que a escola elegeu e legitimou.

Em cada momento da história da disciplina, observamos a dominância de um ou outro discurso a respeito do ensino-aprendizagem da língua, discursos estes que encontram seu apogeu e sua queda a partir da maneira como são valorados pelos sujeitos que constituem a esfera escolar e aquelas que com ela se intersectam. Isso, uma vez que:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...] na quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. [...] Sempre existem essas ou aquelas idéias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Constitui, aqui, nossa intenção, rastrear tais ideias e as marcas que elas imprimiram na história da disciplina.

1.1.1 O ensino de língua portuguesa no Brasil dos primeiros anos da colonização até o século XIX

Soares (2001) aponta que, até meados do século XVII, tanto no Brasil⁸, quanto em Portugal, o ensino de língua portuguesa apenas era contemplado na fase de alfabetização, a partir da qual, para aqueles alunos que tinham acesso à continuidade dos estudos, ou seja, a esmagadora minoria da população brasileira, passava-se ao estudo da gramática latina, da retórica e da poética. A escolha do latim tem relação direta com o prestígio dessa língua naquela época, em que (o latim) constituía a língua oficial das ciências, do Direito, do Estado, da escola e da Igreja. Voloshinov/Bakhtin (2004) esclarece o pronunciado papel histórico e ideológico conferido à palavra estrangeira, apontando que a palavra transporta consigo forças, valores e estruturas associados a relações de poder inscritas no seio das civilizações. De fato, a palavra estrangeira se associa “com a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade.” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 2004, p. 101). Daí por que é o latim, ao lado do grego, a língua estudada na escola do século XVIII. Partindo-se do princípio de que nenhum projeto pedagógico é neutro, mas sim associado a um conjunto de valores sócio-historicamente construídos, o acesso ao latim representava o acesso à cultura letrada e ao mundo letrado da época.

No Brasil, nos primeiros momentos da colonização, o ensino da língua era oferecido pelas instâncias religiosas, representadas pela intervenção jesuítica. Obedecia-se, então, num primeiro plano, à necessidade imediata da catequese, que pressupunha a conversão dos índios ao catolicismo, representativo do poder religioso, e; num outro plano, ao desejo de agenciar a formação, no Brasil, de elites que se subordinassem às ideias e intenções da metrópole, de forma a possibilitar a instituição de uma sociedade de base escravista, capaz de suprir Portugal.

Chagas (1980) aponta que o trabalho encetado pelos jesuítas tinha uma dupla missão: política e evangelizadora, que levou a escola a organizar-se de forma a cumprir tais funções. O discurso escolar daquela época, no Brasil, ratificava, sobretudo, a obediência ao poder eclesiástico e do colonizador e a temência a Deus, assumindo um tom moralizador e messiânico que objetivava a salvação de almas. De fato, o sistema de ensino na colônia seguia as mesmas diretrizes daquele que se

⁸ Entendemos que, conforme aponta Bessa Freire (1983), o ensino do latim não era unanimidade em todo o território nacional. Na região Amazônica, por exemplo, pareceu mais importante, à Coroa Portuguesa, propagar e popularizar a língua portuguesa.

desenvolvia na Europa. Esse tomava corpo nas aulas de “ler e escrever” (nível elementar), e comportava, além desse, outros três níveis subsequentes: (1) Letras Humanas, (2) Filosofia e (3) Teologia, que levavam aos graus de bacharel, licenciado e mestre em Artes. No primeiro nível se estudava Gramática, Humanidades e Retórica; no segundo, Lógica, Metafísica e Filosofia Moral; e, no terceiro, Teologia e Ciências Sagradas, segundo a tradição escolástico-aristotélica (CHAGAS, 1980).

O latim e o grego eram, na Europa, as disciplinas dominantes na área de Humanidades. Porém, no Brasil, tanto em cidades de maior porte, quanto no interior da colônia, foram criadas escolas em que o grego, normalmente ensinado ao lado do latim, cedeu lugar ao ensino do português e dos costumes de Portugal, uma vez que, nessa época, ou seja, nos primeiros momentos da colonização, o português também constituía, no Brasil, uma língua estrangeira. Soares (2002, p. 159) esclarece que as poucas crianças que iam à escola aprendiam a ler e escrever em português, mas este não era componente curricular, apenas instrumento de alfabetização, primeiro porque o “português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular”, segundo porque seu uso era secundário no intercurso verbal e seu estatuto escrito era precário, o que lhe atribuía pouco valor como bem cultural.

Chagas (1980, p. 4) ressalta que o objetivo da educação jesuítica não era o de construir uma nova nação com base no povo que aqui se encontrava, mas “para ela transplantar os valores e as formas de vida da Metrópole, inibindo e substituindo gradualmente a cultura nativa [...]”. Ensinar o português, ao lado do latim, significava, possivelmente, a possibilidade de interlocução entre colônia e metrópole e a submissão da primeira aos valores culturais e ideológicos da segunda. No dizer de Bakhtin (1998, p. 81), “a língua única [materializada na tentativa de extirpação do plurilinguismo social, na colônia] expressa as forças de união e centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural”. Relacionando as palavras de Bakhtin com o caso em estudo, a transmissão da língua portuguesa e a transmissão da cultura portuguesa associavam-se à desvalorização da cultura concorrente, representada pela cultura nativa, suas crenças, seu modo de viver, sua língua; ainda que, no início da colonização, de 1549 até 1599 (data de publicação da redação definitiva do *Ratio Studiorum*, o qual passou a guiar o ensino católico em nível

mundial após 1599), para garantir uma interlocução imprescindível com os índios, os professores jesuítas lançassem mão, quando necessário, da “língua geral⁹”, constituída a partir do tupi, fato esse registrado nos sermões e autos que constituíram as primeiras amostras de literatura produzidas no Brasil. Saviani (2005) revela que durante esse período de 50 anos, o trabalho dos jesuítas era norteado por uma “pedagogia brasílica”, inspirada no plano Nóbrega, que realizava uma adequação dos parâmetros de ensino à realidade da colônia. Tal adequação incluía o uso da “língua geral”.

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que atualmente nomeamos pedagogia tradicional e estavam firmemente ancoradas a uma visão essencialista do ser humano, inspirada na percepção de que “À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. [...] o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.” (SAVIANI, 2005, p.7). Daí, talvez, a origem da ideia do “educar para salvar”, que permeia a escola até os nossos dias e que, possivelmente, como o tempo, foi ressignificada: educar para salvar a alma, educar para salvar o corpo da doença, da miséria, da exclusão social, do desemprego, etc.

Assim, no Brasil colônia, a língua da escola, aquela que representava efetivamente a possibilidade de ascensão, reconhecimento e inclusão social, era, por um lado, o português, o qual, por sua vez, intermediava o contato com o colonizador; e, por outro lado, o latim, que permitia a interlocução com as instâncias mais letradas da sociedade e com a Europa, e, logo, o acesso aos bens culturais dos grupos dominantes.

À medida que o tecno-cientificismo foi ganhando espaço na Europa, a sociedade foi se tornando menos religiosa e mais produtiva. O saber passou a ser relacionado à capacidade de resolução de problemas e uma concepção utilitarista de educação começou a ganhar terreno nas sociedades avançadas da época. Assim, “Contra a educação escolástica, doutrina dominante na Idade Média, passa-se a conceber o saber como um capital, cuja função é aumentar a capacidade humana de dominar a natureza a fim de proporcionar bem estar ao homem.” (VERMON, 2004, p. 19).

⁹ Bessa Freire (1983) esclarece que na Amazônia, a língua geral, foi e é também chamada de nheengatu.

Em Portugal, a contestação dos conteúdos escolares tradicionais aliou-se à contestação do trabalho desenvolvido pela Companhia de Jesus nas colônias. O controle sobre a escola, sobre os índios e sobre o ensino da língua dava aos jesuítas um poder que não interessava à monarquia portuguesa. Coube ao Marquês de Pombal intervir no trabalho desenvolvido pelos jesuítas, o que fez através das reformas que implantou no sistema de ensino de Portugal e também de suas colônias por volta da metade do século XVIII (SOARES, 2002).

Em 1759, a reforma Pombalina tornou obrigatório o ensino de língua portuguesa tanto em Portugal quanto no Brasil, obedecendo à premência de unificação da língua e da vinculação do Brasil-colônia, onde já se manifestavam os primeiros desejos de independência, à matriz portuguesa. Essa vinculação, clara no que tange a aspectos de ordem política, econômica e religiosa, expressos mesmo no estatuto da relação colônia-metrópole, precisava ser estendida a aspectos referentes à obediência e veneração ao rei de Portugal e a questões de ordem cultural.

Flexor (2006), ao ressaltar as alterações provocadas no sistema escolar da colônia pela reforma Pombalina, menciona a cartilha que acompanhava as instruções enviadas pelo governo português à capitania de Pernambuco que, em seu item 6, afirmava exatamente a necessidade do ensino da língua portuguesa no Brasil:

Sempre foi maxima inalteravel entre as Nasçoens, que conquistarão novos dominios introduzir Logo nos Povos novamente Conquistados o seu proprio Idioma por ser indisputavel hum dos meynos mais efficazes para os apartar das Rusticas barbaridades de Seus antigos Costumes, e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que Se introduz nelle o uso da Lingoa do Principe, que os domina, Selhes radica tambem o affecto, veneração, e obediencia; observando pois todas as Nasçoens polidas do Orbe este prudente, e Solido Systema, nesta Conquista Sepracticou tanto pelo Contrario, que Só Cuidarão os primeyros conquistadores de estabelecer nella o uso da Lingoa a que chamão geral, invenção verdadeiramente diabólica para que privados os Indios de todos os meynos, que os podião Civilizar, permanecesem na Rustica, e barbara Sugeição em que até agora Se Conservão. (ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO, 1759 *apud* FLEXOR, 2006)

Marquês de Pombal, segundo aponta Chagas (1980), inspirou-se no Iluminismo e no livro de Verney, *O Verdadeiro Método de Estudar para Ser Útil à República e à Igreja*. O ensino da língua portuguesa foi concebido à semelhança do ensino tradicional do latim, representado, assim, pelo ensino da gramática do

português, ao lado da retórica e da poética. A associação do ensino da língua portuguesa na colônia a objetivos de ordem econômica, política e religiosa revela-se tanto nos primeiros manuais de ensino da língua, que pregavam o civismo e a moralidade cristã (LUZ-FREITAS, 2004), quanto no próprio título da obra de Verney.

Nesses mesmos manuais, anuncia-se o papel social do professor de língua portuguesa como aquele que detinha uma ocupação nobre e útil tanto ao Estado quanto à Igreja. A relação estreita entre o ensino das primeiras letras e o ensino religioso fica claro no título dos próprios manuais, como, por exemplo, naquele denominado *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os princípios da língua portuguesa e sua orthografia*. Esses manuais, que se constituíam em normas metodológicas para os professores, ressaltavam a “missão de Mestre, ponderavam certos traços da psicologia infantil para aconselhar aquele a respeito do melhor modo de colher ótimos resultados, à luz da ideia básica da Revelação Cristã, tanto para o ensino como para a sociedade civil.” (ANDRADE, A. A. B., 1978, p.13).

1.1.2 E o Português se torna disciplina curricular

Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 99, grifos do autor) afirma que além da investigação científica, um dos problemas fundamentais da linguística, no passado, foi criar o instrumental indispensável para o ensino da língua decifrada, codificá-la para adaptá-la às necessidades da transmissão escolar, dessa forma, “[...] as inscrições extraídas de documentos heurísticos transformaram-se em exemplos escolares, em clássicos da língua”. A fonética, a gramática e o léxico “[...] formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à linguística: uma heurística, outra pedagógica.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 99, grifos do autor). A tarefa de decifração, codificação e ensino da língua, vinculada à reflexão linguística, deu-se com base na concepção de língua *morta-escrita-estrangeira*; esta firmemente atrelada à percepção do *componente normativo* do signo e à “enunciação isolada-fechada-monológica, desvinculada de seu contexto linguístico real, à qual se opõe [...] a compreensão passiva do filólogo” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p.99). Foi nesse contexto e a partir dessas percepções que os conhecimentos da fonética, da gramática e do léxico foram transpostos para/por a escola.

A língua da escola no Brasil, durante muitos anos, foi o latim - língua *morta-escrita-estrangeira* - não a língua portuguesa. De fato, segundo Faraco (2008), a

gramática do latim elaborada por Prisciano, no século VI d.C., foi adotada como obra de referência durante todo o período medieval, no qual os professores procuraram preservar o latim clássico cristalizado (língua morta-escrita-estrangeira), o qual constituía, por si só, uma referência linguística congelada ao longo do tempo (desde a desintegração progressiva de Roma), como língua de erudição. Ainda segundo Faraco (2008), os eruditos, dentre os quais os professores daquela época, procuravam escrever em latim, observando obediência aos padrões clássicos, “procuravam também falar, em situações formais (no ensino, na administração pública e religiosa e na diplomacia) um certo latim que tinha como referência só a escrita, na medida que não era mais a língua viva da população.” (FARACO, 2008, p. 142). A gramática de Prisciano constituiu um grande modelo para todas as gramáticas escolares que surgiram desde aquela época, até os dias atuais.

A reflexão linguística sobre o latim, cujo centro organizador era a língua como sistema, foi transposta para a reflexão linguística sobre a língua portuguesa, a despeito do fato de a relação do sujeito com a palavra estrangeira ser diferente daquela que ele trava com a palavra nativa. Assim, quando surgiram em Portugal, a partir de 1536, as primeiras gramáticas do Português, estas surgiram inspiradas nas gramáticas latinas. A tradição escolar ratificou essa transposição, mas “A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração”, que “nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 82).

Soares (2002) ressalta que, aos poucos, o estudo da gramática da língua portuguesa foi se libertando do estudo da gramática latina, à medida que o latim foi perdendo seu prestígio (o que só se consolida no século XX), processo que foi acentuado pela instituição e valorização dos Estados e línguas nacionais¹⁰ e pela ascensão da burguesia. No Brasil, o espaço que a gramática da língua portuguesa passou a ter, paulatinamente, na escola, foi certamente influenciado pela publicação, no Brasil, a partir do século XIX, de várias gramáticas da língua portuguesa (decorrência da instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro em 1808) e pela “progressiva constituição desse objeto – a língua como sistema – como uma área do conhecimento.” (SOARES, 2002, p. 162).

¹⁰ Porém, entenda-se aqui, as línguas nacionais em sua variedade de prestígio, ou melhor, aquele dialeto ou variedade vernacular “escolhidos” para constituir a língua nacional, levando-se em conta a necessidade, que se verificou naquela época, de unificação dos Estados nacionais sob a bandeira de uma língua nacional também unificada.

Faraco (2008) aponta que após a independência, debateu-se, no Brasil, intensivamente, a questão da língua com vistas à eleição de um “modelo de língua” para se utilizar na escrita. Optou-se pela imitação do padrão lusitano, o qual havia se firmado com as obras Românticas. Isso contribuiu para a artificialização da nossa “referência linguística e gerou um fosso profundo entre o modo como falamos em situações monitoradas e o modo como acreditamos que devemos escrever.” (FARACO, 2008, p. 152).

Na década de 30 do século XIX, ao instituir-se, no Brasil, o Colégio Pedro II, o ensino de língua portuguesa passou a figurar no currículo escolar através das disciplinas de Retórica e Poética (SOARES, 2001); curiosamente, só um ano depois, a disciplina de Gramática Nacional passou a figurar no currículo escolar. É importante notarmos que a Retórica já era entendida como disciplina pelos jesuítas, porém dedicava-se apenas ao estudo de autores latinos para fins eclesiásticos. No contexto do século XIX, estudavam-se também autores portugueses, além dos fins eclesiásticos, e a Retórica contemplava, também, a prática social (a arte de falar bem, de produzir bons discursos, a arte da elocução), vinculada ao estudo da oratória, a qual tinha lugar importante no âmbito da sociedade daquela época (SOARES, 2002). Assim, a tríade Retórica, Poética e Gramática Nacional passou a reunir os diversos aspectos da língua portuguesa, norteando o ensino dessa no Brasil.

O professor de Português apenas ganhou essa denominação em 1871, quando, por decreto imperial, foi criado o cargo de “professor de português”, sendo essa data tomada, por alguns estudiosos, como marco inicial do ensino oficial da língua portuguesa no Brasil (SOARES, 2002).

Soares (2002, p. 165) ressalta que é só em meados do século XIX (quando findou o Império) que a Retórica, a Poética e a Gramática Nacional se fundiram em uma única disciplina, denominada Português, a qual, entretanto, manteve o conteúdo e os objetivos das três disciplinas que a antecederam. Segundo Soares (2002, p. 165), “embora a disciplina curricular se denominasse Português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia.”. De fato, persistiram o ensino da gramática da língua portuguesa e o estudo da retórica e da poética, as duas últimas, porém, passaram por sensíveis modificações. Estas modificações, como aponta Soares (2001), estavam vinculadas

ao progressivo desprestígio da Oratória: o *falar bem* passou a ser menos importante socialmente do que o *escrever bem*, o que era, já naquela época, exigência social.

Bakhtin (2003a, p. 367) assinala o declínio dos gêneros declamatórios e o desaparecimento dos “sujeitos do discurso” desses gêneros, pois, segundo ele, “o homem da Idade Moderna não proclama mas fala, isto é, fala por ressalvas.”

Assim é que, progressivamente, o ensino da Retórica e da Poética vão se tornando o ensino da Estilística; e o ensino da Gramática continua atrelado à ideia de um ensino sobre a língua, centrado na abordagem das categorias gramaticais e da gramática normativa. Na verdade, o público que tinha acesso à escola, naquele momento, já tinha um razoável conhecimento da variante padrão da língua portuguesa, cabendo à instituição escolar refiná-lo. Assim, a retórica e a poética foram assumindo uma feição mais estilística.

Até os anos 50 do século XX, como menciona Soares (2001), o ensino da língua portuguesa baseava-se, principalmente, nas gramáticas escolares e nas antologias de textos¹¹; as primeiras direcionadas ao ensino da gramática e as últimas direcionadas à apresentação de trechos de textos literários. A autora menciona que “as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se [, em geral, apenas] à apresentação de trechos de autores consagrados” (SOARES, 2001, p. 2). Cabia ao professor comentá-los, discuti-los, analisá-los, propor questões e exercícios a seus alunos.

A partir de 1950, entretanto, uma modificação sensível começou a se operar no seio da disciplina, acompanhando uma mudança que se operou na sociedade como um todo e, por decorrência, nas instituições de ensino. Tal mudança foi acarretada pelo ingresso das camadas populares na escola. Soares (2001) aponta que nos anos 60 o número de alunos no ensino médio quase triplicou, enquanto o número de alunos no ensino fundamental duplicava. O aumento na demanda escolar

¹¹ Batista (2007) afirma, com base em Bittencourt (1993), que, no decorrer do século XIX, os livros que circulavam na escola destinavam-se prioritariamente ao professor, porém, ainda no século XIX, surgiram os primeiros livros destinados a serem consumidos diretamente por crianças e adolescentes. Witzel (2002) aponta, em sua dissertação, que o termo “livro didático” se consagrou na década de 1930, entendido como o livro adotado pela e na escola, o qual se destina ao ensino. É nessa época que surge, no Brasil, uma política direcionada à regulamentação da produção e distribuição dos livros didáticos na escola, razão pela qual foi criada, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático.

implicou diretamente o incremento da demanda de professores e escolas. Assistiu-se, então, à queda da qualidade do ensino, da qualificação dos professores e o inchaço das instituições escolares. Em médio prazo, também se observou a depreciação do professor, social e salarialmente. Clare (2002) assinala que

[..] os professores, nos primeiros sessenta anos do século, pertenciam a uma elite sócio-cultural. No Rio de Janeiro, até então Distrito Federal, formados pelas Escolas Normais, eram a fina flor do Magistério Público. A nova lei acaba com o privilégio de o Município e o Estado formarem seus professores. O prestígio do Magistério começa a se desfazer com a nova política salarial. As classes média e alta, que, antes, optavam pelo Magistério, por vocação ou interesse profissional, passam a interessar-se por outras profissões mais rentosas. Começa a evasão no Magistério e a mudança de perfil do professor. Antes, uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta; agora, a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade.

Em decorrência das alterações que aconteceram no alunado e também no corpo docente, as condições escolares e pedagógicas sofreram mudanças; a escola precisava atender a necessidades culturais distintas daquelas que vinha atendendo até então (SOARES, 2002). A disciplina de Língua Portuguesa passou a se constituir na articulação de dois conteúdos: o ensino sobre a língua (gramática) e o ensino da língua (texto).

O ensino da gramática e do texto unificaram-se no contexto dos manuais da época, os quais, gradativamente, passaram a trazer exercícios. Essa unificação ocorreu progressivamente ao longo das décadas de 1950 e 1960 e foi marcada pela primazia da gramática sobre o texto. Na verdade, como pontua Soares (2001), estudava-se a gramática a partir do texto e o texto a partir dos instrumentos oferecidos pela gramática. A disciplina permaneceu ancorada a uma noção de língua tomada como sistema; igualmente, a apropriação da norma, seja através do ensino da gramática normativa, ou da leitura de textos, permaneceu sendo seu objetivo preponderante (SOARES, 2001).

Faraco (2008) aponta que, a partir de meados da década de 1960, à medida que o estruturalismo foi se difundindo no Brasil, começou a ganhar força, no país, no âmbito acadêmico, primeiramente, uma crítica ao “saber gramatical tradicional”, crítica essa articulada com base na distinção de dois paradigmas heurísticos distintos: o pensamento grego antigo e a ciência moderna. Aos poucos, essa crítica chegou à escola e instaurou uma crise no ensino de língua portuguesa, uma vez que, “ensinar

gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas.” (FARACO, 2008, p. 24, grifo do autor).

Segundo Faraco (2008), o ensino da gramática, nessa concepção, compreendia: o ensino de nomenclatura gramatical, conceitos e classificações, ao que se juntavam exercícios analíticos de análise morfológica e sintática; o ensino dos usos da língua que os gramáticos entendiam como corretos.

Faraco (2008) ressalta que a crítica que se moveu contra a centralidade no estudo da gramática, levou, na maior parte das vezes, apenas a uma modificação no discurso pedagógico: se antes se dizia ser impossível ensinar português sem ensinar gramática; nessa época, dizer que se ensinava gramática passou a soar como “politicamente incorreto”. Entretanto, a crítica que chegou ao discurso do professor, não chegou à prática pedagógica. Segundo o autor, “foi preciso enfrentar a depreciação semântica do termo gramática e encontrar um novo nome para o velho saber e as velhas práticas”: a expressão norma culta passou, então, a ser usada em substituição ao termo gramática.

Nos anos que se seguiram, o progresso técnico-científico e a urgência em se preparar um profissional habilitado para lidar com as indústrias nascentes fez com que as disciplinas da área de Humanidades cedessem lugar às disciplinas ligadas às Ciências Exatas. Saviani (2005, p. 17) afirma que, na década de 1970, buscou-se:

evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

No âmbito do ensino da língua portuguesa, a necessidade de mão-de-obra qualificada para suprir a indústria, assinalou também a necessidade de domínio da cultura letrada, vinculada a uma perspectiva de letramento funcional¹², de integração do sujeito ao mundo do trabalho.

¹² A noção de letramento funcional está vinculada à capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho (RIBEIRO, 1997). Ribeiro (1997) assinala a flexibilidade do conceito de letramento (alfabetismo) funcional: “Para uns, a funcionalidade da alfabetização dizia respeito, principalmente, à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização econômica, para outros, a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida ou marginalizada, devendo, nesse sentido, visar à transformação das estruturas políticas e econômicas e não à adaptação dos indivíduos a elas.” (RIBEIRO, 1997, p. 148)

Faraco (2008) assinala o recrudescimento das críticas ao ensino da gramática tradicional, nessa época. Esse foi alavancado por uma série de fatores: (1) a consolidação da linguística com matéria universitária (inspirada pelo estruturalismo norte-americano) levou à negação do estatuto de cientificidade das categorias, conceitos e procedimentos analíticos concernentes à gramática tradicional; (2) o tecnicismo privilegiado pela tecnoburocracia do regime militar instaurado no Brasil buscava resultados imediatos que se refletissem na alteração das estatísticas relativas à educação e atendessem à necessidade urgente de preparar indivíduos para incrementarem a produção fabril; (3) o deslumbramento causado pela penetração que a televisão foi alcançando no Brasil, na chamada era da comunicação, sintetizado no bordão imortalizado por Chacrinha: “Quem não se comunica se trumbica.” (FARACO, 2008).

Em 1971, foi sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, lei 5692/71, que instituiu a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (CLARE, 2002). A disciplina de Língua Portuguesa passou, então, a ser nomeada Comunicação e Expressão (nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau – hoje, ensino fundamental), Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (nas quatro séries finais do ensino de primeiro grau) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no segundo grau (hoje, ensino médio). Os paradigmas da disciplina passaram a ser ditados pela necessidade de uso da língua conforme postulado pela Teoria da Comunicação, ao mesmo tempo em que se verificou o questionamento do ensino da gramática, como já apontado anteriormente, e o desprestígio dos textos literários, longos e difíceis; cuja análise cedeu lugar à análise de textos mais curtos e mais próximos da realidade do aluno, tais como charges e histórias em quadrinhos. Soares (2002, p. 169, grifos da autora) assinala que

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receber de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua.

A seleção de textos a serem utilizados na escola, ditada, na opinião de Soares (2002, p. 170), principalmente por critérios de “intensidade de sua presença

nas práticas sociais”; o trabalho com o texto não-verbal, ao lado do texto verbal; a revalorização do trabalho com a linguagem oral, que outrora tinha lugar nas aulas de oratória e agora passa a visar ao “desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos”, não são esses os problemas trazidos por uma abordagem teórico-metodológica balizada pela Teoria da Comunicação, os problemas dizem respeito efetivamente à redução da língua a instrumento da comunicação, que pressupõe um emissor ativo e um receptor passivo, ao qual cabe, unicamente, decodificar a(s) mensagem(ns) que recebe.

Faraco (2008) aponta, todavia, que apesar de alguns livros didáticos terem deixado de incluir conteúdos de gramática, os quais foram substituídos por conceitos provenientes da Teoria da Comunicação; fato que também ocorreu nos programas oficiais do ensino de primeiro e segundo graus, o ensino de gramática continuou a ser feito, “continuou pautado por uma confusão entre descrição e norma, e passou a ser justificado, pelo discurso da escola, unicamente pelo fato de ser cobrado nos exames de acesso ao ensino superior” (FARACO, 2008, p. 187), justificativa ainda usada até hoje.

1.1.3 Novas trilhas e novos caminhos

O início da década de 80 foi assinalado por um discurso de constatação da crise que se instalou na educação brasileira, verificada no baixo desempenho linguístico dos alunos tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, e por um discurso de mudança. Geraldi (2002, p. 2) menciona que esse discurso ganhou as páginas dos jornais “não como [relato de] acontecimentos extraordinários, mas como emergência de acontecimentos cotidianos.”. Esse discurso de mudança era permeado, por um lado, pela ideia de *educação com qualidade* (VERMON, 2004), slogan que atendeu aos imperativos de modernização da escola e dos conteúdos curriculares para que essa (a escola) desse conta das competências requeridas por uma realidade econômica cada vez mais complexa e dinâmica, e, por outro lado, por uma discussão acirrada a respeito de novas orientações teórico-metodológicas para o ensino da língua.

Britto (2002) afirma que, em um primeiro momento, as críticas ao ensino da língua se centralizaram na percepção de que o ensino era “descontextualizado e autoritário” e se concentravam mais no modo de ensinar do que nos conteúdos a

serem ensinados, dando valor especial à criatividade do aluno. Britto (2002, p. 101) menciona que Meserani, autor de um livro didático considerado, na época, inovador, propunha uma metodologia que “valorizasse a fluência e desinibição do ato de escrever, através de estímulos apropriados e de uma nova postura do professor.”.

A crítica ao ensino da língua ganha maior consistência a partir do fim da década de setenta e ao longo dos anos oitenta. Esse momento foi assinalado pela força que começavam a ganhar, no Brasil, os estudos linguísticos em campos como a Análise do Discurso, a Pragmática, a Linguística Aplicada, a Linguística Textual, a Psicolinguística e a Teoria da Enunciação, pelas extensivas críticas ao ensino tradicional da gramática, encetado sob uma perspectiva metalinguística e prescritiva, e pelo impacto de estudos realizados a respeito dos hábitos e processos de leitura. Ficou evidente uma incerteza, ou melhor, uma divisão por parte dos professores de Língua Portuguesa, a respeito da melhor abordagem para o ensino da língua, já que as abordagens utilizadas até então, tanto a tradicional, quanto aquela baseada na teoria da Comunicação, não vinham dando resultados, o que era facilmente observável a partir da análise das provas de vestibulares da época.

As críticas ao ensino da gramática, ponto principal de apoio do ensino tradicional da língua, voltaram-se tanto a aspectos teóricos relativos “aos erros e inadequações das teorias a ela subjacentes”, como a aspectos metodológicos: “sua forma de apresentação e a utilidade dos conceitos e valores oferecidos ao aluno” (BRITTO, 2002, p.102).

Surgiram, nessa época, diversos trabalhos com o objetivo de discutir a adoção de novos rumos para a disciplina de Língua Portuguesa. Entre eles, Clare (2002) ressalta a obra de Evanildo Bechara, *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* (1986), que se preocupou em realizar uma reflexão sobre o ensino da gramática normativa, apontando que o ensino tradicional da gramática seria tão errado quanto o privilégio dedicado ao ensino da modalidade oral, coloquial, em detrimento da variante padrão. Tanto uma abordagem, quanto a outra, foram consideradas por Bechara como monolíngues, desprezando o fato de que todo falante é poliglota em sua própria língua (BECHARA, 1985). Clare (2002) ressalta, também, a obra de Celso Pedro Luft, *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna* (1985), que assinala uma preocupação não com o ensino da gramática normativa, mas com o ensino opressivo dessa.

Ambas as obras surgiram em oposição ao discurso em circulação nessa época, que apregoava o repúdio ao ensino da língua funcional em sua modalidade culta. Nas palavras de Bechara (1985, p. 14)

Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta [...] refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo [...] Hoje, por um exagero de interpretação de “liberdade” e por um equívoco em supor uma língua ou uma modalidade “imposta” ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana.

Em ambas as atitudes há realmente opressão, na medida em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião do intercâmbio social, a modalidade que melhor sirva à mensagem, ao seu discurso.

As reflexões que tomaram lugar nessa época motivaram uma reconfiguração do ensino da língua materna no que tange a seus objetivos, conteúdos, pressupostos teóricos e metodológicos, despertando discussões acerca da questão das variantes linguísticas e ensino da variante padrão, das práticas de leitura e de produção textual (ÂNGELO, 2005).

Como aponta Britto (2002), a escola havia abandonado o texto e o movimento necessário de trazê-lo de volta ao contexto da sala de aula implicava pensar a língua em uso. A crítica renovadora que ganhou força nessa época apontava os problemas que tornavam o ensino tradicional ineficaz: (1) a indefinição a respeito do ato de ensinar; (2) valorização preponderante da norma culta e da escrita e a insistência na abordagem das exceções em detrimento às regularidades da norma; (3) o enfoque descontextualizado e carente de sentido da leitura e produção textual; (4) a inconsistência e afastamento da realidade percebidos na teoria gramatical que servia de base às gramáticas escolares; (5) o mecanicismo das atividades conectadas à abordagem gramatical que se atrelavam mais à aquisição de uma metaligüagem do que à proposta de análise linguística (conforme sugerida por Geraldi); (6) a desatenção aos estudos linguísticos que ora se operavam (BRITTO, 2002).

No bojo da crítica renovadora, segundo Britto (2002), emergiram duas propostas distintas para oportunizar uma nova abordagem da gramática e do ensino de língua portuguesa na escola: ou se construía uma nova gramática que tivesse um caráter descritivo e adequado à análise da língua em sua realidade constitutiva, ou

deixava-se de lado a teoria gramatical, abrindo espaço para a leitura, produção textual e análise linguística (BRITTO, 2002). A primeira proposta ganhou voz em Câmara Jr, Macambira, Lemle, Kato, Perini, entre outros. Britto (2002, p. 151) menciona as razões que davam suporte aos argumentos desse grupo em relação à legitimidade e pertinência do ensino sistemático e regular da gramática (teoria gramatical): “contribui para melhorar a expressão e a capacidade de comunicação (Câmara Jr, Lemle); faz parte da tradição e da cultura nacional (Perini, Câmara Jr., Macambira); é um objeto cientificamente relevante e pode contribuir para a capacitação do raciocínio e da prática científica (Perini, Kato, Lemle).”

A segunda proposta ganhou força principalmente na voz de Franchi e Geraldi, mas também encontrou apoio em Ilari, Possenti, Pécora, entre outros¹³. Essa (proposta) apontava principalmente na direção de perceber o aluno enquanto sujeito sócio-historicamente constituído que faz uso efetivo de uma língua que também se constitui e se modifica no âmago de relações sócio-históricas. Assim, professores e alunos tornam-se interlocutores. Ainda citando Britto (2002, p. 154), identificam-se três questões centrais nessa proposta, que dizem respeito a concepções de língua e ensino: “(1) A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e criatividade; (2) O funcionamento da linguagem e as ações linguísticas; (3) As práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista.” Nessa perspectiva, a criatividade pode ser vista como algo inerente à própria atividade linguística.

A rejeição ao ensino da gramática (teoria gramatical) como objeto de ensino preponderante da disciplina de Língua Portuguesa é explicada por Franchi (1987, p. 5) quando diz que a gramática, “mesmo assumindo uma postura descritiva mais moderna, ela sempre resultará de uma redução metodológica que a torna estanque e restritiva. É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora.”

É nesse momento que surgem, no Brasil, os primeiros ecos de uma nova perspectiva de ensino que se baseia teórica e metodologicamente na compreensão da língua como interação, defendida por Bakhtin e Vygotsky. Freitas (1994) aponta que o discurso encetado por esses teóricos veio ao encontro de uma necessidade

¹³ Britto (1998) sinaliza a influência de uma “escola da Unicamp” no que tange a concepção de linguagem e suas implicações metodológicas para o ensino da língua. Dessa escola faziam parte nomes como: Franchi, Osakabe, Ilari, Pécora, Geraldi, Possenti, Silva *et alli* e Coudry.

presente no meio educacional de se repensar o ensino de língua portuguesa. O aluno, sob essa perspectiva, é entendido como um sujeito sócio-historicamente situado em um dado contexto, contexto esse no qual a escola também se insere.

É dessa época a obra *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi (1984), a qual despontou como guia para redefinir a leitura e a produção de textual no contexto escolar e, logo, a disciplina de Língua Portuguesa. Nela, Geraldi reflete sobre o impositivo de se rever a abordagem tradicional da língua, a qual se apoiava sobre: uma leitura mecânica de textos muitas vezes descontextualizados para o leitor; a escrita sem planejamento prévio; o ensino preponderante da nomenclatura, descrição e classificação gramatical; o ensino de literatura realizado a partir da biografia de autores e listas de obras de referência; a artificialidade do contexto de aplicação da língua em produções textuais que apenas se destinavam a ser lidas (e avaliadas) pelo professor.

O autor assinala a relação intrínseca e necessária entre leitura e produção textual, ressalta a importância de uma abordagem centralizada na noção de interlocução, a pertinência da prática de análise linguística e a necessidade de se redefinir a avaliação da produção textual do aluno, bem como a retomada dessa produção pelo aluno nas aulas de análise linguística. Assim, Geraldi propõe o texto como objeto legítimo e imprescindível nas aulas de Língua Portuguesa.

Em 1991, Geraldi publica *Portos de passagem*. No livro, dividido em três capítulos – Linguagem e trabalho linguístico, Identidades e especificidades do ensino de língua, e no espaço do trabalho discursivo, alternativas - Geraldi (2002) ratifica: (1) a importância do trabalho com o texto na sala de aula no âmbito das atividades de leitura, produção textual e análise linguística; (2) a pertinência de se focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo, “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.” (GERALDI, 2002, p. 5); (3) o caráter sócio-histórico da linguagem, dos sujeitos e da interação.

Ainda, o autor esclarece o caráter das ações linguísticas do sujeito e das atividades linguísticas que ele realiza. Geraldi (2002, p. 26) menciona que “nas ações que se fazem com a linguagem se presentificam ações *sobre* a linguagem e *da* linguagem.”, fenômenos esses concomitantes. Qualquer tipo de ação linguística envolve a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais representam níveis distintos de reflexão.

Os conceitos de atividade epilinguística e atividade metalinguística remetem a um conjunto de atividades que tomam como objeto o fato de a linguagem poder remeter a si própria, pois, como esclarece Geraldi (2002, p. 189 -190), “com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”.

Se, ao falar de atividades linguísticas, remete-se ao uso que os sujeitos fazem da língua no contexto da interação verbal, envolvendo a construção e reconstrução dos textos que se mostrem adequados à mediação dessa interação, conforme objetivos discursivos específicos; quando nos referimos a atividades epilinguísticas, referimo-nos àquelas atividades centradas não só no emprego dos diversos recursos linguísticos em uma dada situação interacional, mas também nos diferentes aspectos da própria interação. Geraldi (2002) pontua, ainda, que ao pensar as atividades epilinguísticas, deve-se entendê-las como aquelas em que, de forma consciente ou não, ao tomar-se as expressões da língua como objeto de estudo, desloca-se o foco de análise do tratamento do tema, para os recursos expressivos mobilizados pelos interlocutores.

Franchi (1987, p. 41-42), ao falar de atividade epilinguística, esclarece que:

[...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes=carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística.

De fato, Franchi (1987) deixa claro que pouco interessa ao aluno construir um conhecimento de ordem notacional, o qual tradicionalmente norteou o ensino da Língua Portuguesa, e que era centrado na aquisição de uma “nomenclatura gramatical” e de conceitos sobre o sistema da língua; todavia, é de fundamental importância possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de operar sobre a linguagem, e, através dela, sobre seus próprios textos, revendo-os e adaptando-os (refacção textual), a partir da manipulação de um amplo repertório de formas

linguísticas que a língua disponibiliza para o emprego em cada situação específica de uso (FRANCHI, 1987).

No que tange às atividades metalinguísticas, pode-se concebê-las como aquelas em que se usa a língua para a análise da própria língua, a partir do desenvolvimento de uma metalinguagem apropriada, buscando explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento. Nesse caso, a língua é o próprio objeto de estudo. Franchi (1987) e Britto (2002) apontam que a atividade linguística e a epilinguística devem anteceder as atividades metalinguísticas, para que estas não careçam de sentido.

O entrelaçamento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na tecitura que envolve a prática da leitura/escuta, produção e refacção de textos e análise linguística aliou-se à percepção do gênero para balizar uma nova abordagem metodológica do texto. Essa abordagem era, tradicionalmente, norteadada pelo trinômio narração, descrição e dissertação, correspondentes à tipologia clássica da “redação escolar”, a qual registrava o artificialismo de textos produzidos para a escola, para o professor. Ou seja, a produção da “redação escolar” envolvia a produção de textos que não tinham, fora dos muros da escola, existência real, uma vez que não permeavam interações reais no âmbito das diversas esferas sociais.

Geraldi (2002, p. 136) estabelece uma diferença básica entre produção de textos e redação quando afirma que: “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.”¹⁴. A produção de textos na escola, norteadada pela relação interlocutiva, portanto, a produção de textos efetivamente direcionados a um interlocutor concreto, ao qual se deseja dizer alguma coisa, no âmbito de uma dada interação, vincula-se estreitamente à noção de gêneros do discurso conforme apontada por Bakhtin (2003), uma vez que todo enunciado, ou seja, texto na condição de enunciado, reflete

as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão

¹⁴ É importante assinalar que a noção de texto tomada por Geraldi (2002) aproxima-se da noção de enunciado de Bakhtin (2003), afastando-se da noção de texto tradicionalmente acolhida pela escola. Os conceitos de enunciado e de texto na condição de enunciado, em Bakhtin, serão discutidos ao longo do capítulo 2.

indissoluvemente ligados no todo do enunciado [texto na sua condição de enunciado] e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Geraldi, Silva e Fiad (1996 *apud* ÂNGELO, 2005, p.11) evidenciam a influência da linguística na definição de novos aportes teórico-metodológicos para a disciplina de Língua Portuguesa. Ao estudarem 14 propostas curriculares de Língua Portuguesa de diversos estados brasileiros, escritas na década de 80 e início da década de 90, os autores ressaltam a presença de quatro aportes linguísticos:

a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a organização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística.

Esse é o caso da PC-SC, elaborada entre o final da década de 1980 e os primeiros anos da década de 1990.

No final da década de 1990, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro). Essa, em seu Art.1, parágrafo 2, determina que a educação escolar deva vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social e, em seu Art. 9, item IV, determina que caiba à União, juntamente com os estados, Distrito Federal e os municípios, estabelecer competências e diretrizes para a educação nas instâncias referentes à educação infantil, aos ensinos fundamental e médio, de forma a nortear os currículos e seus conteúdos mínimos; o que vem a se efetivar, pouco depois, na publicação dos PCN.

A Lei Darcy Ribeiro é, em última análise, resultado de um processo que não ocorreu no Brasil de forma isolada, mas de um movimento mundial, atrelado, especialmente, aos programas dos organismos financiadores internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), que impunham a adoção de medidas no campo educacional. O Banco Mundial tem um papel fundamental na coordenação da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em 1990, em Joimtem, na Tailândia, cuja meta principal dizia respeito à garantia de educação gratuita e de qualidade para todos,

com ênfase na educação de nível primário. Igualmente, a Lei reflete os objetivos definidos pelo Plano Decenal de Educação para Todos, 1993 - 2004 (BRASIL, 2000) e reafirma a influência do neoliberalismo na adoção de políticas educacionais (VERMON, 2004).

Vernon (2004), ao falar sobre as bases de implementação de uma política educacional de inspiração neoliberal no Brasil, menciona o paradoxo que representou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Na verdade, havia inicialmente duas propostas: uma conhecida como proposta Jorge Hage, que representava o resultado de uma ampla consulta à sociedade civil e a diversas entidades educacionais brasileiras; e outra, de autoria do senador Darcy Ribeiro, que apontava em direção oposta à primeira, esta última foi respaldada pelo MEC e aprovada em dezembro de 1996.

Nossa intenção aqui não é corporificar quaisquer críticas à política neoliberal e aos caminhos escolhidos pelo Ministério da Educação na adoção de políticas públicas para a educação, e, certamente, não se pode ignorar o esforço e a mobilização dos órgãos oficiais na tentativa de elaboração de um documento consistente que pudesse balizar a educação no Brasil, mas, sim, refletir sobre as trajetórias percorridas pela disciplina de Língua Portuguesa até a elaboração dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Essa trajetória, percorrida em meio a muitos percalços, fez com que alguns professores e pesquisadores de grande importância, na época, recusassem-se a participar da elaboração do documento.

Os PCN foram publicados em 1998, em sua versão final. Como aponta Britto (2002), é inegável a influência do pensamento de Geraldi tanto nos propostas curriculares estaduais, quanto nos PCN, sinalizando na direção de uma prática centrada no trinômio: leitura, produção de textos e análise linguística, que contemple tanto a dimensão oral quanto a dimensão escrita, bem como as diferentes variantes do português. Segundo Geraldi (2002), a produção de texto abre espaço à subjetividade, é o lugar em que o sujeito se compromete com suas palavras. Estabelecendo uma ponte com o pensamento bakhtiniano, pode-se compreender a produção textual como o lugar em que o sujeito revela a sua apreensão de mundo e se posiciona perante seu(s) interlocutor(es). A leitura representa “o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas.” (BRITTO, 2002, p. 163). As descobertas

se dão no confronto, no embate entre a visão de mundo que o leitor (aluno) tem, os já-ditos que atravessam sua realidade, e aquilo que o texto, como enunciado, deixa transparecer. Por fim, a prática da análise linguística constitui a oportunidade da construção de um conhecimento adquirido no contato direto com o texto, na busca ou percepção de “recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística.” (BRITTO, 2002, p. 164)

Os PCN contemplaram, com certeza, o que havia de mais contemporâneo no que tange às concepções de linguagem e ensino de línguas naquele momento, entretanto, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, seu texto revela uma busca por atender a interesses e perspectivas teóricas muito diversas. A mudança efetivada pela escolha do texto como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, texto este vinculado à noção de gêneros do discurso, significou uma mudança significativa nos parâmetros teórico-metodológicos que davam sustentação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o que implicou, por sua vez, modificações relativas à postura didático-pedagógica do professor em sala de aula. Porém quem são esses professores? Como se constituíram e se constituem como sujeitos? Toda esta reflexão sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa só pode adquirir sentido se a ela associarmos uma reflexão sobre o professor que a ministra e, sobretudo, sobre sua formação inicial.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

No cerne das questões relativas à história da disciplina de Língua Portuguesa, situam-se os aspectos referentes à formação inicial do professor da disciplina, entretanto, não há como desvincular a formação dada a esse professor nos dias de hoje daquela que foi dada no passado, dos papéis sociais ocupados ontem e hoje por ele, dos discursos com que a formação docente dialogou e dialoga; e dos saberes que num e noutro momento foram e são entendidos como “úteis”, “bons” e “necessários” para o exercício da profissão.

1.2.1 Dos padres jesuítas ao professor de Português

Os primeiros professores que se dedicaram ao ensino do português como língua materna, como já apontado anteriormente, foram os padres jesuítas. Como aponta Saviani (2005), de 1549 a 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, coube a eles a instituição de uma pedagogia católica de ensino.

Na história dos primeiros momentos da educação no Brasil, ressaltam-se as figuras dos padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta. Ambos seguiram uma filosofia educacional baseada na tradição religiosa de ensino no contexto da contra-reforma; entretanto, em Anchieta, as ideias e preceitos educacionais ganhavam uma feição mais pedagógica (SAVIANI, 2005). Rapidamente ele dominou a “língua geral”, cuja gramática organizou de maneira a melhor dela se servir para fins educativos.

A pedagogia defendida por Anchieta, entretanto, encontrou oposição dentro da própria Igreja, vindo a ser substituída pelo que hoje chamamos de “Pedagogia Tradicional”, a qual se baseava nos postulados defendidos pelo *Ratio*, publicado em 1599 (SAVIANI, 2005).

Em 1759, ocorreu a reforma Pombalina, a qual instituiu a escola laica e o privilégio do Estado sobre a Igreja no fornecimento da educação. Esta, paulatinamente, afastou-se dos preceitos religiosos, ou pelo menos, daqueles defendidos pela Companhia de Jesus, para se aproximar das ideias defendidas pelo Iluminismo. De fato, uma vez que tradicionalmente o ensino estava vinculado ao universo religioso, a desvinculação entre Igreja e escola não se deu de maneira radical, entretanto, a orientação educacional estabelecida pela Companhia de Jesus foi modificada pela interferência de outras ordens religiosas vinculadas ao catolicismo.

Após 1808, como aponta Saviani (2005), instituiu-se, no Brasil, o método do “ensino mútuo”, que tinha como objetivo aproveitar, em salas mais numerosas, os alunos mais adiantados para operarem como monitores das diversas disciplinas. Esses monitores assumiam a função docente sob a orientação do mestre que, a um canto da sala, supervisionava o trabalho realizado. Esse método foi abandonado na segunda metade do século XIX, sendo substituído pelo método intuitivo.

A demanda social por trabalhadores aptos a trabalharem nas indústrias recém estabelecidas, naquela época, fez com que os professores e a escola se renovassem, buscando-se novas maneiras e instrumentos de aprendizagem. Para tanto, visando às necessidades do mundo do trabalho, surgiram manuais destinados à orientação dos professores no exercício de sua atividade de ensinar. Em 1871,

conforme aponta Soares (2001), foi instituído, por decreto imperial, o cargo de professor de Português. Segundo a autora, até os primeiros anos do século XX, quando surgiram as instâncias de formação do professor (em um primeiro momento, representadas pelas faculdades de filosofia), o cargo era ocupado por estudiosos da língua e literatura, os quais possuíam formação humanística, frequentemente ocupavam cargos públicos, e, concomitantemente, atuavam como: médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais.

1.2.2 A formação do professor nos séculos XX e XXI

Como podemos perceber, a formação de professores, conforme a concebemos atualmente, tem relação apenas com a história recente da educação. Até 1930, o que se via era uma escola reprodutivista, constituída, em sua maioria, por professores sem formação específica, oriundos das Faculdades de Filosofia, os quais, todavia, possuíam excelente domínio da gramática normativa, dos conhecimentos literários, da retórica e da poética (SOARES, 2001). Aos manuais escolares (a antologia de textos e a gramática escolar) cabia fornecer textos compostos por excertos literários e explicações do universo gramatical de que os professores se valiam para estabelecer comentários, análises e reflexões junto aos alunos e sobre os quais os professores elaboravam exercícios diversos. O papel dos manuais era, portanto, naquele momento, bastante diferente daquele ocupado, em nossos dias, pelo livro didático. Este último não só fornece textos, como também aborda tópicos gramaticais, traz exercícios, comentários e respostas para estes mesmos exercícios; porém, igualmente, o professor daquela época era diferente do professor de agora.

Segundo Fiorin (2006), os primeiros cursos de Letras no Brasil, surgiram na década de 1930, vinculados ao projeto de criação de universidades de Filosofia no Brasil¹⁵. Entretanto, segundo informações colhidas a partir da página eletrônica da Universidade Federal do Amazonas e do Jornal da Ciência (2009), este, órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o primeiro curso de

¹⁵ Em 1908, foi instalado o primeiro curso superior de Filosofia no Brasil. De fato, segundo o Memorial do Curso de Filosofia da PUC/SP, em que se reproduz integralmente o artigo de Salma Tannus Muchail, *Um passado revisitado: 80 anos do Curso de Filosofia da PUC-SP* (publicado originalmente em: MUCHAIL, S. T. (org.). *Um passado revisitado: 80 anos do Curso de Filosofia da PUC-SP*. São Paulo: EDUC, 1992); o curso foi instalado em 15 de junho de 1908 na antiga Abadia de São Bento que se incorporou à PUC-SP em 1946.

Letras do Brasil foi criado anteriormente àqueles mencionados por Fiorin (2006), juntamente com a Escola Universitária Livre de Manaus, fundada em 17 de janeiro de 1909, de uma articulação de militares que viviam em Manaus naquela época, e seguiu o modelo alemão. De acordo com a professora Rosa Mendonça de Brito (JORNAL DA CIÊNCIA, 2009), autora de um livro (lançado no dia 13 de julho de 2009) que registra a história da instituição, a qual foi resgatada por meio de pesquisa documental, a Escola Universitária começou com dez cursos agrupados em cinco faculdades: Ciências Jurídicas e Sociais, Medicina, Ciências e Letras, Engenharia e Militar.

Os cursos mencionados por Fiorin (2006) surgiram: em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP); em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. Ainda segundo Fiorini (2006), a criação da Faculdade de Filosofia da USP, em 1934, é contemporânea à criação da própria Universidade de São Paulo. Já no momento do seu surgimento, a faculdade organizou-se em três seções: Filosofia, Ciência e Letras, esta última subdividida em - Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras. Para que a criação da Faculdade facultasse a formação de uma nova elite intelectual no país, decidiu-se pela composição do corpo docente a partir do recrutamento de professores na Europa, no caso das Ciências Humanas, os professores foram recrutados na França (visando a escapar da influência nazi-fascista que poderia representar o recrutamento de professores na Alemanha e Itália).

Parece-nos interessante mencionar que, em 1939, quando se instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, criada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, as cadeiras oferecidas pelo curso de Letras da USP foram normatizadas e constituídas por: Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega, Filologia e Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Filologia Românica, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, Língua e Literatura Alemã. Fiorin (2006) aponta, nessa época: o foco voltado a um estudo da língua sob a perspectiva histórica, balizado pela percepção de uma língua comum entre Brasil e Portugal, cuja norma era a variante europeia; o espaço privilegiado dado ao estudo de autores portugueses como Camões e Vieira, cuja produção literária materializava um modelo de perfeição linguística; havia,

ainda, espaço para a descrição e a crítica de algumas noções gramaticais e a análise de alguns problemas linguísticos (sob a perspectiva diacrônica e sob os paradigmas da linguística histórico-comparativa).

Entre 1930 e 1950, o acesso aos cursos de formação de professores, dentre estes, aos cursos de Letras, é facultado, predominantemente, às camadas mais oneradas da população, as quais, por sua vez, compartilham o uso da variante padrão e o hábito da leitura dos cânones clássicos. Entretanto, ao longo dos anos 1950, à medida que aumentava a demanda por professores e que se facultava o acesso das classes menos letradas da população à universidade, o panorama do professorado brasileiro sofreu nítidas mudanças. A demanda por mais professores fez com que muitos profissionais sem formação superior adentrassem as escolas. Em médio prazo, percebemos, ainda, a depreciação da função docente e o consequente rebaixamento salarial. Em decorrência disso, as vagas nas universidades começaram a ser ocupadas por sujeitos oriundos de classes menos privilegiadas que, muitas vezes, não faziam uso da variante padrão em seu dia-a-dia. A universidade, entretanto, alicerçada sobre a égide de um ensino elitista e pressupondo ser o domínio da forma padrão condição para o ingresso do aluno no curso superior, não estava preparada para esse novo público. O que se observou foi um “efeito bola de neve”: a depreciação da função docente atraiu, para os bancos universitários, sujeitos com menos domínio da variante padrão e hábitos de leitura e escrita por vezes precários, esses sujeitos adentraram uma universidade que não estava preparada para recebê-los, a demanda por mais professores exigiu que esses assumissem postos nas instituições escolares, ainda que precariamente preparados para tanto.

Bourdieu (2008), ao analisar a crise que se instituiu no sistema de ensino francês com o aumento do influxo de indivíduos provenientes de classes menos letradas da população à escola, nos anos de 1960, formula considerações válidas para refletir também sobre a crise que se viveu no Brasil:

Tratando-se [a escola e a universidade] de uma instituição que só pode preencher a sua função própria de inculcação enquanto é mantido um mínimo de adequação entre a mensagem pedagógica e a aptidão dos receptores a decifrá-la, é preciso apreender em seus efeitos propriamente pedagógicos o crescimento do público e do tamanho da organização, para descobrir, na ocasião da crise nascida da ruptura desse equilíbrio, que os conteúdos transmitidos dos

modos institucionalizados de transmissão foram objetivamente adaptados a um público definido [...]: um sistema de ensino que se baseia sobre uma pedagogia de tipo tradicional não pode preencher sua função de inculcação exceto na medida em que se dirige a estudantes dotados do capital linguístico e cultural – e da aptidão a fazê-lo frutificar – que ele pressupõe e consagra sem jamais exigí-lo expressamente e sem transmiti-lo metodicamente. (BOURDIEU, 2008, p. 130)

A precariedade da formação docente refletiu-se, até mesmo, na produção de livros didáticos para serem usados em contexto de sala de aula, os quais não só passaram a conter exercícios, como também apresentavam as respostas para tais exercícios e incluíam sugestões de trabalho para o professor. Os livros didáticos, a partir de meados da década de 50, assumiram um discurso voltado ao aluno (seus autores se dirigiam não mais ao professor, mas ao aluno), como que se pudessem, pelo menos de forma parcial, assumir o papel do professor, característica essa que assinala sua maioria (dos livros didáticos) até os dias atuais. No dizer de Soares (2001), a mudança no perfil dos livros didáticos tornou-se mais pronunciada quando, na década de 1960, surgiram os volumes seriados “Estudo dirigido de Português”, os quais contavam com uma versão dirigida ao aluno e um “Livro do Professor”, que apresentava as respostas dos exercícios, além de orientações metodológicas e sugestões de atividades. A preocupação em fornecer respostas aos exercícios, conforme aponta Soares (2001), seria, até então, impensável. Assim, surgia um “novo” livro didático, dirigido, igualmente, a um “novo” professor.

Segundo a Câmara Brasileira do Livro, o livro “novo” se caracteriza por: altas tiragens e preços baixos; gradação de dificuldades em atendimento ao novo tipo de professor; emprego dominante de atividades em atendimento à tendência do uso de técnicas dinâmicas de ensino; o uso generalizado de ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas; a possibilidade de agilização e melhoria no processo de correção dos exercícios escolares, muito dificultado pela *grande sobrecarga de trabalho do professor*. [...] Argumentos para a adoção do “livro novo” e para a substituição de livros, segundo o mesmo documento, repousam [...], *em particular, na falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas*. (OLIVEIRA *et al*, *apud* BATISTA, 2007, p. 562, grifo do autor)

Geraldi (2002) faz referência à introdução desse “novo” livro didático em um momento no qual o discurso sobre o despreparo do professor ganhou força, como se

oferecer ao professor um livro que pudesse assumir sozinho o papel de ensinar, pudesse se configurar como uma solução para tal despreparo. Assim, “os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores [(os livros do professor)], para que aprendessem” (GERALDI, 2002, p. 117) a usar bem aqueles. Assim, “Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.” (GERALDI, 2002, p. 117).

A universalização e crescente sofisticação do material didático, no dizer de Geraldi (2002, p. 94 - 95), facilitou o trabalho do professor, assumiu a definição do conteúdo de ensino, forneceu exercícios e suas respostas; com isso, possibilitou:

elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade, sempre foi mal remunerado); contratar professores independentemente de sua formação e capacidade, etc. Some-se tudo e teremos ao menos uma pista para compreender o ‘desprestígio’ social da profissão.

As diferentes identidades assumidas pelo professor ao longo da história são caracterizadas por Geraldi (2002); essas identidades, como ele mesmo ressalta, por vezes convivem em uma dada época, assumindo maior ou menor relevância em relação às outras: (1) o professor responsável pela produção do conhecimento; (2) o professor responsável pela transmissão do conhecimento; (3) o professor responsável pelo controle da aprendizagem. De sábio, pesquisador, filósofo, produtor de um conhecimento, o professor passou a “um articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas” (GERALDI, 2002, p. 92), ou seja, transmissor de um conhecimento já produzido. Posteriormente, ao longo do tempo e à medida que a tecnologia invadiu o espaço escolar, principalmente no que tange à produção de material didático, ele assumiu o controle do contato aluno-conhecimento: “sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas pelo ‘manual do professor’, marcar o dia da ‘verificação da aprendizagem’, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.” (GERALDI, 2002, p. 94)

As modificações que se operaram no perfil dos docentes de Língua Portuguesa e as modificações que se operaram nos livros didáticos, foram contemporâneas à introdução da Linguística nos cursos de formação de professores. Essa introdução se dá através de um decreto de 1962 (PETRI, 2003). Soares (2002, p. 171) menciona que “Inicialmente, a linguística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso” passaram, pouco a pouco, a constituir parte dos cursos de formação de professores, entretanto, só na década de 1980, as contribuições desses estudos chegam à escola, influenciando o ensino de língua portuguesa.

Ao longo das décadas de 70 e 80, as críticas relativas às abordagens tradicionais e ao ensino da gramática constituíram um complicador da formação docente. Se não cabia mais à disciplina de Língua Portuguesa ensinar a gramática da língua, o que deveria, então, ser ensinado? O que se viu foi uma mescla de abordagens que apenas contribuiu para o aprofundamento de contradições que já se faziam presentes na esfera escolar. Segundo Silva (1994), enquanto alguns professores continuavam investindo no ensino da norma, na memorização de regras da gramática normativa com foco direcionado para as exceções, na memorização de listas (plurais, femininos, radicais, conjugação verbal, etc.), em uma abordagem notacional centrada no “definir”, “classificar”, “nomear”; outros migraram para uma abordagem centrada no domínio dos comportamentos sócio-linguísticos. Essas contradições com as quais se convivia na escola se relacionavam a contradições existentes também nas universidades, na formação inicial dos professores.

Ao longo dos anos 80, quando se observou a emergência de um discurso de mudança e de novas concepções de ensino-aprendizagem, bem como de novos pressupostos teórico-metodológicos sobre os quais se baseassem a apreensão do papel da disciplina de Língua Portuguesa, centrados na concepção de língua como interação, observou-se também a emergência de novas questões no âmbito da formação do professor. Dentre essas, ressalta-se: o desconhecimento relativo ao trabalho com o texto (em sua condição de enunciado), uma vez que a leitura, a produção de textos e a análise linguística não constituíam conteúdos tematizados de forma satisfatória na universidade, cujos currículos, boa parte das vezes, não comportavam reflexões e análises de ordem teórico-metodológica e didático-pedagógica sobre esse novo objeto de ensino (o texto); o distanciamento entre teoria e prática; as deficiências concernentes à aprendizagem da língua em sua

variante padrão, deficiências essas constituídas ao longo da vida escolar dos professores em formação (ÂNGELO, 2005). Para a universidade, surgiu uma nova questão, dar conta, nos cursos de Letras, de trabalhar: o domínio da variante padrão e dos gêneros que circulam na área acadêmica; a consolidação de práticas de leitura e escrita; a discussão de questões que pudessem embasar o professor em formação para compreender os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa; a discussão, reflexão, elaboração e aplicação de estratégias didáticas que possibilitassem o ensino da língua portuguesa em contexto de uma sala de aula real; a formação do pesquisador da linguagem e a orientação da pesquisa linguística.

As críticas a uma posição dicotômica que enfatizava a separação entre teoria e prática no contexto da formação dos professores recrudesceram na década de 1990. Muitas vezes, só após os professores em formação terem tido contato com a teoria, passariam a ter o contato com a prática (ÂNGELO, 2005). Nesse momento, a confrontação da perspectiva teórica com a realidade da sala de aula, gerava um abismo. Dessa forma, o curso não permitia a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua, mas apenas instrumentalizava o professor com um arsenal teórico, o qual, na prática, parecia pouco eficiente. Ou seja, durante todo o curso, trabalhava-se com um universo imaginário, sem que, no entanto, fosse facultado ao professor em formação o contato crítico e reflexivo com a realidade na qual ele é chamado a atuar. Para Ângelo (2005), a localização das disciplinas de estágio apenas nos últimos (ou no último) semestres da formação docente, contribuía para esse afastamento. Juntava-se a isso, no âmbito da própria instituição formadora, o desconhecimento, por parte de alguns professores de ensino superior envolvidos na formação do professor, do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

A tônica das discussões acerca da formação do professor, ao longo dos anos 1990, envolveu a associação entre a má-qualidade do ensino e a má-qualidade da formação inicial, remetendo à necessidade da formação continuada. Geraldi (2002, p. XVIII) qualifica de intrigante o fato de o sistema escolar formar “dois tipos de recursos humanos: profissionais e professores.”. Comparando a formação do professor à dos profissionais da área da Saúde, o autor assinala que a formação desses últimos e a qualidade dos centros de formação é aquilatada em relação ao domínio dos avanços na área do conhecimento, das ciências e das técnicas concernentes à saúde. A crise enfrentada pela Saúde Pública não é justificada a

partir da desqualificação de seus profissionais, mas por fatores de ordem sociopolítica. Entretanto, no dizer de Geraldi (2002), quando se fala da crise escolar, a primeira relação que se estabelece é justamente entre a desqualificação da escola pública e a do professor que nela atua. Mesmo os documentos oficiais de ensino estabelecem essa relação, como se depreende da leitura da Introdução aos PCN, que atribui a má qualidade do ensino à não-formação de alguns professores e má qualidade da formação ministrada a outros professores.

Furlanetto (2008) assinala que a proposta de formação continuada (defendida pelos documentos oficiais) centra-se no saneamento das deficiências da formação inicial e acaba por desviar o foco da escola e do sistema educacional. Nas palavras da autora, “o professor é o alvo errado; o alvo correto seria a escola como instituição e as políticas que sobre ela incidem [...]” (FURLANETTO, 2008, p. 306), o que não exime o professor de buscar atualização nos diversos campos que a sua atuação compreende.

Ao longo dos últimos anos da década de 1980, dos anos 1990 e do início dos anos 2000, os documentos oficiais de ensino - propostas curriculares estaduais, a LDBEN, os PCN e as diretrizes para a formação do professor – no âmbito do ensino de língua portuguesa, voltaram-se para a redefinição do objeto de ensino da disciplina e dos pressupostos teórico-metodológicos que lhe dão suporte (como já explicitado na seção anterior) e para a redefinição de parâmetros para a formação do professor. A LDBEN estabeleceu a obrigatoriedade, para a atuação na educação básica, de formação em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, realizado em instituição de ensino superior. Exigiu também que a formação docente incluísse prática de ensino de no mínimo 300 horas (Lei 9.394, 1996, Título IV). Essa exigência consubstanciou a necessidade da elevação do nível de formação do professor em relação ao estabelecido pela Lei 5.692 de agosto de 1971, a qual determinava como suficiente para atuação do professor, no então ensino de 1º. Grau, habilitação específica de grau superior obtida em curso de curta duração. Em fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 2/2002 do Conselho Nacional de Educação ampliou o número de horas de estágio curricular supervisionado para 400 horas e instituiu 400 horas de prática como componente curricular visando justamente a articular teoria e prática no âmbito da formação inicial.

A formação inicial do professor de Língua Portuguesa, no início dos anos 2000, passou a ser orientada por um conjunto de documentos que estabeleciam

diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores. Dentre esses documentos ressaltamos as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* (Parecer CNE/CES 492/2001, publicado no Diário Oficial da União em 9/7/2001), e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, em nível superior* (Parecer CNE/CP 9/2001, publicado no Diário Oficial da União em 18/1/2002).¹⁶, as quais têm relação mais direta com a formação do professor de Língua Portuguesa que atua no ensino fundamental. Ambos os documentos serão melhor detalhados no capítulo 3 desta dissertação.

A respeito das propostas e parâmetros curriculares que surgiram no final dos anos 1980 e nos anos 1990, dentre os quais nos interessa mais diretamente a PC-SC e os PCN para o 3º. e 4º. ciclos (uma vez que esses documentos são tomados como referência de leitura para os professores em fase inicial de formação cujos relatórios e projetos de estágio supervisionado compõem os dados desta pesquisa), parece-nos interessante observar que a leitura dos documentos, da maneira como foram escritos, impôs e impõe dificuldades ao professor, em virtude da pouca familiaridade do professor com o discurso acadêmico e da abordagem lacunar dos documentos em relação a sua fundamentação teórica e metodológica (FURLANETTO, 2006). Furlanetto (2006, p. 508, grifo do autor) aponta que esse fato pode levar à percepção de que os professores devam apenas “acreditar na formulação a que são expostos e guiar-se por ela [...]”, entretanto, “a desejada mudança de percepção e de compreensão [do professor] não se fará sem uma mediação construtiva, sem o apoio às atividades do cotidiano, sem a focalização de procedimentos específicos de trabalho, incluindo aí uma prática regular de compreensão *ativa*.”.

Rajo (2001) relata que, em suas experiências com a formação de professores, tem percebido um professor que apesar de preocupado com a melhoria de sua atuação e ação didática e das práticas de ensino-aprendizagem em que se vê envolvido, nem sempre tem condições apropriadas para pensá-la, repensá-la e planejá-la. Frequentemente, os trabalhos desenvolvidos pelos linguistas aplicados no que tange à formação do professor para a educação linguística têm se concentrado mais na discussão da linguagem, língua, práticas de linguagem e

¹⁶ Esse documento teve uma versão prévia denominada de Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, em nível superior, finalizada no ano 2000.

letramento, do que nos aspectos relativos especificamente à implementação didática dessas teorias na prática; além disso, os professores contam com pouco tempo remunerado e reservado para o planejamento e reflexão coletiva e formação insuficiente para tanto (ROJO, 2001).

A autora ressalta a surpresa experimentada, em 2000, durante um processo de formação de professores vinculado a um projeto de pesquisa aplicada fomentado pela FAPESP, no qual se abordava a descrição e análise de práticas de linguagem e os gêneros do discurso que circulavam no contexto das salas de aula de diferentes disciplinas e séries do ensino fundamental, visando a sua didatização (através de um projeto de ensino mobilizado pela elaboração de sequências didáticas para a abordagem do gênero), quando, os professores em formação, apesar de não apresentarem dificuldades na descrição do gênero e na avaliação das possibilidades de aprendizagem, demonstraram claras dificuldades na seleção do conteúdo a ser ensinado e na maneira como abordá-lo. Tal constatação abriu espaço para a percepção de que a discussão de ordem teórico-metodológica (aprendizagem de arquiteturas linguísticas e discursivas e de construtos das teorias de aprendizagem) não implica a competência no ensino da língua.

No dizer de Rojo (2001, p. 334):

- a) em que pese a satisfação que temos todos (eles e nós) [professores em formação e a equipe de pesquisa] na aprendizagem de novas arquiteturas linguísticas e discursivas ou mesmo de construtos das teorias de aprendizagem, isso não ensina a ensinar;
- b) a questão didática, no caso do linguista aplicado, deverá ser muito mais seriamente levada em conta, embora seja uma de nossas áreas adjetivas e não a substância de nossa formação.

Rojo (2001, p. 330) afirma que, uma vez que os professores em formação tinham detectado as necessidades de ensino e as possibilidades de aprendizagem e conheciam o objeto de ensino com o qual trabalhavam, o mais surpreendente, no que concerne ao planejamento das ações didáticas propostas por eles, foi

a visível ausência de ensino; a hipervalorização da alimentação temática; a crença de que a discussão oral da temática pode ser responsável por bons textos; e o 'passe de mágica' existente entre estas providências e a produção de artigos de opinião [gênero que era objeto de didatização no contexto da formação a que se refere Rojo], além da pobreza do material didático pensado.

Com base nessas observações, encaminhou-se uma discussão com a intenção de levantar os porquês das dificuldades observadas no planejamento de ações didáticas. Para tanto, a pergunta-chave foi – “onde foi parar a tarefa chave do professor: planejar seu **ensino**?”. A análise das falas produzidas pelos professores em formação, levou às seguintes reflexões: o professor abriu mão de sua tarefa de planejar seu ensino visando à realidade de sala de aula para assumir a posição de “animador” da sala de aula, “cujo planejador e executor é o discurso do livro de didático”; as orientações oficiais que circulam na rede pública corroboram com essa definição de papéis; “as práticas cristalizadas na tradição da sala de aula acabam se sobrepondo a toda formação recente que se possa ministrar e ‘parasitam’ novas práticas” (ROJO, 2001, p. 331).

Dessa forma, Rojo (2001) sinaliza a necessidade de aproximação entre teoria e prática e a importância da reflexão crítica sobre a ação. Durante o processo de formação inicial do professor, a ação se centraliza justamente no âmbito das atividades de estágio supervisionado.

Petitjean (1998), ao falar sobre a formação do professor de francês, faz uma reflexão que nos parece pertinente também para se pensar a formação do professor de língua portuguesa. O autor ressalta que além de suas próprias práticas literárias e culturais, o professor precisa de uma formação que compreenda: (1) conhecimentos disciplinares restritos (ciências da linguagem, crítica literária, etc.) que possam permitir ao professor recapitular o conteúdo disciplinar; (2) conhecimentos disciplinares expansivos (modelos psicológicos e psicolinguísticos da leitura e escrita, sociologia da leitura, escritura e das práticas culturais, etc.) que permitam “ao professor uma melhor compreensão das competências que a disciplina desenvolve” e das estratégias mobilizadas pelos alunos na aquisição de conhecimentos; (3) conhecimentos disciplinares didáticos (teorias de intervenção do ensino, história da disciplina, etc.) que “ajudam o professor a se situar nas finalidades culturais de sua disciplina, a elaborar e a ajustar as estratégias de ensino”; (4) conhecimentos didáticos não disciplinares (teorias da aprendizagem, teorias da aquisição, etc.), objetivando auxiliar o professor a “compreender as dificuldades dos alunos e diversificar suas exigências.” (PETITJEAN, 1998, p. 26).

Em se tratando da aproximação entre teoria e prática, Geraldi (2002, p. XXVIII, grifos do autor) assinala que “*não há ponte* entre teoria e prática.”. Isso não

significa que não haja articulação entre elas, porém essa articulação não pode ser percebida a partir de uma perspectiva fixa e imobilizadora que a veja como ponte, pois “A práxis exige construção permanente, sem cristalização de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto” (GERALDI, 2002, p. XXVIII). Ou seja, na práxis, o que ocorre não é a transposição daquilo que se estudou na teoria, não se trabalha com conteúdos estanques e imobilizados, nem com sujeitos e realidades homogêneas e imutáveis, ao contrário, até porque, “Em se tratando de um objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam.” Dentro dessa perspectiva, “é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida.” (GERALDI, 2002, p. XXVIII). Entender a língua sob a perspectiva sócio-histórica inclui percebê-la em mudança constante no seio das práticas sociais, portanto, significa compreender o ensino-aprendizagem da língua portuguesa vinculado a um movimento ininterrupto que transforma pontos de chegada em novos pontos de partida e, assim por diante.

Uma prática centrada na apreensão sócio-histórica da língua implica pensar a língua em uso, partindo-se do texto para se chegar ao texto. Essa reflexão coaduna com o que diz Petitjean (1998) sobre o ensino de línguas (o autor fala especificamente do caso do ensino do francês, mas acreditamos que a mesma reflexão possa ser aplicada a qualquer língua), em que o desenvolvimento de competências linguísticas sobrepõe-se ao ensino do conhecimento. Essa perspectiva de trabalho no ensino de línguas toma corpo na noção do que Halté (1998) denomina de *elaboração didática*, a qual procuraremos explicitar ao longo da próxima seção.

1.3 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Ao falar sobre a formação inicial dos professores, Perrenoud (1993) menciona a falácia de que a docência se caracteriza pela associação de competências acadêmicas (a aquisição de saberes científicos) a competências pedagógicas, que envolvem o domínio sobre a transmissão desses saberes. No dizer do autor, “Ensinar é, antes de tudo, *fabricar artesanalmente os saberes* tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”

(PERRENOUD,1993, p. 25, grifo do autor). Perrenoud (1993) associa essa noção ao que Chevallard chamou de transposição didática, noção esta que alcançou muito sucesso ao longo dos anos oitenta e noventa¹⁷, a qual, entretanto, não parece se adequar ao ensino-aprendizagem de línguas, como veremos ao longo desta seção.

Petitjean (1998) assinala que, tendo sua origem no trabalho desenvolvido pelo sociólogo M. Verret, na década de 1970, sobre as operações que envolvem a “transformação” do conhecimento teórico/científico em conhecimento escolar, o conceito de transposição didática migrou da sociologia para a (didática da) matemática e, em seguida, para outras disciplinas.

Nas palavras do próprio Chevallard (2000, p.16, tradução nossa), o conceito de transposição didática associa-se à “passagem do saber sábio [conhecimento científico] ao saber ensinado [conhecimento ensinado], e igualmente à distância eventual, obrigatória que os separa, dá testemunho desse questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta.”¹⁸. No dizer de Halté (1998), o próprio conceito de transposição e de transposição didática foi transposto, assim, os estudos realizados por Verret a respeito dos fenômenos que constituem os conhecimentos escolares, posteriormente reformulados por Chevallard no domínio da didática da matemática, foram reduzidos à transposição do saber científico, ao saber escolar.

Petitjean (1998) afirma que o trabalho desenvolvido por Chevallard tem méritos inegáveis; deve-se a ele: o desenvolvimento de um estudo especificamente direcionado ao campo da didática, o que permitiu instituí-la como disciplina científica; e a substituição da tradicional relação professor-aluno, por uma relação triangular, o sistema didático, configurado na interrelação entre conhecimento, aluno e professor. Nas palavras de Petitjean (1998, p. 4), Chevallard realizou uma relevante “indexação dos atores e uma cartografia dos lugares discursivos nos quais se efetivam a TD (transposição didática).”.

Chevallard (2000, p. 26-27, tradução nossa) entende o sistema didático como “formações que aparecem todo ano, por volta do mês de setembro”¹⁹, mês em que se inicia o ano letivo da Europa; nesse contexto, “ao redor de um saber (designado

¹⁷ Petitjean (1998) informa que a teoria da transposição didática foi exposta publicamente por Chevallard em 1980.

¹⁸ Original em espanhol: “[...] al paso del saber sábio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta.”.

¹⁹ Original em espanhol: “[...] formaciones que aparecen cada año hacia el mês de septiembre [...]”.

ordinariamente como o programa) se forma um contrato didático que toma esse saber como objeto de um projeto compartilhado de ensino-aprendizagem, e que une, em um mesmo lugar, os docentes e os alunos.”²⁰ (CHEVALLARD, 2000, p. 26-27, tradução nossa). O entorno imediato do sistema didático é o que Chevallard (2000) nomeia de sistema de ensino, o qual, por sua vez, tem como entorno, a sociedade. Na periferia do sistema de ensino, ou seja, na interface entre o sistema de ensino e a sociedade, situa-se o que o autor denomina de noosfera. A noosfera é entendida por ele como a instância em que os representantes do sistema de ensino se encontram direta ou indiretamente com os representantes da sociedade; é nela, segundo o autor, que se pensa o funcionamento didático.

De acordo com Petitjean (1998, p. 2-3), no bojo da transposição didática, o processo de escolarização do conhecimento científico se opera através: (1) da descontextualização/recontextualização do conhecimento, a qual implica “extrair um conceito de sua lógica científica original [...] para transformá-lo em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada (recontextualização)”; (2) da despersonalização, a noção, conservando ou não sua denominação original, não guarda relação com aquele que a elaborou nem com seu campo científico de referência; (3) da programação, a noção é decomposta e misturada com outras dentro de uma distribuição conceitual e temporal; (4) da publicidade, o conhecimento é denominado, definido e publicado; (5) do controle, a transmissão do conhecimento é verificada para que se observe sua aquisição. Através dessas operações, segundo Petitjean (1998, p. 4), os teóricos e didatas operam uma “vigilância epistemológica”, que objetiva “avaliar a oportunidade didática dos conhecimentos selecionados, o grau de distância que separa o conhecimento escolar do conhecimento científico de referência, as modalidades de formulação das noções ensinadas e sua pertinência no contexto apresentado.”. O autor menciona que a despeito da validade do modelo para o ensino-aprendizagem de línguas, as discussões encetadas por Chevallard, nesse âmbito, contribuem para perceber que os conhecimentos escolares não se manifestam de forma neutra, mas sim de maneira tendenciosa como “não-históricos, reformulados, naturalizados e mais prescritivos do que descritivos.” (PETITJEAN, 1998, p. 4).

²⁰ Original em espanhol: “[...] alrededor de un saber (designado ordinariamente por el programa) se forma un contrato didáctico que toma esse saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje y que une en un mismo sitio a docentes y alumnos.”.

Petitjean (1998) ressalta, ainda, que se deve a Chevallard uma análise das razões pelas quais novos conhecimentos são introduzidos em uma disciplina e as condições de sucesso dessa introdução, uma vez que, “O exercício do princípio de vigilância na transposição didática é uma das condições que determinam a possibilidade de uma *análise científica* do sistema didático.”²¹ (CHEVALLARD, 2000, p. 51, grifo do autor, tradução nossa).

Tanto Petitjean (1998), quanto Halté (1998), assinalam a importância das reflexões de Chevallard para o campo da didática, entretanto, sublinham as limitações do conceito de transposição didática para o ensino de línguas: a percepção redutora dos conhecimentos escolares; a definição restrita do ato de transposição; e a falta de precisão do conceito. No que tange à percepção redutora dos conhecimentos escolares, Caillot (1996 *apud* HALTÉ, 1998) observa que, ao falar sobre conhecimento, Chevallard aborda o conhecimento científico como se fosse único conhecimento “ensinável”, o que se opõe à percepção de Martinand (1986 *apud* PETITJEAN, 1998, p. 21), o qual, ao introduzir a noção de “práticas sociais de referência”, relacionadas ao fato de que “falar, ler, escrever, pensar, em diversos graus, são competências que se desenvolvem e se exercem em práticas sociais não escolares.”, evidenciou que o conhecimento acadêmico não representava a única referência de conteúdos a serem ensinados. Essa evidência aponta na direção da insuficiência da teoria de transposição didática.

No que se refere à definição restrita do ato de transposição didática, Petitjean (1998) menciona que ela favorece o predomínio do tratamento epistemológico dos conhecimentos escolares (provenientes de conhecimentos científicos) em detrimento de uma prática social e de uma abordagem praxiológica, reduzindo o professor e o aluno a um papel secundário no triângulo representativo do sistema didático. A subestima ao papel do professor e do aluno fica mais evidente, em Chevallard (2000), quando ele afirma que a transposição já terminou quando a aula se inicia. No que tange à imprecisão do conceito de transposição didática, Petitjean (1998) sublinha a ausência de considerações relativas às construções dos discursos do conhecimento e os problemas na diferenciação entre conhecimentos científicos e conhecimentos escolares, expressa em Chevallard mais em termos de degradação, do que em termos efetivos de uma diferenciação.

²¹ Original em espanhol: “El ejercicio del principio de vigilancia en la transposición didáctica es una de las condiciones que determinan la posibilidad de un *análisis científico* del sistema didáctico.”.

Ao refletir sobre o acesso que o professor tem aos conhecimentos científicos de referência, Petitjean (1998) ressalta que se o professor apenas os conhece de “segunda mão”, ou seja, se o professor não dialoga com o discurso científico, mas, ao contrário, o conhece apenas tal como foi transposto pelos documentos oficiais, manuais e revistas pedagógicas, corre-se o risco de que ele assuma, no trabalho com o texto, uma postura que resulte em:

- Dar uma visão rígida de noções e refutar sua complexificação e reformulação resultantes das interações com os alunos;
- Apresentar uma modalização abstrata (ex: tipo de textos) como propriedade concreta de textos ocorrentes até reduzi-los às grades redutoras;
- Centralizar-se nos exercícios e no suporte textual, não permitindo aos alunos a transposição de outros contextos, de outros suportes, de outras noções ensinadas. (PETIJEAN, 1998, p. 19).

Petitjean (1998) assinala que no caso do ensino de línguas é preciso corrigir e expandir a concepção estrita de transposição didática, substituindo-a pela noção proposta por Halté, de *elaboração didática*. Nesse caso, objetiva-se primordialmente à construção de competências linguísticas, e é a serviço destas que os conhecimentos são ensinados, além disso, os conteúdos ensinados não se reduzem aos conhecimentos científicos que foram transpostos, pois tais conteúdos refratam as “práticas sociais de referência”, ou seja, os usos sociais efetivos que se faz da língua no contexto das diferentes interações que se efetivam no âmbito das esferas da atividade humana. Isso inclui perceber que os usos sociais da língua têm uma dimensão extraescolar e implica agregar à percepção de transposição didática, o conceito de representação e de contrato didático.

Embutidas no primeiro conceito estão as atividades sócio-cognitivas e discursivas através das quais o sujeito “categoriza e interpreta os objetos do mundo e as representações, como os produtos do pensamento comum, tal como se materializa nas crenças, nos discursos e nos comportamentos dos indivíduos.”, bem como nas “práticas heterogêneas de socialização” – família, escolaridade anterior, mídia, etc... (PETITJEAN, 1998, p.21). Os professores, apesar de compartilharem com os alunos essas fontes de opinião, ressignificam-nas a partir de suas próprias práticas culturais, ou, numa perspectiva bakhtiniana, a partir de seu horizonte axiológico. Tanto as representações dos alunos, quanto as dos professores, ancoram o quadro interpretativo que determina os modos através dos quais os

alunos constroem saberes e através dos quais o professor toma decisões durante a ação pedagógica.

O segundo conceito (de contrato didático) está, no dizer de Petitjean (1998, p.24), “relacionado com o lugar que cada ator tem diante do conhecimento ensinado e das atividades no interior do sistema didático, e com a base de assimetria constituída entre mestre e alunos.”. O contrato didático está na base da compreensão dos rituais que regem a relação professor-aluno e aluno-aluno, contribuindo para a atribuição de papéis sociais, e, portanto, é determinante para legitimação dos discursos que povoam a sala de aula.

Halté (1998, p. 14) assinala que o trabalho com o texto (tomado, em nosso contexto, como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa) na sala de aula envolve “colocar em circulação, solidariamente, uma especificidade de escritura, um modelo de prática social e um tipo de conhecimento específico.”. Trabalhar o texto pressupõe ir além dos conhecimentos científicos envolvendo, ao mesmo tempo, conhecimentos de todos os tipos. Para Halté (1998, p. 15), “na prática de sala de aula, o conhecimento científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento geral são literalmente sincretizados.”.

Por prática social de referência, Halté (1998) alude a uma noção elaborada por Martinand (1985) que diz respeito às atividades que se operam na escola tomando como referência àquelas que se efetivam na sociedade, levando em conta não um sujeito visto de forma particular, mas um conjunto de sujeitos de um determinado setor social. Halté (1998) usa o termo “especialidade” para se referir a “os conhecimentos especializados, dificilmente objetiváveis, muito personalizados [...]. As instituições que os portam não são reconhecidas pela sociedade que não lhes atribui o direito de ‘ditar a cultura num referido campo.’” (Halté, 1998, p. 10). Já por conhecimento geral, refere-se a conhecimentos difusos que geralmente estão alijados do processo de ensino, são conhecimentos que o aluno já tem em sua prática.

Assim, o tratamento metalinguístico dado pelo ensino tradicional à gramática da língua portuguesa, ensinada como um objeto fechado em si mesmo, de forma fragmentada e descolada do uso real da língua, aproxima-se da transposição. Entretanto, o trabalho com o texto, no âmbito de atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística, conforme proposto por Geraldi (2002), só

pode efetivar-se na percepção de elaboração didática, pois pressupõe exatamente essa sincretização da qual falávamos anteriormente.

Como já vimos, Voloshinov/Bakhtin (2004) menciona que o ensino de línguas se deu tradicionalmente com base nos conhecimentos que os linguistas desenvolveram a partir da reflexão linguística sobre a língua morta-escrita-estrangeira, os conhecimentos adquiridos sobre essa, sua codificação, prestou-se à necessidade de transmissão escolar. Note-se que falamos, aqui, de conhecimento científico, ou melhor, da transposição de um conhecimento científico, para a escola. Foi essa perspectiva de “tratamento” da língua aplicada, por exemplo, ao ensino do latim, que norteou tradicionalmente a transposição de conhecimentos também sobre a língua materna, independentemente da natureza de uma ser totalmente diferente da natureza da outra. Nesse sentido, foi a lógica interna do sistema de signos que norteou a transposição, ignorando-se as significações ideológicas a ele atreladas. Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 83) destaca “o paralelo estabelecido entre o código *linguístico* e o código *matemático*” que levou a escola, à semelhança da ciência, a focar-se na “relação de *signo para signo* no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado.”. As categorias que nortearam a pesquisa linguística até meados do século passado foram, segundo Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 139), elaboradas com base na “linguística comparada das línguas indo-européias”, as quais são “de ponta a ponta fonéticas e morfológicas.”; a “tendência oculta de tratar a sintaxe como a morfologia tem como consequência que a reflexão escolástica reina na sintaxe mais do que em qualquer parte da linguística.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 139). A escola trabalhou, então, sobre a unidade da frase, e ainda, a frase escrita. Não é à toa que os exemplos das gramáticas viessem e, em algumas ainda venham, de recortes de obras de cânones literários, ainda que a realidade de uso da língua hoje seja bastante diversa daquela da época de Machado de Assis ou de José de Alencar.

É nessa perspectiva de trabalho que se justifica a transposição didática no ensino de línguas. Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 141) afirma que “[...] se ficarmos nos limites das categorias gramaticais da linguística contemporânea, jamais poremos a mão sobre a inacessível enunciação completa.”. Na opinião do autor, um estudo fecundo das formas sintáticas só é possível no quadro de uma teoria sobre o enunciado, ou seja, quando extrapolamos os limites restritos da oração e os textos “inventados” para/pela escola para pensarmos o texto-enunciado que permeia

interações reais: os textos que circulam socialmente e, portanto, que materializam as necessidades sociodiscursivas das diferentes esferas da atividade humana. Essa constitui a vinculação estabelecida por Geraldi (2002) no bojo de sua proposta de trabalho com o texto, no âmbito das atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística.

Assim sendo, podemos afirmar que se a transposição didática ancora a reificação dos textos, a elaboração didática ancora um projeto de leitura/escuta e produção de textos assumidos por seus autores, em que “estes, para produzirem, precisam voltar-se para a sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam inspirar-se nela para daí extrair o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referência) em que interpretam estas experiências, suas vidas.” (GERALDI, 2002, p. 170-171).

Dessa forma, como aponta Viana (2004), a construção do conhecimento no contexto do ensino-aprendizagem de língua materna, sob a perspectiva da elaboração didática, está firmemente imbricada às práticas de produção e refacção de textos, de leitura e de análise linguística, uma vez que essas práticas permitem agenciar conhecimentos através de atividades epilinguísticas que balizam o ato discursivo. O objetivo de uma elaboração didática é mobilizar a construção e a emergência de um “saber fazer” - *savoir faire* – um saber escrever, reescrever, ler, falar, ouvir, compreender.

De uma metodologia aplicacionista (preconizada pela transposição didática) passamos a uma metodologia implicacionista, definida por Halté (1998, p. 22) com base em “uma didática globalmente praxiológica”. A emergência desse saber-fazer sobre a língua, através da língua e na língua só pode ser resultado da reflexão contínua sobre os textos que circulam nas diversas esferas da comunicação humana. Não sobre textos artificiais, mas sobre aqueles que constituem resultado efetivo de interações significativas entre diversos sujeitos histórica e socialmente situados, textos estes produzidos, lidos e interpretados, conscientemente, ou não, através da baliza do gênero.

Maieski (2005) que, em sua pesquisa de mestrado, trabalhou a elaboração didática para a prática de produção textual do gênero artigo assinado associada à leitura e análise linguística em uma turma de terceiro ciclo de uma escola da rede pública oficial de ensino do município de Nova Trento, afirma que a principal contribuição de sua pesquisa talvez tenha sido demonstrar, justamente, que a

prática de produção textual não se pode efetivar de forma isolada e de que “O gênero [...] é o elemento chave que pode balizar as atividades de elaboração didática do professor nessas práticas sociais de uso da linguagem no dia-a-dia das aulas de Língua Portuguesa.” (MAIESKI, 2005, p. 207).

Igualmente, Bussarello (2004), que desenvolveu seu projeto de pesquisa de mestrado contemplando a elaboração didática para a prática de produção textual do gênero crônica, lembra que a elaboração didática por ele desenvolvida para dar conta, em contexto de sala de aula, da produção de textos do gênero crônica, não pode nem deve ser tomada à conta de uma receita de bolo. De fato, esse é um ponto central na noção de elaboração didática, pois cada elaboração ou conjunto de elaborações refere-se a um contexto específico de aplicação, delineado pelos professores, pelos alunos e pelo gênero trabalhado, cada qual com suas especificidades. É claro que a elaboração exige uma etapa de planejamento e o conhecimento prévio, por parte do professor, das especificidades do gênero e da interação, dos alunos e da comunidade, mas a elaboração só se efetivará, realmente, na sala de aula.

Para que possamos pensar a elaboração didática dos gêneros do discurso com vistas à prática de leitura/escuta, produção de textos e análise linguística é preciso que esclareçamos algumas noções que ancoram a concepção de texto, em sua condição de enunciado, e de gênero do discurso que norteiam esta dissertação, as quais serão objeto do próximo capítulo.

2 OS DIVERSOS CAMINHOS QUE LEVAM AOS GÊNEROS DO DISCURSO: BAKHTIN E OS PCN, UM DIÁLOGO NEM SEMPRE POSSÍVEL

Observando a flutuação terminológica e teórico-epistemológica que cerca o estudo dos gêneros do discurso e com o objetivo de melhor definir a noção de gênero que dá sustento ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, constitui nosso objetivo neste capítulo: (1) refletir sobre as noções de interação, língua, alteridade, horizonte axiológico, discurso, enunciado e texto que são fundamentais, em Bakhtin, para a percepção do gênero; (2) discutir, sob uma perspectiva bakhtiniana, a noção de gêneros do discurso e suas implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna; (3) abordar a apreensão que os documentos oficiais, de fato os PCN de Língua Portuguesa para o 3º. e 4º. ciclos e a PC-SC , fazem do texto e do gênero como objeto de ensino-aprendizagem.

2.1 O TEXTO NA SUA CONDIÇÃO DE ENUNCIADO – UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Para contemplar a noção de texto como enunciado, tal como concebida por Bakhtin, partimos de uma reflexão prévia sobre as noções de signo, interação, linguagem, língua, discurso e horizonte axiológico abraçadas pelo Círculo de Bakhtin, uma vez que todas estas noções estão intimamente correlacionadas.

2.1.1 A palavra: signo privilegiado na comunicação social

Ao falar sobre signos, Voloshinov/ Bakhtin (2004, p. 31) esclarece que “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”, tudo que é ideológico constitui um signo e sem signos não há ideologia. Por exemplo, as imagens artístico-simbólicas que são geradas a partir de um objeto físico específico, deixam de ter apenas uma realidade material, para refletir e refratar, em algum grau, uma outra realidade, a da ideologia; constituem, assim, produtos ideológicos, sendo, portanto, também, signos. O mesmo ocorre com instrumentos de trabalho e produtos de consumo, que, ao serem apreendidos por um determinado campo da criatividade ideológica (arte, ciência, religião, etc.), ganham um novo sentido, determinado pela orientação desse campo em relação à

realidade; a qual refratam de uma maneira particular. Nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 32), “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades.”. A existência do signo é a materialização da comunicação social, cujo aspecto semiótico e papel contínuo se manifestam de forma mais clara e completa na linguagem verbal, pois, no dizer de Voloshinov/Bakhtin (2004), toda a realidade da palavra (signo verbal) concentra-se em sua função de signo.

Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 32) ressalta que os signos estão sujeitos à avaliação ideológica que pode entendê-los como bons ou ruins, verdadeiros ou falsos, etc.; há entre o domínio dos signos e da ideologia uma mútua correspondência. Os signos ideológicos podem ser entendidos como fragmentos materiais da realidade, de natureza semiótica, que tomam corpo na experiência exterior (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004). A natureza exterior dos signos está vinculada mesmo à maneira como emergem na interação social, como fruto do processo de interação entre as diversas consciências individuais, as quais só se tornam efetivamente consciências quando impregnadas de conteúdo ideológico, o que também é fruto direto da interação social, uma vez que, “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 37). Os signos são, assim, a matéria de desenvolvimento da consciência.

O aspecto semiótico e o papel da comunicação social como fator determinante para o surgimento dos signos ideológicos e a formação da consciência é mais claramente evidenciado na linguagem verbal. É nesse sentido que Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 36, grifo do autor) aponta a palavra (o signo verbal, ou melhor, a linguagem verbal) como “*fenômeno ideológico por excelência.*”, que permeia toda a criação ideológica, como o “modo mais puro e sensível de relação social”, onde melhor se revelam “as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica.”. Isso se deve tanto a sua representatividade como fenômeno ideológico, como à nitidez de sua estrutura semiótica. A estas características da palavra como signo verbal de natureza ideológica soma-se sua “neutralidade”, a qual resulta da ausência de uma vinculação obrigatória da palavra a qualquer esfera ideológica particular (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 37); ao contrário de outros signos, de natureza diversa, que se encontram vinculados ao campo da criação ideológica em que se originaram. Nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 36),

Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 36)

É essa ubiquidade da palavra que lhe permite penetrar em todas as relações humanas, as quais media, servindo-lhes de trama e que a leva também a constituir “material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”, que é a parte da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica específica, mas o domínio em que se inscrevem a “conversação e suas formas discursivas” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 37). Deriva daí o fato de (a palavra) constituir o “indicador mais sensível das transformações sociais” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004).

Voloshinov/Bakhtin (2004) aponta ainda uma outra característica primordial da palavra: constituir o meio primeiro da consciência individual. Isso decorre do fato de que, apesar de a palavra, como todo e qualquer signo, ter sua origem na interação social, ou seja, apesar de a sua realidade ser derivada de um consenso estabelecido entre os sujeitos, ela é produzida pelo sujeito sem que ele necessite fazer uso de qualquer outro material extracorpóreo. O fato de a palavra constituir um material flexível, passível de ser veiculado pelo corpo, possibilitam a ela funcionar como signo interior, como palavra interior, que permeia a vida ideológica interna do sujeito e funciona como instrumento da consciência. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004). De acordo com Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 37), “a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico”, pois a compreensão dos atos ideológicos se dá exatamente através da mediação da palavra interior. Apesar de os outros diversos signos ideológicos não poderem ser inteiramente substituídos por palavras, “Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 38).

Retomando o que já dissemos no início desta seção a respeito do vínculo estreito entre a palavra, a ideologia e a interação social, Voloshinov/Bakhtin (2004) aponta a necessidade de: não se separar a ideologia da realidade material do signo;

não se dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; não se dissociar a comunicação da realidade (infra-estrutura). O fato de a palavra ter suas raízes na interação social implica que ela seja assinalada pelo horizonte axiológico²² de uma determinada época e de um determinado grupo social. Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 45) explica que todo tema ideológico, entendido como “a realidade que dá lugar à formação de um signo” ideológico, está vinculado a um índice social de valor; tais índices sociais de valor chegam à consciência individual, a qual, por sua vez, é essencialmente ideologia; no âmbito da consciência individual, eles se configuram índices individuais de valor porque a consciência individual os apreende como se fossem seus, entretanto, de fato, sua origem está na interação.

À medida que as sociedades e que cada grupo social específico se modificam, também seu horizonte axiológico (ou apreciativo) se altera em função da integração de novos aspectos da existência àqueles que já constituíam parte do conjunto de interesses e realidades sociais daquele grupo. Entretanto, a incorporação desses novos elementos aos que já existiam, não se dá de forma pacífica, mas em um processo de luta que provoca a reavaliação e o realinhamento de antigos elementos no interior da unidade do horizonte axiológico do grupo: “Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e reconstruí-la” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 136). O mesmo processo que toma forma na macro realidade de um grupo social, toma forma também na micro realidade do sujeito, assim, o horizonte axiológico de um grupo, em um determinado tempo, difere do horizonte axiológico do mesmo grupo, em outro momento, o mesmo ocorrendo no nível do sujeito. A reconfiguração contínua do horizonte axiológico vincula-se estreitamente ao inacabamento do sujeito de que fala Bakhtin (2003f, p. 395), quando diz que o “ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.”.

Uma vez que a palavra possui “ubiquidade social”, e que todo signo ideológico é assinalado pelo horizonte axiológico das diferentes épocas e dos diferentes grupos sociais que deles fazem uso, os quais possuem diferentes índices sociais de valor; “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 2004, p. 46). É justamente esse confronto

²² Horizonte social no dizer de Voloshinov/Bakhtin (2004)

que empresta vida e mobilidade ao signo. Bakhtin (2003c, p. 328) assinala que a palavra é fruto de uma relação constituída a três: “O autor (falante) tem seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos, têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono)”.

2.1.2 A língua sob a perspectiva de Bakhtin: sistema e interação

Entender a língua conforme a perspectiva bakhtiniana implica entender a língua como interação, pois, nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 123, grifos do autor), a língua não “é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.”. A realidade da língua é social, e se a palavra é assinalada pela ideologia, os usos que fazemos da língua estão atrelados à mudança ideológica. Assim, podemos dizer que a língua é assinala por uma sócio-historicidade que a determina e lhe imprime dinamismo.

A percepção da língua como sistema de formas fixas, associada a uma visão estruturalista, leva à ideia de que a língua é transmitida de um sujeito ao outro, como, se ao nascermos, recebêssemos a língua pronta e acabada; todavia, “a língua não se transmite; ela dura e perdura”, e evolui em um processo ininterrupto; “os indivíduos não ‘adquirem’ a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 108), dessa forma, a consciência do ser desperta envolta na consciência do outro com o qual compartilha a mesma língua (como interação). Bakhtin (2003c) assinala que tudo o que nos diz respeito, inclusive nosso próprio nome, penetra em nossa consciência através da palavra do outro, revestido pela entonação que o outro lhe confere e pelo tom emotivo dos seus valores.

Voloshinov/Bakhtin não nega a existência de um sistema na língua, entretanto, segundo o autor, reduzi-la a um sistema de normas constitui um erro e abstrai da língua seu dinamismo, sua natureza interacional e sua determinação sócio-histórica. Nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (2004, p.92), “A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas. [...] O sistema da língua é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não

procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.”. Ao se servir da língua, o autor visa a satisfazer às suas necessidades enunciativas reais, o que faz, levando em conta o ponto de vista do seu interlocutor. Entretanto, em nenhum momento ele (autor) pensa a língua como conjunto de sinais estáveis passíveis de serem decodificados por seu interlocutor, ao contrário, o autor reconhece e utiliza a forma linguística como “signo sempre variável e flexível”, passível de ser compreendida por seu interlocutor em um contexto concreto específico, particular de cada enunciação, enunciação essa entendida como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 2004, p. 112)

A língua constitui-se, então, na relação entre duas realidades - sistema e natureza interacional - e sob a influência de forças unificadoras (centrípetas) e diversificadoras (centrífugas) (BAKHTIN, 1998). Se, por um lado, a língua evolui na esteira do plurilinguismo social e histórico conectado às forças centrífugas e estratificadoras, por outro, subsiste na forma de um sistema de base, unificado pela ação das forças centrípetas (BAKHTIN, 1998).

Bakhtin (1998, p. 82) afirma que a estratificação e a contradição (a pluralidade de acentos) na língua significam a estática e a dinâmica da vida da língua: “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.”

Nessa perspectiva, Voloshinov/Bakhtin (2004) sugere uma ordem metodológica para o estudo da língua que coaduna com a ordem em que a língua sofre mudanças, ou seja: as relações sociais evoluem, levando, por sua vez, a comunicação e interação verbais a se modificarem; as quais, a seu turno, provocam a mudança das formas dos atos de fala, que, em consequência, leva à mudança das formas da língua. Nessa perspectiva, a ordem metodológica para o estudo da língua deve assim se configurar:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados [enunciados], em ligação estreita com a interação de que constituem elementos, isto é, as categorias de atos de fala [gêneros do discurso] na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 124)

A estratificação da língua ocorre, segundo Bakhtin (1998), movida por diversas forças, dentre elas: a estratificação da língua em gêneros, a estratificação profissional da língua, a estratificação social (classes sociais) da língua. A primeira é determinada pelos “organismos específicos dos gêneros”, uma vez que os diferentes elementos da língua (semânticos, sintáticos, etc.) se “adequam aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances, e as entonações” dos gêneros (BAKHTIN, 1998, p. 96). A segunda, que pode ou não coincidir com a primeira, é determinada pela espoliação das possibilidades intencionais da língua pela orientação intencional (apreciação concreta) que se vincula aos diferentes campos de atuação profissional do ser humano e que vão determinar a estratificação da língua no que tange à significação objetiva e à expressividade. A terceira, vinculada às classes/grupos sociais, apesar de “autônoma e específica”, pode coincidir com as demais, sendo determinada pela “distinção dos âmbitos expressivos e de sentido”, ou seja, por “diferenças padronizadas de acentuação e de atribuição de sentido aos elementos da língua.” (BAKHTIN, 1998, p. 97).

Além disso, todas as visões de mundo socialmente significativas e as manifestações verbais de importância social podem ter suas intenções refratadas em elementos da linguagem, os quais adquirem “nuanças de sentido precisas e tons de valores definidos.” (BAKHTIN, 1998, p. 97).

Entender a língua em sua realidade concreta significa, portanto, perceber seu caráter móvel, determinado pelos usos sociais a que está sujeita. Essa percepção implica o fato de que a “consciência linguística do locutor e do receptor” não pode se resumir à configuração da língua como sistema de formas, mas sim se vincula à “linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Bakhtin (1997²³) entende a língua, em “sua integridade concreta e viva”, como discurso.

A noção de língua-discurso (interação) se diferencia da noção de língua-sistema, principalmente porque, enquanto o discurso materializa as necessidades enunciativas concretas do autor, as quais são de natureza social; o sistema é resultado de uma reflexão que fazemos sobre a língua, reflexão essa que, nas

²³ O livro Problemas da Poética de Doistoiévski teve sua primeira edição em 1929

palavras de Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 92) “não procede da consciência do locutor nativo e [...] não serve aos propósitos imediatos da comunicação.”. Nessa perspectiva, a língua vive e se modifica, ao longo da história, não no sistema linguístico ou no psiquismo individual dos falantes, mas como discurso, através da interação social (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004).

O discurso se constitui na orientação sobre o seu objeto, no qual se encontra com os já-ditos, e sobre o discurso da resposta antecipada (o discurso-resposta futuro); como assevera Bakhtin (1998, grifos do autor), “*Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora de realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado.*”. Essa dupla orientação do discurso determina sua natureza dialógica.

Ao refletir sobre a orientação do discurso em relação ao seu objeto, Bakhtin (1998) assevera que aquele (o discurso) já o (objeto) encontra “desacreditado”, avaliado, “contestado”, “iluminado” pelo discurso do outro (os já-ditos), ou seja, todo discurso encontra o objeto a que se refere envolvido por discursos alheios que se desenvolveram acerca do mesmo objeto. Assim, “A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (BAKHTIN, 1998, p. 89), porque construída no confronto, no diálogo, com o discurso alheio.

Ainda, o outro influencia o discurso a partir de sua posição como interlocutor. No dizer de Bakhtin (1998, p. 89), “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.”. De fato, ao construir o seu discurso, o autor adentra o terreno delimitado pelo horizonte apreciativo de seu leitor/ouvinte, terreno este que percebe (estima) com maior ou menor grau de precisão. É a partir da maneira como estima (antecipa) a reação-resposta do interlocutor, que o autor constrói o seu discurso (BAKHTIN, 1998). O ouvinte/leitor, ao entrar em contato com o discurso alheio, mantém para com ele uma atitude “de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003b, p.271); seu horizonte axiológico (do leitor/ouvinte) baliza a apreensão que ele elabora durante o processo de audição/leitura desse discurso e operacionaliza sua compreensão, a qual é “preche de resposta”. O processo de compreensão se dá de forma ativa na confrontação entre o discurso do outro (autor) e os outros muitos discursos que constituem já-ditos para o leitor/ouvinte, logo, compreensão e resposta “estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra.” (BAKHTIN, 1998, p. 90).

Assim, a dialogicidade interna do discurso assinala o vínculo entre o discurso e o discurso do outro em duas dimensões igualmente importantes: a do objeto, ou seja, na construção do objeto do discurso; a do interlocutor, na antecipação da resposta do outro.

2.1.3 Alteridade: o eu e o outro

Bakhtin (2003a) assinala que as palavras se dividem entre as palavras do eu e as palavras do outro, ambas apreendidas da cadeia da comunicação verbal, porém com base em juízos de valor particulares, que refletem o modo de apreensão do mundo, o qual é próprio a cada sujeito (mas é constituído socialmente). Toda palavra comporta muitas faces, determinadas pelos diferentes grupos sociais que dela fazem uso, imprimindo-lhe diversos significados. Todo signo é dotado de uma dialética interna, que reflete o embate dos diferentes juízos de valor e das diferentes ideologias que neles se refratam, tornando-os prenes de novos sentidos.

A responsividade guarda estreita relação com a alteridade. Em *O Autor e o Herói* (BAKHTIN, 2003d), Bakhtin fala do excedente de visão e do conhecimento que temos do outro, os quais são condicionados pela posição exotópica em relação a ele (outro) e a apreensão que fazemos deste mesmo outro:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2003d, p. 21).

A visão que temos do outro é sempre diferente daquela que temos de nós mesmos. O fato de o observarmos a partir de uma posição que lhe é externa, nos permite apreendê-lo (ao outro) por inteiro, integrado àquilo que serve de pano de fundo para sua existência, ou seja, o mundo de interações que o rodeia e do qual ele faz parte. Esse excedente de visão permite-nos também delinear suas fronteiras espaço-temporais (do outro) de forma mais clara do que as que delineamos em relação a nós mesmos, configurando a base do próprio sistema de interações que

vão se constituindo ao longo da vida. A apreensão-ativa que fazemos do outro (ativa porque orientada por nosso horizonte axiológico que nunca é estanque, ao contrário, está sujeito a mudanças no decorrer da própria interação) baliza o nosso modo de agir. No dizer de Bakhtin (2003d, p. 22-23):

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode contemplar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento [...].

Como todo discurso dirige-se a um interlocutor real, a existência deste interlocutor (o outro para o autor) e a apreensão que se faz dele orienta a produção do discurso. O autor não espera de seu interlocutor uma compreensão passiva, “mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003b, p.291). O conhecimento que o autor tem do outro, ou outros, que constituem seu auditório social, orienta-o para que se posicione discursiva e ideologicamente perante ele (auditório social), de maneira a mobilizar nele concordância, adesão, objeção, etc. ao seu discurso.

2.1.4 O enunciado como unidade da comunicação verbal

O discurso materializa-se no enunciado, entendido em Bakhtin (2003b, p. 274) como “real unidade da comunicação discursiva”. Por sua vez, cada enunciado, como elo da cadeia da comunicação verbal, orienta-se tanto no sentido dos enunciados já-ditos e socialmente compartilhados, como no sentido dos enunciados prefigurados, para conformar-se a um determinado projeto discursivo, corporificar uma intenção comunicativa específica e possibilitar a realização desse projeto e a materialização dessa intenção. A intenção comunicativa, “o querer-dizer” do autor, consubstancia-se em um projeto discursivo que determina a totalidade do enunciado: suas fronteiras e sua amplitude, bem como o tratamento exaustivo do objeto do sentido a que se vincula e o gênero que balizará sua elaboração (BAKHTIN, 2003b). É em função do outro que o autor define seu projeto discursivo e

molda o enunciado para que possa refratar seu pensamento de maneira a provocar em seu auditório social uma dada atitude-responsiva. De fato, o próprio enunciado do autor é, por si só, uma resposta a outros enunciados que o antecederam e guarda estreita relação com aqueles enunciados que se dão no âmbito da mesma esfera, isso porque “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 2004, p. 291). Bakhtin (1998, p.125) refere-se à enunciação realizada como se essa constituísse “uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório* [e sua orientação sócio-histórica].”.

Como aponta Bakhtin (1997), toda palavra evoca contextos em que conviveu previamente, e que remetem a significados a eles vinculados; assim, as palavras emprestam ao enunciado um dinamismo intrínseco. Entretanto, ao penetrarem em um dado enunciado, as palavras são reacentuadas de acordo com o projeto discursivo do autor e com base em seu modo de apreensão da realidade, fazendo com que cada enunciado seja um evento único e inalienável. De fato, todos os nossos enunciados, logo, nossos discursos, são “pleno[s] de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2003b, p. 295).

Como Bakhtin (2003b) ressalta, é importante assinalar que o enunciado não constitui um mero aglomerado de palavras, nem uma unidade de ordem gramatical, tal como a oração; o que lhe dá totalidade é a materialização do intento discursivo do autor de tal forma que permite, ao outro (inlocutor) a possibilidade de respondê-lo. O acabamento relativo do enunciado (relativo porque não há como definir-lhe fronteiras fixas, como por exemplo, um ponto final que determina o fim de um parágrafo) é sinalizado pela alternância dos sujeitos no processo da comunicação verbal. De fato, “Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o ‘*dixi*’ conclusivo do falante.” (BAKHTIN, 2003b, p. 280, grifo do autor).

Bakhtin (2003b, p. 280, grifo do autor) evidencia que a conclusibilidade do enunciado pode ser compreendida como “uma espécie de aspecto interno da

alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições.” De fato, o acabamento do enunciado pode ser percebido pela possibilidade de resposta, a qual se relaciona a três fatores: (1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; (2) o intuito discursivo (querer-dizer do autor); e (3) as formas *típicas* de estruturação do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso.

O tratamento exaustivo do objeto do sentido vincula-se a cada esfera específica da comunicação verbal, sendo mais pronunciado nas esferas em que os gêneros do discurso são mais padronizados, e mais variável nas esferas mais criativas, em que os gêneros são menos padronizados. A rigor, o objeto do discurso é inesgotável, entretanto, ao se configurar como tema de um dado enunciado, ele fica sujeito a um acabamento relativo que se relaciona com o intuito discursivo do locutor (BAKHTIN, 2003b). Esse último (intuito discursivo) determina o “todo do enunciado, o seu volume, sua amplitude, suas fronteiras.” (BAKHTIN, 2003b, p. 281) e, de certo modo, o gênero do discurso em que esse será estruturado. A “seleção” do gênero é balizada pelas especificidades de cada esfera da comunicação, pelas necessidades de cada temática específica, pelas relações entre os interlocutores (posição social, grau de proximidade), etc. As particularidades do gênero do discurso (ao qual se molda o enunciado) são de fundamental importância para orientar os interlocutores na percepção do acabamento do enunciado. Nas palavras de Bakhtin (2003b, p. 283)

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas do gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Além da conclusividade (acabamento do enunciado), e da alternância dos sujeitos falantes (que delimita as fronteiras do enunciado), o enunciado apresenta uma outra característica marcante: a expressividade. Bakhtin (2003b) assinala que a importância e intensidade com as quais a expressividade marca o enunciado variam em função da esfera da comunicação a que ele se vincula, todavia, não há enunciado absolutamente neutro.

A entonação expressiva, que representa um dos recursos mobilizados pelo autor para expressar sua relação emotivo-valorativa em relação ao objeto do seu discurso, não existe no sistema da língua, porém assinala o enunciado; isso porque “só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão.” (BAKHTIN, 2003b, p.292). Bakhtin (2003b) afirma, mesmo, que se uma palavra isolada é proferida com uma dada entonação expressiva, ela passa a ser um enunciado completo, ainda que composto por apenas uma palavra. Outrossim, a expressividade não está atrelada apenas à relação do autor com o objeto do discurso, mas também com seus interlocutores e com os enunciados já-ditos que permeiam a esfera da comunicação em que o enunciado se materializa, na medida em que cada enunciado constitui uma resposta a outros enunciados que o antecederam; nas palavras de Bakhtin (2003b, p. 298, grifo do autor), “A expressão do enunciado, em menor ou maior grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado.”.

Além disso, o enunciado não pode ser concebido em separado da situação social de interação a qual lhe é constitutiva. De fato, o enunciado se articula sobre dois eixos que se interceptam: a dimensão verbal (sínica, materialidade semiótica) e a dimensão extra-verbal (não sínica). Rodrigues (2005), ao falar sobre a dimensão extra-verbal do enunciado, menciona seus três elementos constitutivos: (1) horizonte espacial-temporal, (2) horizonte temático e (3) horizonte axiológico. O horizonte espacial-temporal refere-se ao espaço e tempo do enunciado; o horizonte temático a seu objeto e finalidade; o horizonte axiológico à atitude valorativa dos interlocutores perante aquilo que é dito/escrito. Voloshinov/ Bakhtin (2004, p. 113, grifo do autor) esclarece que “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*”, ou seja, o enunciado é socialmente orientado.

Essas reflexões fazem-nos entender porque adotar o enunciado e não a oração como ponto de partida para a interação, para a construção de sentido e para a compreensão da língua numa perspectiva sócio-histórico-interacionista. A oração carece, justamente, de uma completude de sentido, que só se pode verificar no enunciado. Como lembra Bakhtin:

Uma oração absolutamente compreensível e acabada, se é oração e não enunciado constituído por uma oração, não pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível mas ainda não é *tudo*. Esse *tudo* – indício de *inteireza* do enunciado – não se presta a uma definição nem gramática nem abstrato-semântica. (BAKHTIN, 2003b, p. 280, grifo do autor).

As discussões a respeito da natureza do enunciado nos remetem às discussões sobre a natureza do texto, que procuraremos explicitar ao longo da próxima seção.

2.1.5 O texto como enunciado

Bakhtin quando se refere ao texto, não o faz pensando no texto como estrutura acabada ou como sequência articulada de orações, mas sim como “enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo.” (BAKHTIN, 2003c, p. 309). Nesse sentido, são o projeto (intenção discursiva) e a execução desse projeto o que fazem com que o texto possa ser visto como enunciado. Bakhtin (2003c) ressalta que o termo “texto”, como tomado pela linguística daquela época, ou seja, texto como estrutura, isolado, monológico, não corresponde à essência do enunciado.

A existência do texto, entendido como enunciado, portanto, assinalado pela conclusividade e expressividade, sempre se efetiva na “fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2003c, p.311), no encontro de dois textos – o texto pronto e aquele que surge em resposta a ele. Entender o texto como enunciado, permite-nos entrevê-lo como elo de uma cadeia discursiva infinita que aponta, por um lado, no sentido dos enunciados já-ditos e, por outro, no sentido daqueles que surgirão em resposta a estes.

Bakhtin, todavia, assinala o caráter bipolar do texto: por um lado, como enunciado, ele revela-se “individual, único e singular” (BAKHTIN, 2003c, p. 310), por outro lado, todo texto apoia-se sobre o sistema da língua, que corresponde a tudo aquilo que nele “é repetido e reproduzido” (BAKHTIN, 2003c, p. 309), isso porque “Se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é um texto mas um fenômeno das ciências naturais”(BAKHTIN, 2003c, p. 309). Impossível estudar o texto em sua integridade, ou seja, como enunciado, sem contemplar ambos os pólos.

Ao dizer que todo texto é “individual, único e singular”, Bakhtin (2003c) refere-se à eventicidade do enunciado, a partir da qual se pode entender a reenunciação do texto pelo sujeito, a citação, a releitura, a reescuta e a reescrita como novos eventos. Cada encontro entre o autor/escritor e o texto é assinalado pela singularidade, da mesma maneira que todo encontro do leitor/ouvinte com o texto também o é. A cada nova interação dentro de um contexto específico, corresponde um novo sujeito; cada nova leitura e cada reescrita desta dissertação, por exemplo, encontrou um novo sujeito, porque o processo de construção e reconstrução do sujeito, de seu horizonte axiológico e mesmo da situação de interação são dinâmicos. Certamente, o texto pode ser reproduzido mecanicamente, reimpresso, por exemplo, mas “a reprodução do texto pelo sujeito [...] é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003c, p. 311).

Quando trazemos o enunciado do outro para o nosso enunciado, nós o reacentuamos e o reenquadrados conforme nosso horizonte axiológico, mas nele ainda ouvimos a voz do outro. Nas palavras de Bakhtin, mesmo o discurso direto do autor é permeado por palavras do outro.

Todo texto implica um autor: o autor do texto-enunciado; igualmente, todo texto é um “reflexo subjetivo do mundo objetivo”, representa a tomada de posição de um sujeito (autor) no/através do texto em relação ao seu interlocutor e ao objeto do discurso. A produção do texto-enunciado constitui, nessa perspectiva, a “expressão da consciência que reflete algo.” (BAKHTIN, 2003c, p. 318). Entretanto, em todos os textos percebemos uma multiplicidade de vozes representadas pela introdução do discurso do outro no nosso discurso. Há, nas palavras de Bakhtin (2003c, p. 327), “gradações infinitas no grau de alteridade (ou assimilação) entre as palavras, as suas várias posições de independência em relação ao falante”, ou seja, as palavras estão situadas em diferentes planos e diferentes distâncias em relação ao plano da palavra do autor, isso nos permite pensar em diferentes graus de adesão ao discurso do outro, mas também em diversos tipos e formas de autoria, que se distinguem em função da relação que o autor estabelece com o texto.

A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetivos), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz,

intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetivas. Aqui se encontram posições integrais, pessoas integrais [...], precisamente as vozes. (BAKHTIN, 2003c, p. 327, grifos do autor)

Bakhtin (2003c, p. 314) aponta que poderemos encontrar o autor também em qualquer obra de arte, no caso específico da obra pictórica, por exemplo, Bakhtin assinala que é possível percebê-lo, senti-lo, reconhecê-lo, porém não se vê o autor da mesma forma que se veem as imagens que ele cria: o “autor está nela [na obra] como um todo, e ademais em grau superior, mas nunca pode vir a ser parte componente figurada (objetificada) da obra.”

Bakhtin (2003c, p. 307) amplia a compreensão de texto, ao dizer que: “Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes [...] opera com textos (obras de arte).”. E é nesse sentido que, ao falar das ciências humanas, afirma que seu pensamento (das ciências humanas) nasce “como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos [...]”. (BAKHTIN, 2003c, p. 308). Por isso, o ponto de partida para qualquer estudo nessa área deve ser, necessariamente, o texto.

Estudar o texto, pressupõe, também, perceber que a compreensão é um processo ativo. Trava-se, no interior do texto, uma luta entre a palavra do eu e a palavra do outro, o que implica a atitude responsiva do ouvinte/leitor. Bakhtin (2003c) afirma que, uma vez que o texto não é um objeto, não se pode eliminar ou neutralizar no texto a consciência daquele quem toma conhecimento dele, por isso impossível retê-lo como enunciação monológica, cristalizada e inerte, que agencia a comunicação entre um locutor ativo e um ouvinte passivo, a quem apenas cabe a decifração da mensagem que o locutor se esforça por transmitir. Ao contrário, compreender um texto é dialogar com ele, mas também é dialogar com nós mesmos, com muitos outros textos que constituem nosso pré-construído, e, em última instância, é dialogar com o autor, que se localiza em sua (do texto) última instância de significação (BAKHTIN, 1997). Ou seja, analisar um texto envolve perceber sua dialogia inerente, a multiplicidade de vozes que o constitui, sua polifonia intrínseca. O leitor/ouvinte ao lê-lo /ouvi-lo (o texto), não apreende obrigatoriamente a gama de significados que o autor desejou expressar, mas

aqueles que emergiram no confronto entre o texto e seu horizonte apreciativo (do autor). Isso inclui a percepção, em maior ou menor grau, do não-dito, daquilo que é apenas sugerido nas entrelinhas do texto.

O processo de produção do texto pelo autor e da leitura/escuta do texto pelo leitor/ouvinte, não se dá no vazio, ao contrário, além de orientado pelo diálogo com os discursos já-ditos e pelo discurso de resposta antecipada, ele se dá balizado pela percepção do gênero do discurso com o qual a interação e o texto se relacionam, percepção essa que constitui, por si só, uma instância significativa de construção de sentidos. Os textos produzidos pelos sujeitos que constituem as diferentes esferas da atividade humana refletem as especificidades de tais esferas (suas condições particulares e finalidades) tanto no que se refere ao conteúdo temático, quanto ao estilo de linguagem – seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, quanto à construção composicional (da interação e dos textos). Conteúdo temático, estilo e construção composicional, intrinsecamente vinculados ao todo do enunciado, caracterizam diferentes gêneros do discurso, entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” característicos de cada esfera da comunicação, os quais constituem assunto da próxima seção desta dissertação (BAKHTIN, 2003b, p. 261-262).

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Bakhtin (2003b, p. 282, grifo do autor) aponta que “A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo na *escolha de um determinado gênero do discurso.*”, isso significa que os gêneros agem como baliza para a produção de sentidos e, ainda que desconheçamos sua existência sob a perspectiva teórica, nós os reconhecemos nas práticas sociais que envolvem o uso da linguagem. No âmbito destas, os gêneros agenciam a construção de significados vinculados às características temáticas, estilísticas e composicionais que os assinalam. A especificidade enunciativo-discursiva de uma determinada esfera da comunicação e suas particularidades sócio-históricas; as necessidades impostas por uma determinada temática; as imposições decorrentes da relação entre os interlocutores determinam, em maior ou menor grau, o gênero do discurso que medeia cada interação. Bakhtin (2003b) esclarece que a aquisição dos gêneros do discurso pelos

sujeitos se efetiva de forma muito semelhante à aquisição da língua, ou seja, no seio das interações sociais que vão nos constituindo como sujeitos:

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003b, p. 283)

De tal natureza é a importância dos gêneros do discurso para a comunicação discursiva, que sua inexistência (dos gêneros) praticamente a inviabilizaria (a comunicação) (BAKHTIN, 2003b). Se comparados às formas da língua, pode-se dizer que os gêneros são mais flexíveis e mais mutáveis, mais sensíveis às mudanças que se dão no seio das esferas em que ocorrem; por isso Bakhtin os qualifica como “formas relativamente estáveis de enunciados”, e não como formas fixas. Esse fato tem duas implicações diretas: (1) a despeito da individualidade do enunciado, este nunca pode ser entendido como uma combinação “*totalmente livre* de formas da língua”; (2) os gêneros têm caráter normativo, ou seja, não são criados pelo sujeito no ato da enunciação, mas apreendidos por ele no âmbito das diversas interações das quais participa (BAKHTIN, 2003b). Essa reflexão parece justamente evidenciar a pertinência do trabalho com o texto e com os gêneros na sala de aula, porque, ao nos comunicarmos, nós o fazemos através de textos (e não de orações isoladas), textos estes que se vinculam firmemente aos gêneros do discurso. A dificuldade em ler/ouvir e produzir textos e o desconhecimento ou a inabilidade para lidar com os gêneros do discurso comprometem a interação social.

Há uma relação intrínseca entre cada esfera da comunicação e os gêneros que nela circulam. Quanto mais complexas as relações que se dão no interior de uma dada esfera, maior a diversidade e complexidade dos gêneros que nela se constituem. No dizer de Bakhtin (2003b, p. 262), “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral e o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.”. Portanto, assim como as esferas da atividade humana existem em número quase infinito, também os gêneros não podem ser quantificados e se modificam ao longo do tempo em função da

complexidade que as diferentes esferas lhes impõem, revelando uma heterogeneidade que lhes é inerente, pois se há os gêneros complexos como a tese e a dissertação da área acadêmica, há também a saudação curta da vida cotidiana.

Segundo (BAKHTIN, 2003b, p. 262), “A heterogeneidade funcional [dos diferentes gêneros], como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios.”. Isso talvez tenha feito com que a questão dos gêneros não tenha sido abordada em toda a sua amplitude anteriormente a Bakhtin.

Bakhtin (2003b, p. 264) ressalta que “em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros.” Isso porque se, por um lado, a língua ganha dimensões de uso quando se materializa em enunciados concretos de uma dada esfera; por outro lado, a vida entra na língua através dos enunciados e de suas formas tipificadas, o que explica porque os gêneros do discurso possuem a faculdade de espoliar a língua, levando a sua estratificação. De fato, ao longo do tempo, os gêneros “acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo.” (BAKHTIN, 2003e, p.364) que se veem refratadas na língua. Nenhum fenômeno novo passa a integrá-la (seja ele gramatical, fonético ou léxico) sem percorrer o “caminho da experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003b, p. 268), o que os torna (aos gêneros) “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (BAKHTIN, 2003b, p. 268).

2.2.1 A dinamicidade dos gêneros do discurso: gênese de novos gêneros e mudança

Uma vez que os gêneros estão profundamente atrelados às particularidades das diferentes esferas da comunicação, o surgimento de novas necessidades interativas no interior de uma dada esfera motiva o surgimento de novos gêneros (como temos assistido, recentemente, no âmbito de diversas esferas sociais, no campo da mídia eletrônica). Igualmente, o desaparecimento de uma função sócio-discursiva acarreta o desaparecimento de um gênero, seu enfraquecimento, ou sua transformação em outro gênero similar (BAKHTIN, 2003b).

A gênese de um gênero como o e-mail comercial, por exemplo, foi motivada pelo surgimento e pela popularização da mídia virtual e pela acessibilidade dos

serviços oferecidos pela internet; mas, mais do que isso, o aparecimento do e-mail comercial deveu-se à necessidade de comunicação rápida e eficaz em um mundo cada vez mais ágil e mais globalizado. De serviço, a gênero que permeava inicialmente quase que exclusivamente a esfera do trabalho; ele migrou para esfera da vida cotidiana e em suas fronteiras estabeleceu-se como um dos gêneros mais utilizados em nossos dias no que se refere à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2008).

Mas o e-mail não surgiu do nada, ao contrário, apropriou-se das formas típicas de outros gêneros como a carta comercial e a carta pessoal, formas essas que o uso na mediação de interações à distância foi adaptando a novas realidades e novas necessidades interativas. Assim, o e-mail comercial e a carta comercial guardam semelhanças visíveis, mas também diferenças que vão além da questão do suporte (papel carta e tela do computador ou do telefone celular). De certo, ainda que um texto de e-mail chegue até nós impresso, o que não é comum, mas é possível, ele continuará sendo um texto de e-mail. A diferença também não diz respeito apenas ao aspecto textual, ao uso de palavras abreviadas, frases curtas, conteúdo mais objetivo. A diferença entre os dois gêneros engloba tudo isso, mas, intrinsecamente, sobretudo, diz respeito à natureza da interação: o e-mail, ao contrário da carta, medeia uma interação marcada pela agilidade e pela acessibilidade. Assim é que ninguém escreveria uma carta, por exemplo, com duas palavras como: Ok, confirmado; todavia esse é um texto comum a muitos e-mails. Dizer que o papel dos sujeitos que se constituem como interlocutores na interação mediada pela carta comercial e na interação mediada pelo e-mail comercial é o mesmo, igualmente constituiria uma incorreção, pois os papéis são diferentes e estão associados aos usos sociais de cada um dos gêneros. Vista aqui de uma forma exemplificada e simplificada, de tal ordem é a gênese dos gêneros, oriunda de novas necessidades comunicativas e da complexificação das esferas de atividade humana.

Bakhtin (2003b) assinala a existência de dois grupos de gêneros: os gêneros primários e os gêneros secundários, os quais se diferenciam de forma acentuada. Segundo Bakhtin (2003b), a diferença entre eles não é de ordem funcional, ela se vincula à diferença entre as esferas sociais em que os gêneros ocorrem, nesse sentido, os gêneros secundários surgem em condições de convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado – na esfera da ciência, da arte, da política, etc.

– vinculados às ideologias formalizadas e sistematizadas; e geralmente se constituem como gêneros escritos. Por outro lado, os gêneros primários, formados em “condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003b, p. 263), no campo das ideologias do cotidiano, são assinalados por uma maior simplicidade.

A gênese dos gêneros secundários vincula-se à incorporação e reelaboração de gêneros primários, os quais, ao serem incorporados aos primeiros, “perdem o vínculo com a realidade concreta e os enunciado reais alheios.” (BAKHTIN, 2003b, p. 263). Bakhtin exemplifica este processo de incorporação dos gêneros primários aos secundários ao comentar a incorporação das réplicas do diálogo familiar ou da carta ao romance. Neste caso, tanto as réplicas do diálogo, como a carta, perdem o vínculo com a vida cotidiana para integrarem uma realidade concreta apenas no plano do romance.

Conforme aponta Bakhtin (2003b), os gêneros secundários fazem uso de diversas formas de introdução dos gêneros primários (e de diferentes relações entre eles) na construção dos enunciados (uma vez que nestes gêneros, introduzidos nos secundários, não há efetivamente uma alternância dos sujeitos do discurso, mas sim uma representação – encenação – da comunicação discursiva mediada por gêneros primários), o que leva os gêneros primários e as relações entre eles a transformações mais ou menos acentuadas; todavia, independentemente do grau dessas transformações, a natureza das relações que se estabelecem entre eles no interior do enunciado são de natureza diversa daquela que se estabelece entre orações e demais unidades da língua (BAKHTIN, 2003b).

Bakhtin (2003b, p. 264) ressalta que “A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia).” Isso porque as características socioideológicas de cada esfera, as visões de mundo compartilhadas pelos sujeitos que a constituem e que nelas assumem o papel de interlocutores, e a especificidade de sua construção objetiva determina particularidades temáticas, estilísticas e composicionais, as quais estão vinculadas historicamente a toda uma diversidade de situações de interação que se dão no âmbito de cada esfera, materializando suas necessidades sócio-discursivas.

2.2.2 Os gêneros do discurso – constituição e particularidade

Bakhtin (2003b) aponta que os enunciados refletem as condições particulares e finalidades de cada esfera da comunicação verbal tanto por seu conteúdo temático, quanto pelo seu estilo (escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e, sobretudo, por sua construção composicional, esta percebida como: “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com os outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, os discurso do outro, etc.” (BAKHTIN, 2003b, p. 266).

. É nesse sentido que o autor afirma que independentemente do caráter individual de cada enunciado, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003b, p. 262).

Ao falar de estilo do gênero, Bakhtin (2003b) não se refere apenas à emergência do estilo do autor, mas à emergência de um estilo próprio de cada gênero. Nesse âmbito, é digno de ressalva que, dependendo do seu grau de estabilização, os gêneros são diversamente capazes de refletir um estilo individual. Segundo Bakhtin,

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2003b, p. 265)

Os gêneros mais favoráveis à emergência de um estilo individual são aqueles da literatura, enquanto os menos favoráveis são aqueles gêneros que se vinculam a uma forma mais padronizada, por exemplo, alguns tipos de documentos oficiais. De fato, Bakhtin (2003b, p. 265-266) aponta, que à exceção dos gêneros artísticos-literários, “o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar.”. Os gêneros científicos, por exemplo, em virtude de serem profundamente estabilizados, pouco são capazes de refletir o estilo próprio do autor, nesse caso, a seleção de recursos lexicais, fraseológicos, composicionais se dá em

virtude do estilo do gênero e do quadro teórico do texto e não por conta do estilo particular do autor.

Os gêneros que circulam em cada esfera correspondem às características (condições) particulares dessa esfera e a esses gêneros correspondem estilos particulares; dessa forma os estilos da linguagem, são, de fato, os estilos dos gêneros que se constituem em cada dada esfera. Esses estilos se vinculam a determinadas unidades temáticas e a determinadas unidades composicionais.

A consideração do destinatário típico do gênero (e de seu fundo aperceptível), a índole e o grau de proximidade dos interlocutores determinam matizes estilísticas. Igualmente, as intenções do sujeito do discurso centradas no objeto e no sentido, bem como, principalmente, a expressividade do enunciado, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003b, p. 289), têm implicações estilísticas.

Bakhtin (2003b) distingue os gêneros e estilos familiares e íntimos daqueles estilos neutros ou objetivos de exposição. Apesar de nos primeiros, revelar-se claramente a dependência do estilo em relação à sensação e compreensão do destinatário pelo falante (perante seu enunciado – do falante – e da antecipação da reação-resposta do destinatário); também nos segundos, em que a atenção se concentra ao máximo no objeto do discurso, está envolvida uma certa concepção do destinatário. Bakhtin esclarece que os estilos objetivos-neutros, que acreditamos assinalar sobremaneira os gêneros da esfera científica (e também, conseqüentemente, aqueles que mediam interações na área acadêmica),

[...] produzem uma seleção de meios linguísticos não só do ponto de vista da sua adequação ao objeto do discurso mas também do ponto de vista do proposto fundo aperceptível do destinatário do discurso, mas esse fundo é levado em conta de modo extremamente genérico e abstraído do seu aspecto expressivo (também é mínima a expressão do próprio falante no estilo objetivo). (BAKHTIN, 2003b, p. 304)

Estilo e gênero estão profundamente vinculados, de tal forma e em tal extensão, que a transferência do estilo de um gênero para outro configura a destruição e a renovação do próprio gênero (BAKHTIN, 2003b). Portanto, “onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2003b, p. 265).

No que se refere ao conteúdo temático, Bakhtin (2003b) o entende não como assunto, mas como objeto e finalidade discursiva que revela o querer-dizer do autor

perante um dado auditório social, auditório este que orienta o autor/locutor na escolha de um gênero que seja apropriado à materialização de sua intenção discursiva (BAKHTIN, 2003b). Nesse sentido, o fato de dirigir-se a um interlocutor real, um destinatário previsto, um certo auditório social, que é intrínseco ao enunciado, relaciona-se à multiplicidade de gêneros, pois “As várias formas típicas de tal direcionamento [o endereçamento do enunciado] e as diferentes concepções típicas de destinatário são as peculiaridades constitutivas e determinantes dos diversos gêneros do discurso.”(BAKHTIN, 2003b, p.305). O aspecto intencional do gênero, no que tange a sua adequação a uma determinada situação de interação, a qual se dá no âmbito de uma dada esfera, envolvendo interlocutores específicos, relaciona-se à expressividade e à dimensão semântico-objetal do enunciado. No dizer de Bakhtin (1998, p.96), os diferentes elementos da língua (lexicológicos, semânticos, sintáticos, etc.) “adquirem o perfume específico dos gêneros dados: eles se adequam aos pontos de vista específicos, às atitudes, às formas de pensamento, às nuances e às entonações desses gêneros.”

Nessa perspectiva, devemos perceber construção composicional não como forma textual, mas sim, como tipo de estruturação do texto como um todo, tipo de acabamento, tipo de relação tanto entre os interlocutores, como com os outros parceiros da comunicação (outros textos, o discurso do outro, etc.). A relação do autor/locutor com o(s) seu(s) interlocutor(es) e seus enunciados, sejam eles enunciados já-ditos ou presumidos, permeia a noção de gênero; e a percepção que os interlocutores têm do gênero dirige o processo discursivo, isso porque “A idéia do nosso enunciado, em seu conjunto pode, é verdade, exigir para sua realização apenas uma oração, mas pode exigir-las em grande número. O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais.”(BAKHTIN, 2003b, p. 286).

Após refletir sobre a maneira como Bakhtin concebe a noção de gênero e dada a menção a Bakhtin e aos gêneros no texto dos documentos oficiais de ensino, principalmente no que concerne aos PCN e a PC-SC, pareceu-nos coerente refletir sobre a maneira como essa noção é reenunciada ao longo destes documentos e, portanto, sobre a maneira como chega a seu leitor previsto: o professor.

2.3 O LUGAR DO TEXTO E DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA PC-SC E NOS PCN – UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Britto (2002) aponta que a crítica reformadora, a qual emergiu ao longo dos anos 70, assinalou que o ensino da teoria gramatical e sua metalinguagem, sob uma perspectiva tradicional, e a valorização única da norma padrão levaram ao esquecimento do texto, que, como ressalta, é de fundamental importância para o exercício e domínio da língua. Era, portanto, imprescindível trazer o texto ao foco dos estudos da língua, de forma a pensá-la em termos de condições efetivas de uso, ou seja, como mediadora da interação social. Isso, entretanto, implicava rever conceitos de ordem teórico-metodológica.

Geraldi e Franchi sugeriram uma estratégia de construção do conhecimento centrada na constituição sócio-histórica dos sujeitos e da linguagem (BRITTO, 2002). A proposta de se tomar o texto (visto como enunciado) como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa foi acatada pelas propostas curriculares estaduais que surgiram ao longo dos anos 80 e 90 e pelos PCN, porém, sua adoção só faria sentido se baseada em uma mudança de ordem epistemológica, o que incluía rever os conceitos de linguagem, língua, discurso e interação. Focaremos aqui especificamente as noções de texto e gênero que se depreendem da PC-SC (SANTA CATARINA, 1998) e dos PCN para o ensino de língua portuguesa no 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998) por entendermos que esses documentos constituem referência relevante de leitura dos acadêmicos do curso de graduação em Letras (licenciatura) da Universidade Regional de Blumenau, sendo a referência mais recorrentemente mencionada na fundamentação teórica dos projetos e relatórios de estágio supervisionado que nos propusemos a analisar nesta pesquisa.

A PC-SC (SANTA CATARINA, 1998) teve uma primeira versão elaborada entre 1988 e 1991, a versão atual da proposta data de 1998 e é composta por três volumes, a saber: disciplinas curriculares, temas transversais e formação do magistério. Furlanetto (2006) aponta que a concepção de aprendizagem que ancora a proposta é a histórico-cultural ou sócio-interacionista. Concepção essa que se vincula ao pensamento de Vygotsky e de Bakhtin.

Da mesma forma que nos PCN (BRASIL, 1998), a PC-SC elege como objeto de ensino o texto. Conforme se depreende da leitura do documento (da PC-SC), entende-se o texto como enunciado, atrelado: (1) à noção de língua entendida como

processo (língua-estrutura + língua-acontecimento), caracterizada pela polifonia, polissemia, abertura e incompletude, e dialogia constitutiva; que a colocam em oposição à “língua encarada como código e sistema” e aos “conceitos trazidos pelos pares ‘falante-emissor/ouvinte receptor’” (SANTA CATARINA, 1998, p. 54); (2) à constituição sócio-histórica do discurso. Os textos/enunciados são assinalados por condições de produção específicas (horizonte social e situações específicas de intercâmbio) e pela presença do outro. Todas essas reflexões acerca do texto encontram aporte em Bakhtin. Ao explicitar uma “concepção de metodologia” e refletir sobre o “ensino-aprendizagem de língua portuguesa”, a proposta recomenda que a ação pedagógica seja balizada pelos seguintes eixos organizadores: “FALA/ESCUTA, LEITURA/ESCRITURA – implicando esses eixos uma dimensão de ANÁLISE LINGUÍSTICA.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 64, grifos do autor), coadunando com o que propõe Geraldi (1984).

A PC-SC (SANTA CATARINA, 1998, p. 52, grifo nosso), ao propor o trabalho com o texto no contexto da sala de aula, o vincula à noção de gênero, por entender que: “[...] o processo que conduz à escrita exige deliberação e explicitação; exige sobretudo enquadramento aos **gêneros de discurso** vigentes na sociedade.”. Também, ao tratar dos eixos de estudo da língua na área de Língua Portuguesa, o documento esclarece que:

A primeira divisão se dá entre duas grandes modalidades: oral (que corresponde aqui à **fala** e seu outro: a **escuta**) e **escrita**, ambas encaradas antes de mais nada como práticas. A escrita, por sua vez, apresenta-se com duas faces: a **leitura** e a **produção escrita** [...]. Esta modalidade, por sua vez, é encarada em dois aspectos: sua apresentação gráfica segundo convenções, ou seja, sua **notação**, e sua montagem como discurso, como acontecimento (quando distinguimos gêneros em uso na sociedade e tipos de sequências que estes gêneros comportam). (SANTA CATARINA, 1998, p. 67, grifos do autor)

Parece, entretanto, que falta à PC-SC, explicitar o que entende por gênero no âmbito do documento. Ainda, da leitura do texto acima, podemos depreender incorretamente que apenas na modalidade escrita verifica-se a vinculação dos textos ao gênero; apesar de, mais adiante, ao sugerir uma diversidade de gêneros para o trabalho com o texto, o documento propor o trabalho com gêneros orais (entre outros, jingles, palestras). Furlanetto (2006, p. 519) afirma que “considerando a novidade teórica que os gêneros representavam (e ainda representam) e a

necessidade imediata de estudos para aprofundamento teórico e descrição dos gêneros, pode-se reconhecer que as noções relevantes não estavam suficientemente sistematizadas e ilustradas.” na PC-SC.

O documento, que parece tomar as denominações “gênero textual” e “gênero do discurso” como intercambiáveis²⁴, apresenta uma lista de gêneros de diversos graus de complexidade que poderiam ser trabalhados no âmbito de atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística. Ao fazê-lo, esclarece que não agrupa os gêneros sob uma tipologia, por entender que: “As tipologias variam muito, dependendo dos critérios utilizados pelos estudiosos, e provavelmente ninguém conseguirá enquadrar de modo absolutamente aceitável os gêneros e os tipos de sequências e organização global dos textos que manifestam os discursos de uma sociedade.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 70). Dessa forma, o documento se propõe a agrupar os gêneros “a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas, para não impor uma tipologia duvidosa (SANTA CATARINA, 1998, p. 70). Mais uma vez, todavia, o documento não esclarece que semelhanças são essas.

A respeito da distinção entre tipologia textual clássica (aqui entendida como - narração, descrição, narração) e gênero do discurso, essa seria bastante esclarecedora, principalmente no que se refere a artificialidade dessa tipologia, caso a noção de gênero tivesse sido claramente elucidada anteriormente. O documento, de fato, esclarece que:

[...] a tipologia que os manuais de ensino apresentam (descritivo, narrativo, dissertativo) usa apenas o critério formal e acaba idealizando a concepção de texto, conduzindo, no ensino-aprendizagem, ao treino de aspectos formais que são apenas **fragmentos** de gêneros discursivos. Toma-se a parte como o todo, da mesma forma que se leva a pensar que a gramática exercitada é o todo de uma língua. (SANTA CATARINA, 1998, p. 73)

As considerações que o documento apresenta sobre a noção de tipologia textual coadunam com o que dizem Koch e Fávero (1987, p.9) quando afirmam que “qualquer tipificação só pode ser feita em termos de dominância, já que dificilmente

²⁴ Segundo Rojo (2006), há divergências no que diz respeito ao conceito de gênero do discurso e de gênero textual. Tais divergências ora se dão em virtude da diluição das fronteiras entre texto e gênero, ora se dão em virtude do afastamento entre a noção de gênero e as esferas de atividade humana às quais estão vinculadas. Em Bakhtin, a razão de ser do gênero, ou seja, a sua gênese e as modificações às quais os gêneros estão sujeitos estão fortemente vinculadas às esferas de comunicação humana.

se apresentam tipos textuais puros.”, ou seja, compostos por uma única sequência textual – narrativa, descritiva, dissertativa - ao contrário, os textos que circulam na sociedade são, geralmente compostos pela articulação de diferentes sequências textuais. Assim, a divisão tripartite – narração, descrição, dissertação – configura-se como inoperante, uma vez que é difícil perceber que sequência é dominante e sob que critérios essa dominância seria determinada.

Furlanetto (2002) ressalta que os textos não são prototipicamente descrições, narrações ou dissertações; de fato antes de fazerem uso dessas formas sequenciais, os textos constituem materialização de discursos, além disso, as descrições, narrações ou dissertações não correspondem ao texto como um todo, mas a fragmentos de textos, partes de textos.

Também os PCN (BRASIL,1998) mencionam as sequências textuais ao sugerir-las como recurso para a identificação das características do diferentes gêneros no procedimento de leitura e compreensão de textos escritos e nas atividades de análise linguística.

Segundo Bonini (1999), a noção de sequência textual se vincula a noção de tipo de texto tradicionalmente entendido como “um esquema cognitivo que se compõe de partes características organizadas por uma sintaxe particular e está arquivado na memória de longo prazo do indivíduo para servir como recurso nas tarefas comunicativas nos sentidos de recepção e produção linguística” (BONINI, 1999, p. 301).²⁵

Bonini (1999) vincula o processo de formação de um tipo de texto, a duas dimensões apresentadas por Adam: a configuracional e a sequencial. A configuracional se relaciona com uma diversidade de pressupostos semântico-pragmáticos que “caracterizam o ambiente imediato em que dada sequência textual funciona e que exercem determinada força de configuração sobre esta sequência” (BONINI, 1999, p. 305). A sequencial se refere ao modo de organização do texto

²⁵ É interessante anotar que a noção de tipo de texto, ou tipo textual, apresenta flutuações na literatura. Werlich (*apud* BONINI, 2005) aponta cinco tipos de texto: *descrição, narração, exposição, argumentação e instrução*; os quais se originam da interação: contexto (referência textual) - mente (processos cognitivos que se vinculam ao contexto e à produção do texto). Já Koch e Fávero (1987), ao falar sobre *tipos de texto*, sugerem uma categorização diversa daquela defendida por Werlich, com base em três critérios: (1) dimensão pragmática (macroatos de fala); (2) dimensão esquemática global (modelos cognitivos adquiridos culturalmente); e (3) dimensão lingüística de superfície (marcas de natureza sintático-semântica que influenciam a compreensão). À luz de tais critérios, apontam seis tipos textuais: *narrativo, descritivo, expositivo ou explicativo, argumentativo stricto sensu, injuntivo ou diretivo e preditivo*.

propriamente dito em sequências de proposições típicas. Bonini (1999) relata que Adam, em seu texto de 1990, aponta cinco sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Bonini (2005) aponta que, apesar de se perceber que a noção de sequência parece apresentar uma validade epistêmica ratificada por diversos estudos como os encetados por Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e Koch e Fávero (1987), muitas críticas têm sido apresentadas ao trabalho de Adam tanto no que diz respeito à carência de uma demonstração mais efetiva do módulo configuracional, quanto à indefinição concernente à identificação de uma sequência e percepção das fronteiras entre as diversas sequências no texto. Bonini (2005) ainda menciona que uma vez que a linguagem se corporifica na produção, parece ser incoerente organizar as categorias textuais através de protótipos sequenciais.

Interessa-nos, agora, verificar a noção de texto e gênero que se depreende dos PCN. Os PCN surgem na esteira da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei Darcy Ribeiro – 9.394 -1996), do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) e da Constituição Federal promulgada em 1988, sobre os quais já refletimos no primeiro capítulo. A versão definitiva do documento foi publicada em três etapas: em 1997, foram publicados 10 volumes referentes aos PCN de 1º. e 2º. Ciclos do ensino fundamental (Introdução, seis volumes referentes às seis áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, três volumes referentes aos Temas Transversais); em 1998, foram publicados os 10 volumes correspondentes aos PCN de 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental (Introdução aos PCNs, oito volumes referentes à oito áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, um volume destinado aos Temas Transversais); e, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio divididas em 3 volumes – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias²⁶.

²⁶ De maneira a dirimir dúvidas e objetivando esmiuçar as diretrizes e parâmetros concentrados nos PCN, surgiram diversos documentos direcionados tanto à formação docente, quanto à alfabetização, às séries do ensino fundamental e do ensino médio. Entre estes documentos encontramos a série *Parâmetros em Ação* (1999), destinada ao ensino fundamental; e as *Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002), destinadas ao ensino médio.

Os PCN de Língua Portuguesa para o 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental dividem-se em duas partes: a primeira parte apresenta a área de Língua Portuguesa e a segunda é denominada “Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos”. Cabe à primeira parte apresentar: os pressupostos teóricos que balizam o documento (o que é feito ao longo de apenas três páginas); reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, os objetivos gerais da disciplina e os conteúdos de ensino da disciplina. A segunda parte explicita o papel do aluno e do professor no ensino-aprendizagem da língua, os objetivos de ensino, os conteúdos e o tratamento didático desses conteúdos, a relação entre as tecnologias da informação e o ensino-aprendizagem da língua, e considerações sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

O documento não apresenta o mesmo grau de aprofundamento teórico que a PC-SC, nem faz remissão aos textos e autores com os quais dialoga, entretanto é marcado igualmente pelo sócio-interacionismo discursivo e, como já mencionado, à semelhança da PC-SC, elege o texto como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Metodologicamente, também à semelhança da PC-SC, isso implica a realização de atividades interativas efetivas em sala de aula, mediadas pela prática de **produção de texto** e **práticas de escuta/leitura**, no interior das quais se propõe a realização da **prática de análise linguística**. Essa opção metodológica evidencia-se nos PCN:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. [...] Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 1998, p. 27-28)

Rodrigues (2002) aponta que uma análise global dos PCN mostra sua filiação à Linguística Textual e à teoria Enunciativo-discursiva Bakhtiniana, com predomínio da primeira sobre a segunda. Essa última entra nos PCN a partir da leitura que dela é feita pelo grupo de Genebra. Isso está implicado, por exemplo, na forma como os PCN estruturam a noção de texto.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 21) entendem o texto como “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.”, vinculado: (1) à noção de língua como “sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p.20); (2) ao dialogismo discursivo manifestado na orientação do discurso para o seu objeto e para a resposta do interlocutor; (3) aos gêneros. Entendemos que a noção de texto acolhida pelos PCN é mais restrita do que aquela que se depreende em Bakhtin (2003c, p.307), o qual, como já mencionado na seção anterior, entende texto como “qualquer conjunto coerente de signos”. Ainda, parece que falta ao documento caracterizar o texto como enunciado, explicitando as características deste último e as razões que permitem estabelecer esta associação; isso talvez permitisse ao leitor depreender de forma mais clara o que o documento entende por texto como “unidade significativa global” (BRASIL, 1998, p.21).

No que diz respeito à noção de enunciado, o texto dos PCN parece contribuir para que se estabeleça uma confusão de ordem teórico-epistemológica na compreensão do leitor. Em dois diferentes momentos, ao longo da mesma página, os PCN (BRASIL, 1998, p.21) falam em enunciado, primeiro quando dizem que “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.”, posteriormente, quando afirmam que os gêneros são “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.”. Podemos notar que o primeiro trecho remete à ideia de frase enunciada, enquanto o segundo remete à ideia de enunciado (entendido como unidade da comunicação verbal) em Bakhtin, entretanto o documento não esclarece essa diferença.

Ao refletir sobre os gêneros, os PCN (BRASIL, 1998) ressaltam que os diversos textos se vinculam a um determinado gênero em função de suas intenções comunicativas, vinculadas a usos sociais. Por gêneros, o documento entende

“formas relativamente estáveis de enunciado” (BRASIL, 1998, p. 21) caracterizadas por

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc.

Apesar de a noção de gênero apresentada nos PCN aproximar-se daquela sugerida por Bakhtin, que corresponde a “tipos relativamente estáveis de enunciados” ou “formas típicas de enunciados”, tipos ou formas típicas estas entendidas como uma *tipificação social dos enunciados* (RODRIGUES, 2005); a substituição do termo *tipo* por *forma*, sem que o documento esclareça a natureza do enunciado e do texto como enunciado, pode remeter não a um conjunto de características constituídas sócio-historicamente, mas a um formato específico que poderia ser interpretado à guiza de estrutura textual. Isso representa um afastamento da perspectiva bakhtiniana, a qual extrapola a noção estrutural. Igualmente, ao definir conteúdo temático, construção composicional e estilo, observam-se diferenças entre as noções apresentadas pelos PCN e aquelas definidas por Bakhtin. Este (Bakhtin), ao falar de estilo, não se refere exclusivamente à emergência do estilo do autor, mas aponta para existência de um estilo intrínseco ao gênero quando diz que “O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2003b, p. 266). Bakhtin assinala, ainda, que os diferentes gêneros são diversamente permeáveis à emergência de um estilo particular do autor, pois alguns gêneros apresentam-se bastante padronizados em relação às questões estilísticas, contudo, também nesses gêneros o estilo (do gênero e do autor ainda que em menor grau) se vincula a unidades temáticas e composicionais compreendidas não como estrutura, conforme sugerem os PCN, mas como “tipo de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (BAKHTIN, 2003b, p. 266).

Além disso, ao associar o estilo à caracterização das sequências textuais que podem ser identificadas no texto, nota-se uma aproximação entre a noção de gênero

abraçada pelos PCN e a de tipos textuais, refletindo uma associação com a apreensão do conceito de sequência de Jean-Michel Adam. Os PCN esclarecem, em nota de rodapé, que ali se entende sequência textual como: “conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos [...] Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional. “(BRASIL, 1998, p. 27). Essas últimas são caracterizadas em Adam (1992 *apud* BONINI, 2005) como sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Importante notar que essa associação entre gêneros do discurso e sequências textuais não provém de Bakhtin.

A indefinição terminológica em relação ao gênero do discurso fica evidente nos PCN (1998, p. 51-53) quando se afirma que no processo de produção de textos escritos espera-se que o aluno desenvolva a capacidade de produzir diferentes “**tipos de texto**”, para o que ele necessita desenvolver e aplicar padrões da escrita “em função das exigências do **gênero**”.

Essa flutuação terminológica reflete a variedade de termos cunhados por diversos campos da linguística para se referir às questões que cercam o texto e evidencia, por um lado, a força da tradição representada pelo ensino da produção textual com base no trinômio descrição, narração, argumentação, e, por outro, o entrelaçamento das diversas vozes e dos muitos discursos que servem de base para a elaboração dos PCN. Entendemos, entretanto, que a indefinição e a sobreposição terminológica (gêneros do discurso ou gêneros discursivos, gêneros textuais, tipos textuais e sequências textuais) confunde o leitor dos documentos que é, em última análise, o professor.

Tomaz Silva (1997 *apud* PRADO, 2001) aponta a emergência de um conflito de culturas, aqui percebidas como posições epistemológicas (verdadeiro/falso), nos textos curriculares. Ao se perceber tais culturas como vertentes teórico-metodológicas, entende-se que os PCN, como texto curricular, pretendem alcançar um consenso que contemple essas vertentes, a partir de uma negociação de significados que possa levar à adoção de uma abordagem única e consensual. Todavia, no dizer de Tomaz Silva (2003), o embricamento de pontos de vista teóricos diferentes, formando uma “colcha de retalhos teórica”, a qual resulta de um processo de transformação operado na superfície textual, leva à resignificação dos

textos e discursos que lhe serviram de base. Essa resignificação é consequência direta da seleção de recortes retextualizados e da aglutinação de noções, que, como já mencionado, nem sempre são compatíveis.

Partindo-se do pressuposto que, como aponta Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 36), a palavra constitui o “modo mais puro e sensível da realidade social”, o modo como nos apropriamos do discurso do outro e os significados que construímos refletem o choque entre realidades ou contextos significantes. De um lado, há o horizonte social do autor, de outro, o do leitor. As diferenças e semelhanças entre tais contextos, os quais delineiam o horizonte aperceptivo de ambos os interlocutores, agencia a significação. Assim, não há garantias de coincidência entre aquilo que o autor deseja dizer e aquilo que o leitor efetivamente compreende, entretanto, quanto maior a distância entre o horizonte aperceptivo de ambos, maiores as diferenças no que tange à significação. Ou seja, a distância entre o horizonte aperceptivo daqueles que gestaram os parâmetros curriculares e aqueles que efetivamente os liam e os leem (ou melhor, os interlocutores previstos para os PCN, os professores) foi e tem sido um, dentre outros fatores importantes, que dificultam a compreensão do documento, resultando, por vezes, em uma indefinição espelhada no próprio trabalho do professor.

Outros autores como Vermon (2004), que centrou sua pesquisa de mestrado numa reflexão crítica sobre a abordagem da noção de gênero do discurso nos PCN, Rodrigues (2002) e Marcuschi (2008) apontam as dificuldades dos PCN em trabalhar a noção de gênero. Vermon (2004) se refere à fragilidade teórica dos PCN e à banalização gerada pela má compreensão da noção de gênero como objeto de ensino. Rodrigues (2002), ao analisar as articulações teórico-conceituais nos PCN, assinala o “modo mecânico e acrítico” como foram feitas as articulações entre a Linguística Textual e a Teoria Enunciativa-discursiva Bakhtiniana, ao longo do documento, levando à incoerência teórica. Marcuschi (2008) aponta na mesma direção quando levanta a questão da indefinição teórica que se vê refratada no texto, o qual por vezes se refere à tipo textual, em outros momentos fala de sequência discursiva, de gênero textual, e ainda de gênero discursivo. O autor também ressalta a atenção que o documento volta aos gêneros com realização linguística mais formal, excluindo aqueles mais praticados nas situações de interação cotidiana, e, ademais, toma gêneros diversos para tratar a prática da

compreensão de textos e para a prática da produção de textos, como se uma fosse dissociada da outra.

Objetivamos, ao longo deste capítulo, revisitar algumas noções que acreditamos basilares para realização da análise a que procederemos ao longo dos próximos capítulos, tendo como ancoragem teórico-epistemológica os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin. Dentre essas, destacamos: a noção de língua como interação, a noção de texto como enunciado e a noção de gêneros de discurso como tipos relativamente estáveis de enunciado; as quais permearam toda a nossa pesquisa.

3 METODOLOGIA E PRIMEIROS PASSOS DE ANÁLISE

A presente pesquisa constitui um estudo de caso de cunho documental, e, como tal, situa-se no âmbito das pesquisas qualitativas interpretativas. Flick (2004) resalta quatro características básicas que delineiam a pesquisa qualitativa: (1) ter por objetivo a compreensão do fenômeno ou evento em estudo a partir do seu interior; (2) a reconstrução do caso (indivíduo e seu ponto de vista, interação em determinado espaço físico-temporal, contexto específico em que se dá um evento); (3) construção da realidade através do discurso dos sujeitos que nele interagem; (4) o texto como base de reconstrução da realidade e interpretação. Dessa forma, optar pela pesquisa qualitativa significa realizar um movimento no sentido de compreender discursos agenciados pelo(s) outro(s) a partir de um mergulho profundo na interpretação, a qual se desenvolve com base em um projeto interpretativo orientado pelo espaço, papel, responsabilidade e obrigações que o pesquisador assume na sociedade que ele pesquisa e para com esta (DENZIN e LINCOLN, 2006). Para tanto, segundo Godoy (1995), o pesquisador parte de questões amplas, que vão se tornando mais específicas no transcorrer da pesquisa.

De acordo com Yin (2005, p. 32), podemos entender estudo de caso como aquele que investiga “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]”, quando se tem por objetivo trabalhar com condições contextuais, por entender que elas podem ser pertinentes ao fenômeno que se estuda. Yin (2005) conceitua o estudo de caso como uma estratégia abrangente de pesquisa que “enfrenta uma situação tecnicamente única”.

A opção pelo estudo de caso para nortear esta pesquisa tem relação direta com a natureza do problema que investigamos e com o objetivo geral que orientou tal investigação, a saber: realizar uma análise interpretativo-comparativa, de base enunciativo-discursiva, do discurso do professor em fase final formação, modalizado pelos gêneros institucionalizados, e materializado nos documentos nomeados *Relatório e Projeto de Estágio Supervisionado e, posteriormente*²⁷, *Relatório Analítico de Estágio Supervisionado*, no contexto do Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau, no que tange à

²⁷ Após o primeiro semestre de 2007.

elaboração do referencial teórico e à elaboração didática da noção de gênero do discurso para as práticas de ensino-aprendizagem de leitura, escuta, escrita e análise linguística, **na transição da grade curricular que entrou em vigor no segundo semestre de 1998** (que passaremos a nomear 1998/2) **para a grade curricular que passa a vigor no primeiro semestre de 2004** (que daqui para frente nomearemos 2004/1), de forma a verificar a presença ou não da noção de gêneros do discurso e seu modo de elaboração didática.

O caso estudado, como já explicitado acima, constituiu-se no contexto de transição das grades mencionadas. Tal transição ocorreu inserida no bojo de outras muitas mudanças que se operaram na universidade; no corpo docente; nos discursos, diretrizes e parâmetros teórico-metodológicos que permeiam as esferas escolar e científica e, portanto, a área acadêmica.

Apesar de a teoria sócio-dialógica do Círculo de Bakhtin ser estudada no Brasil desde a década de 1980, tendo norteado a elaboração da PC-SC, que teve sua primeira versão publicada no final dos anos 1980, início dos anos 1990, e dos PCN, publicados no final de década de 1990, é a partir das mudanças levadas a efeito na grade curricular do curso em questão, no primeiro semestre de 2004, que se abre espaço para inserção do gênero do discurso como conteúdo didático-pedagógico nas disciplinas voltadas à formação do professor, as quais compõem parte das ementas e planos de ensino do Curso de graduação em Letras Inglês/Português (licenciatura) da FURB. Estimamos que tal inserção abra espaço para uma discussão de ordem teórico-metodológica acerca dos gêneros do discurso no contexto da formação inicial, entretanto, **até que ponto essa inserção ocorreu de fato e que resultados efetivos levou no que tange à elaboração didática dos gêneros do discurso para a prática de leitura/escuta, produção textual e análise linguística no âmbito das atividades de estágio de docência dos acadêmicos em fase final de formação inicial?** Essa, a pergunta que nos inquietou e nos levou ao desenvolvimento da presente pesquisa.

3.1 PERCURSOS DE PESQUISA

Na busca de respostas para a questão acima proposta, percebemos serem os documentos de estágio, nomeados pela instituição de projeto e relatório de estágio supervisionado (na vigência da grade 1998/2), e, posteriormente, nomeados de

relatório analítico de estágio supervisionado (na vigência da grade curricular 2004/1), o espaço em que a conceituação dos gêneros discurso e sua elaboração didática para a prática de leitura/escuta, produção textual e análise linguística pode ser apreendida. Para tanto, partimos da análise dos pressupostos teórico-metodológicos que balizaram a escolha do objeto de ensino-aprendizagem (gênero do discurso) e do relato/relato crítico das atividades de docência, que, em tais documentos, aparecem textualizadas na voz dos acadêmicos em fase final de formação.

3.1.1 Seleção e constituição dos dados de pesquisa

As atividades de estágio supervisionado, no âmbito da grade 1998/2, concentravam-se nos dois últimos semestres do curso de Letras (7º. e 8º. semestres), vinculando-se às disciplinas Prática de Ensino da Língua Portuguesa I e II. No sétimo semestre, estavam concentradas as atividades de observação e, no oitavo semestre, as atividades de docência. A primeira turma da grade 1998/2 concluiu o curso no primeiro semestre de 2002, e a última turma dessa grade o concluiu (o curso) no primeiro semestre de 2007, razão pela qual, no âmbito dessa grade, a análise contemplou relatórios e projetos de estágio elaborados nesse período. No âmbito da grade 2004/1, as atividades de estágio distribuem-se ao longo dos quatro últimos semestres do curso (5º., 6º., 7º. e 8º. semestres), correspondendo às disciplinas Estágio Curricular de Língua Portuguesa I, II, III e IV. Os dois primeiros semestres destinam-se à realização de atividades de observação em campo de estágio, o terceiro a atividades de observação e docência no ensino fundamental e o quarto a atividades de observação e docência no ensino médio. A primeira turma da grade 2004/1 a concluir o curso o fez no segundo semestre de 2007, o que nos levou a trabalhar com relatórios analíticos de estágio supervisionado elaborados a partir dessa data. Portanto, os dados da pesquisa são constituídos por projetos e relatórios de estágio elaborados entre o primeiro semestre de 2002 e o segundo semestre de 2008. É digno de nota o fato de que, na vigência da grade 1998/2, o capítulo destinado à fundamentação teórica constituía parte do projeto de estágio supervisionado, entretanto, na vigência da grade 2004/1, ele passa a figurar no relatório analítico de estágio supervisionado, razão pela qual trabalhamos com projetos e relatórios de estágio supervisionado elaborados entre

2002/1 e 2007/1, mas apenas com os relatórios analíticos de estágio supervisionado elaborados entre 2007/2 e 2008/2.

Partimos de dados provenientes de 21 projetos de estágio supervisionado e 35 relatórios de estágio supervisionado elaborados entre o primeiro semestre de 2002 e o primeiro semestre de 2007 (inclusive)²⁸; e 22 relatórios analíticos de estágio supervisionado elaborados a partir do segundo semestre de 2007²⁹. Dentre esses, selecionamos para proceder à análise 8 projetos e 15 relatórios de estágio supervisionado; e 17 relatórios analíticos de estágio supervisionado; totalizando 40 documentos de estágio elaborados entre o primeiro semestre de 2002 e o segundo semestre de 2008. A constituição dos dados de pesquisa fica melhor evidenciada no quadro 1. A seleção dos dados atendeu a dois critérios: conteúdo abordado – gêneros do discurso; contexto majoritário de realização das atividades de observação e docência em turmas de ensino fundamental.

Antes de explicitarmos esses critérios, faz-se necessário esclarecer que os dados mencionados ao longo da dissertação são identificados da seguinte forma: as letras R, P ou RA identificam a fonte de cada excerto – relatórios (R), projetos de estágio (P) e relatórios analíticos (RA) - que são seguidas por números que identificam o relatório, projeto ou relatório analítico do qual provêm os dados entre aqueles selecionados e o ano de elaboração do documento. Assim, R3-2006 faz referência a um trecho citado do relatório número 1 de 2006; RA1-2008 faz referência a um trecho citado do relatório analítico número 1 de 2008, e assim por diante.

²⁸ É importante assinalar que esses números não se referem ao número total de projetos e relatórios produzidos nesse período, mas ao total de projetos e relatórios aos quais tivemos acesso, ou seja, que se encontravam disponíveis para consulta no Centro de Memória Universitária da Universidade Regional de Blumenau. Por vezes, ainda, tivemos acesso ao relatório, mas não ao projeto que lhe era correspondente. Acreditamos que o ideal seria trabalhar sempre com o par projeto-relatório, porém, nesse caso, ficaríamos sem quaisquer registros de trabalhos realizados em alguns semestres. Outrossim, não conseguimos acesso a relatórios e projetos elaborados ao longo de 2003, motivo pelo qual eles não compõem os dados da pesquisa.

²⁹ Esse número corresponde efetivamente ao número total de relatórios analíticos de estágio supervisionado produzidos nesse período.

Quadro 1 – Constituição dos dados de pesquisa

Grade	Ano	Número total de relatórios/projetos elaborados	Conteúdo abordado: gêneros do discurso	Contexto majoritário de observação e docência:		Dados da pesquisa
				Ensino fundamental		
1998/2	2002	Relatórios – 4	3	3	3	3
		Projetos – 0	0	0	0	0
	2003	Relatórios – 0	0	0	0	0
		Projetos – 0	0	0	0	0
	2004	Relatórios – 6	2	2	2	2
		Projetos – 6	2	2	2	2
	2005	Relatórios – 9	7	4	4	4
		Projetos – 9	5	4	4	4
	2006	Relatórios – 10	6	5	5	5
		Projetos – 1	1	1	1	1
	2007/1	Relatórios – 6	1	1	1	1
		Projetos – 6	1	1	1	1
Total grade 1998/2				Relatórios – 15 Projetos – 8		
Grade 2004/1	2007/2	Relatórios – 7	4	4	4	4
	2008	Relatórios – 15	13	13	13	13
Total grade 2004/1				Relatórios -17		
Total geral				40 documentos		

Fonte: Resultados de pesquisa

A opção por projetos e relatórios de estágio supervisionado e por relatórios analíticos de estágio supervisionado referentes a experiências de docência centralizadas no ensino fundamental deveu-se à escolha preferencial (por parte dos acadêmicos e por parte das diretrizes de estágio) do ensino fundamental como contexto de observação e docência no âmbito do estágio supervisionado. Na vigência da grade 1998/2, os acadêmicos em fase final de formação escolhiam concentrar as atividades de estágio supervisionado, ou no ensino fundamental, ou no ensino médio. Caso optassem pelo ensino fundamental, deveriam elaborar e ministrar apenas duas aulas no ensino médio, e se preferissem o ensino médio, elaboravam e ministravam duas aulas no ensino fundamental. Dentre os 18 relatórios (ou conjuntos de relatório + projeto da grade 1998/2) inicialmente selecionados para obtenção de dados para a pesquisa, em virtude de trabalharem

com gêneros, apenas quatro se referiam a atividades de regência concentradas no ensino médio. Some-se a isso o fato de que, na vigência da grade atual, as atividades de regência se concentram obrigatoriamente no ensino fundamental (10 aulas por aluno), enquanto apenas cinco aulas (por aluno) são ministradas no ensino médio.

Ainda em relação ao contexto de realização das atividades de estágio, é relevante mencionar que todos os projetos e relatórios de estágio elaborados na vigência da grade 1998/2 que constituem os dados desta pesquisa referem-se a atividades de observação e docência realizadas em escolas da rede pública de ensino de Blumenau e cidades vizinhas (Timbó, Pomerode e Presidente Getúlio). Na vigência da grade 2004/1, dentre os 22 relatórios analíticos de estágio supervisionado analisados inicialmente, apenas um relata atividades de observação e docência realizadas em escola da rede particular no contexto do ensino fundamental. Esse fato tanto pode estar relacionado a um temor por parte dos estagiários de realizar atividades de estágio em escolas particulares, como a uma recusa por parte dessas escolas em receber estagiários.

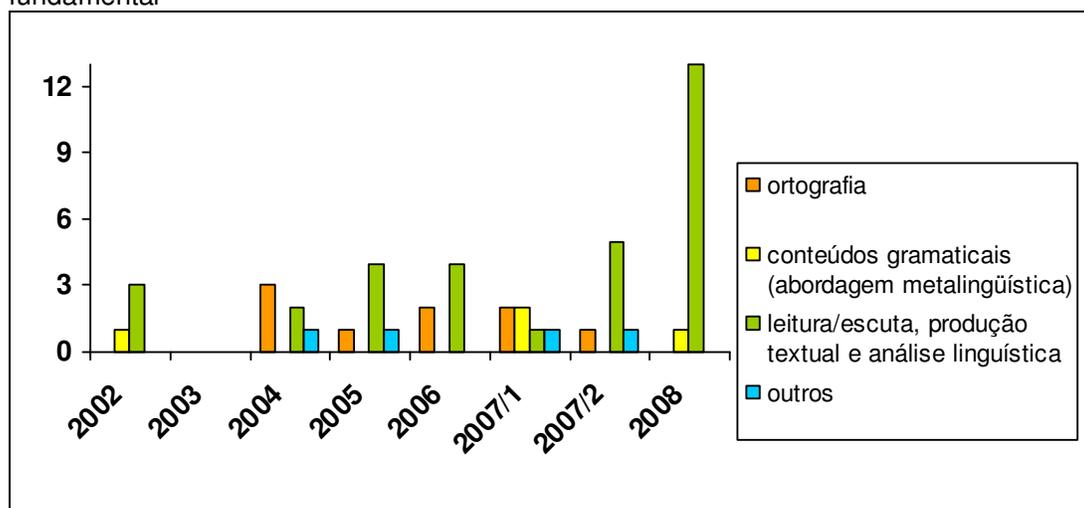
Percebemos uma preferência pela realização do estágio de docência em turmas de sexta, sétima e oitava séries. Apenas cinco, dentre os 33 relatórios analisados, relatam atividades de observação e docência realizadas em turmas de quinta série. A razão da escolha de turmas de sexta, sétima e oitava séries, em detrimento das de quinta série, poucas vezes é relatada; entretanto, em alguns relatórios, depreende-se uma preocupação com a “indisciplina” percebida nessas últimas (turmas de 5ª série) como se verifica abaixo³⁰:

RA8-2008 - As quintas séries estavam com muitos problemas de disciplina e a escola estava, no período em que assistimos às aulas nestas turmas, tentando chamar os pais e os alunos para uma reunião com a coordenação da escola e com os professores para discutirem, com a comunidade escolar, uma possível solução para os problemas enfrentados. **Tanto a direção como a coordenação da escola aparentavam uma profunda preocupação com o desempenho dos alunos nesse âmbito** [...] (p.46, grifos nossos)

³⁰ Entendemos que as turmas de quinta série apresentam uma peculiaridade que marca a transição entre a realidade de 1ª. a 4ª. série (atualmente 2º. a 5º. ano) para a realidade de 5ª. a 8ª. série; até a 4ª. série, há um professor da turma (mesmo que houvesse um professor específico para Artes, Computação, etc.), a partir da 5ª. série, os alunos passam a conviver com um professor para cada disciplina, o que frequentemente gera conflitos para os alunos. Há, além disso, em jogo, questões relativas à entrada na pré-adolescência, etc.

No que tange à escolha de conteúdos, observamos que a maior parte dos projetos e relatórios de estágio supervisionado, na vigência de ambas as grades, apresentam como conteúdo a prática de leitura/escuta e produção textual. Em alguns projetos/relatórios, a leitura/escuta e a produção textual aparecem associadas à prática de análise linguística; em outros, à abordagem de tópicos de ortografia e, ainda; em outros, à abordagem metalinguística da gramática (o que é menos frequente). As atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística, por vezes (em dois casos), aparecem descoladas da noção de gênero, destinando-se à abordagem de questões relativas à variação. Como se pode observar no gráfico abaixo (Gráfico 1), também é frequente o trabalho centralizado apenas em conteúdos de ortografia (uso de s ou z, g ou j; acentuação; etc.). Já os trabalhos centralizados na abordagem metalinguística de conteúdos gramaticais são pouco frequentes e se referem majoritariamente a projetos cujo alvo é ensinar classes gramaticais e análise sintática (tipos de sujeito, tipos de predicado, etc.). Ainda entendemos como “outros” conteúdos que incluem principalmente figuras de linguagem.

Gráfico 1 – Conteúdos abordados no âmbito das atividades de docência no ensino fundamental



Fonte: Resultados de pesquisa

É no âmbito das atividades de leitura/escuta e produção textual (associadas ou não à análise linguística) que se inscreve o trabalho com gêneros³¹. A seleção de

³¹ Apesar de entendermos que gênero textual e gênero do discurso correspondem, conforme Rojo (1995) a noções distintas, no contexto do Curso de Graduação em Letras da FURB, essas são

conteúdos, como indicado nos projetos e relatórios de estágio, dá-se com base nas atividades de observação em campo de estágio, as quais levam a um diagnóstico prévio das necessidades das turmas. Em alguns casos, a partir do diagnóstico, os acadêmicos em fase de estágio optam por abordar conteúdos que normalmente não são trabalhados pelo professor da turma, em geral, produção textual; ou conteúdos que sanam dúvidas dos alunos, frequentemente envolvendo tópicos de ortografia; ou ainda, conteúdos, dinâmicas ou recursos que sejam “motivantes” para os alunos:

P1-2005 – No decorrer das observações notou-se que os professores aplicavam as aulas de forma segura em relação ao conteúdo, tendo como princípio fundamental as aulas bem planejadas. **Entretanto, percebeu-se que a deficiência na produção textual e leitura eram de grande evidência.** (p. 14, grifo nosso)

P2-2004 – **A falta de domínio das habilidades de leitura e escrita faz com que alguns alunos percam a motivação e deixem de acreditar no seu potencial.** [...] Nesses momentos, se faz necessário uma intervenção do educador, **para buscar meios inovadores e eficazes para a construção de uma aula mais produtiva e prazerosa para o educando.** [...] Neste sentido, é proposto o uso do computador nas aulas de Língua Portuguesa, visando proporcionar ao educando **aulas prazerosas e estimuladoras.** (p. 13, grifos nossos)

Em outros casos, é o professor da turma que sugere o conteúdo a ser abordado. Geralmente, as sugestões envolvem leitura e produção textual associada a vários outros conteúdos que deem prosseguimento àqueles (conteúdos) que estavam sendo ou deveriam ser por eles trabalhados (pelos professores). Observamos que, no contexto da grade 2004/1, essa opção é mais comumente explicitada, como se verifica em:

RA10-2008 - Na sexta série dois [...] o tema escolhido foram gêneros textuais juntamente com análise gramatical. **O assunto foi escolhido de acordo com o plano de ensino da professora já pré-determinado no início do ano letivo. Ela mesma pediu para que as aulas não saíssem do currículo para que a programação destas não fosse prejudicada.** Os estagiários programaram as aulas e intercalaram gêneros textuais e análise gramatical, sempre com a supervisão da professora titular da classe. (p. 35-36, grifo nosso)

tomadas como intercambiáveis, uma vez que se parte da compreensão de texto e gênero conforme proposta pelo grupo de Genebra.

RA6-2008 - A professora supervisora da sexta série sugeriu à professora em formação que abordasse assuntos referentes à pontuação e as funções sociais do gênero.

Para a estagiária que lecionou suas aulas na sétima série, a professora supervisora de estágio sugeriu que fossem contemplados temas referentes a compreensão de textos, a aplicação de testes de leitura e questões gramaticais. (p.35, grifo nosso)

RA8-2008 - Foi-nos sugerido, pelo professor, um trabalho voltado para os gêneros textuais. Os alunos costumavam trabalhar muito com conceitos gramaticais. O professor nos disse que é professor de gramática e gosta de trabalhar desta forma. Contudo, já haviam estudado crônica com ele e decidimos, então, trabalhar com outros gêneros. (p.50, grifo nosso)

3.1.2 Percurso metodológico

Ao longo dos próximos dois capítulos, analisamos os dados obtidos a partir dos projetos e relatórios de estágio supervisionado elaborados na grade 1998/2 e os confrontamos com os dados obtidos a partir dos relatórios analíticos de estágio supervisionado elaborados na vigência da grade 2004/1. A análise foi realizada em duas etapas que envolveram: (1) a análise do capítulo destinado à fundamentação teórica das atividades de estágio de docência, capítulo esse presente nos projetos de estágio da grade 1998/2 e nos relatórios analíticos de estágio supervisionado da grade 2004/1; (2) a análise dos planos de aula e relatos de aulas ministradas durante o período de estágio supervisionado no contexto do ensino fundamental, informações essas contidas nos relatórios de estágio supervisionado da grade 1998/2 e nos relatórios analíticos de estágio supervisionado da grade 2004/1.

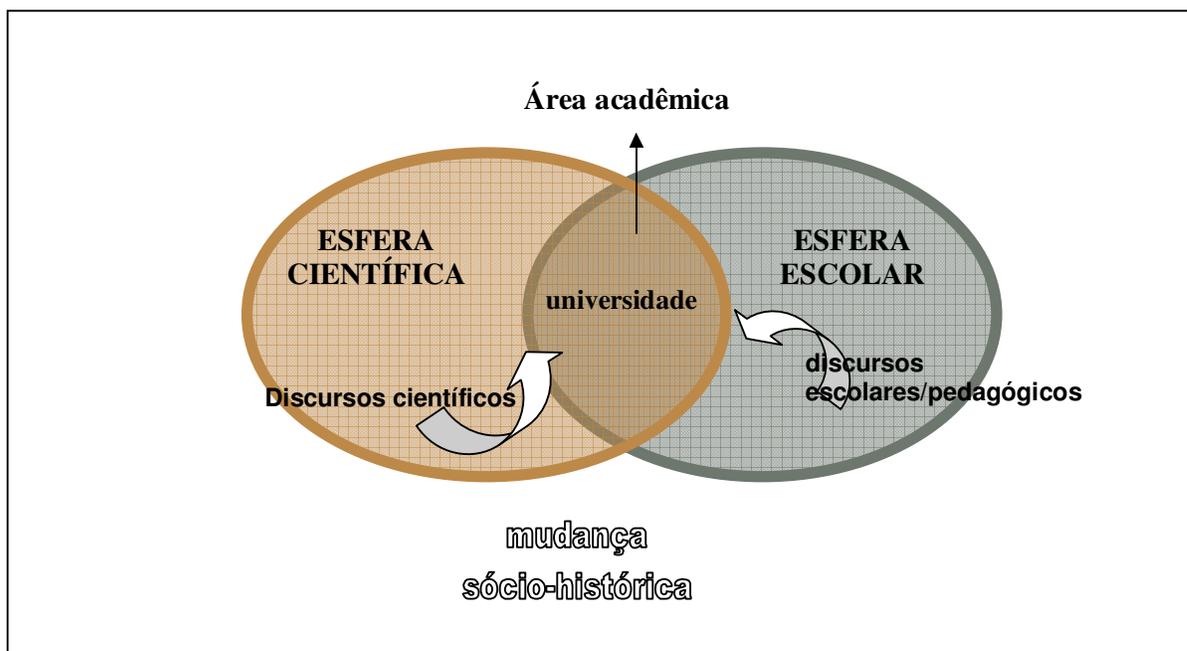
A análise da fundamentação teórica presente nos projetos/relatórios analíticos visou a apreender a abordagem teórico-metodológica da noção de gênero, e aportes e pressupostos teóricos que nortearam a elaboração didática das atividades de leitura/escuta, produção de texto e análise linguística, no contexto das duas grades estudadas. Já a análise comparativa dos planos e relatos de aulas elaborados na vigência da grade 1998/2 e 2004/1 tencionou apreender a abordagem didático-pedagógica dos gêneros no contexto das diversas elaborações didáticas destinadas ao trabalho em sala de aula, confrontando-a com os pressupostos teóricos apresentados na fundamentação dos projetos. À medida que se desenvolveu a análise, procuramos estabelecer uma interrelação entre os resultados obtidos (a partir dos projetos e relatórios de estágio supervisionado e dos relatórios analíticos de estágio supervisionado) e os dois diferentes contextos de

formação acadêmica (no âmbito da grade curricular 1998/2 e no âmbito da grade 2004/1).

Para chegar à elaboração didática dos gêneros do discurso, foi necessário percorrer um caminho mais amplo, o qual foi se configurando à medida que nos aprofundávamos no caso. Situamos primeiramente a universidade e, conseqüentemente, o Curso de graduação em Letras Inglês/Português (licenciatura) da FURB, os professores de ensino superior a ele vinculados e os acadêmicos que nesse espaço vão se constituindo professores, no âmbito da área acadêmica, a qual se constitui, como já dito, na intersecção entre as esferas científica e educacional. Situar a formação inicial do professor nas fronteiras de tais esferas significa entendê-la atravessada pelos discursos que aí circulam e são produzidos, os quais, por sua vez, inscrevem-se em uma sócio-historicidade que remete: (1) à história da disciplina de Língua Portuguesa (no contexto da educação básica), seus objetos de ensino e os pressupostos teórico-metodológicos que os ancoram; (2) à história da formação do professor de educação básica. Significa, também, perceber que tanto o discurso dos professores de ensino superior, quanto o discurso do acadêmico em fase final de formação, representam uma reação-resposta ativa a tais discursos, com os quais dialogam, uma vez que todo pensamento nasce do pensamento do outro e representa a apreensão deste mesmo pensamento sob um ponto de vista axiológico (VOLOSHINOV, 2004), o qual coaduna com as representações sócio-histórico-ideológicas nas quais o indivíduo se constitui como sujeito (Figura 1).

Matriz curricular, ementa, plano de ensino, aula, projeto e relatório de estágio, são todos gêneros inscritos na intersecção dos discursos dessas esferas e refratam em maior ou menor grau a evolução sócio-histórica de que elas (as esferas) são objeto. Os textos produzidos sob a baliza de tais gêneros também refratam essa sócio-historicidade, por isso faz sentido abordá-los sob uma perspectiva comparativa, evidenciando posicionamentos sócio-ideológicos que nortearam sua elaboração em uma e outra época: na vigência da grade que passou a vigorar no segundo semestre de 1998 e da grade que passou a vigorar no primeiro semestre de 2004.

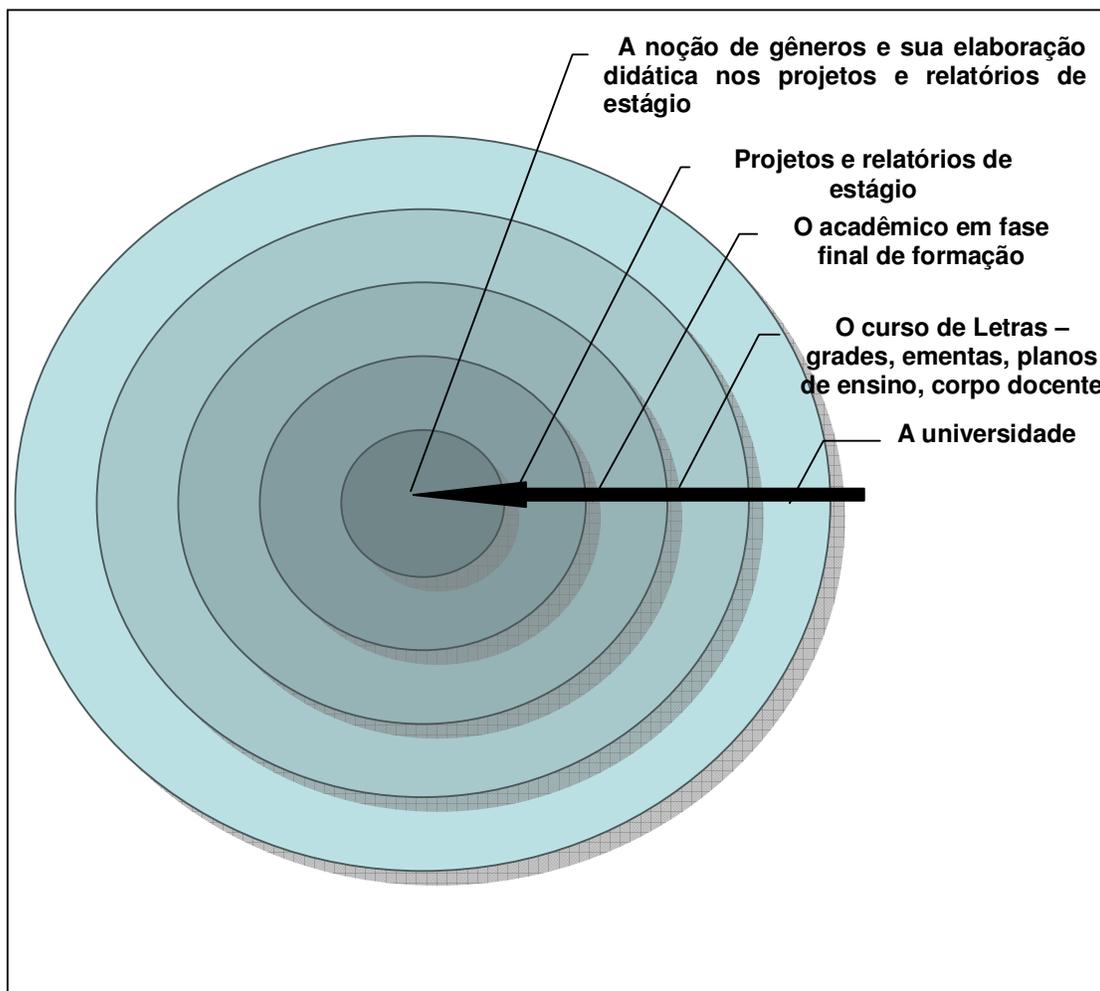
Figura 1 – O espaço de inserção da universidade na área acadêmica



Fonte: Resultados de pesquisa - 2009

Cabia-nos, então, pesquisar o contexto em que ocorreu a transição das grades curriculares (1998/2 – 2004/1); contexto esse em que se deram as interações nas e através das quais os sujeitos se constituíram acadêmicos em fase final de formação para que, a partir daí, melhor pudéssemos compreender os dados obtidos nos/através dos projetos e relatórios de estágio supervisionado e dos relatórios analíticos de estágio supervisionado. Para tanto, refletimos sobre: (1) a Universidade Regional de Blumenau; (2) o Curso de Letras, mais especificamente, o *Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas*; (3) as grades curriculares que entraram em vigor no segundo semestre de 1998 e no primeiro semestre de 2004; (4) o quadro de professores no contexto da transição de grades; (5) as ementas e planos de ensino elaborados no mesmo contexto; (6) os alunos – acadêmicos em fase final de formação.

Figura 2 – Percurso metodológico



Fonte: Resultados de pesquisa – 2009

Bakhtin (2003c) sugere o texto, entendido como enunciado, na modalidade oral ou escrita, ou materializado em outra materialidade semiótica, como “dato primário” das disciplinas da área filosófico-humanista devido a sua capacidade de expressar a realidade do pensamento e da emoção. No dizer de Bakhtin (2003c, p. 307), “Onde não há texto não há objeto de estudo e de pensamento.”. Nesta pesquisa, o interesse se volta para a “especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas em forma de texto.” (BAKHTIN, 2003c, p. 308), razão essa pela qual, aqui, partimos efetivamente do texto, não de um texto, mas de muitos textos, a saber: grades curriculares; ementas das disciplinas de Língua Portuguesa I a VIII e das disciplinas correspondentes à formação específica

do(a) professor(a) de língua portuguesa³²; planos de ensino e currículos dos professores de ensino superior das mesmas disciplinas, o relatório de auto-avaliação institucional da Universidade Regional de Blumenau, o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, o documento nomeado Política das Licenciaturas. Através da análise desses documentos, procuramos depreender o contexto no qual o caso se constituiu; para então, procedermos à análise dos projetos e relatórios de estágio supervisionado e relatórios analíticos de estágio supervisionado. Isso, com vistas a depreender o conceito de gêneros e a elaboração didática dos gêneros do discurso em atividades de escuta/leitura, produção textual e análise linguística, foco para o qual se volta esta pesquisa.

Entendemos que a compreensão de todos os textos que analisamos nesta pesquisa, textos estes entendidos como enunciados, os quais permeiam a área acadêmica, e das relações dialógicas que se estabelecem neles, entre eles, por meio deles e ao redor deles é também dialógica, assim, ao analisá-los, inscrevemo-nos nesse diálogo, uma vez que, nas palavras de Bakhtin (2003c, p. 332), “[...] o entendedor [aquele que pratica o ato de compreensão] (inclusive o pesquisador [de ciências humanas]) se torna participante do diálogo, ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa).”.

3.2 UM MERGULHO NO CASO

O caso que aqui nos interessa estudar, como já mencionado anteriormente, delinea-se no contexto de transição entre as grades curriculares 1998/2 e 2004/1.

A reformulação de grade curricular que ocorreu em 2004/1, apesar de não ter sido resultado imediato de discussões que tomaram lugar no ambiente da universidade (mas sim resultado da publicação das DCN cuja influência na reformulação das grades explicitaremos no item 3.2.3), não se deu descolada de um contexto de mudança que se delineava dentro da universidade e, mais especificamente, no Centro de Educação, ao qual o curso de Letras se vincula. O contexto de mudança ao qual nos referimos foi determinado, principalmente, por uma alteração substancial no quadro de professores que constituem o corpo

³² No contexto da grade 1998/2, as disciplinas – Didática Especial da Língua Portuguesa e Prática de Ensino I e II; no contexto da grade 2004/1, as disciplinas – Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa I a IV.

docente do referido curso e na formação dos professores em atividade, fomento de eventos de divulgação científica na universidade e participação dos professores e alunos em eventos externos, desenvolvimento de programas de extensão e redefinição de foco do mestrado em Educação oferecido pela FURB. Igualmente, as modificações acarretadas pela reformulação de grade curricular ocorrida em 2004/1 levaram não só à reorganização de disciplinas e cargas horárias, mas também à redefinição de ementas e planos de ensino de todas as disciplinas; bem como de conteúdos didático-pedagógicos das disciplinas voltadas à formação específica do professor de língua portuguesa.

3.2.1 A universidade

A Universidade Regional de Blumenau (FURB) situa-se na cidade de Blumenau, no Vale do Itajaí, Santa Catarina e foi fundada na década de 1960 visando a uma interiorização da oferta de ensino superior no Estado. A instituição atende a um público que extrapola os limites do município de Blumenau, do Vale do Itajaí e do próprio estado de Santa Catarina, apesar de a maior parte de seus alunos serem provenientes dessa região.

A universidade tem *status* de órgão autônomo na estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal, constituindo uma instituição oficial de direito público com autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial. Conta com uma biblioteca que oferece mais de 444 mil volumes e abriga o Laboratório de Informática Geral (disponibiliza conexão gratuita à internet para todos os membros da comunidade acadêmica) e o Centro de Memória Universitária/Arquivo, nove revistas de divulgação científica, ambiente virtual de aprendizagem e dois canais de divulgação na mídia: FURB TV e FURB FM. Atualmente oferece 38 cursos de graduação, cursos de especialização *stricto-sensu*, nove cursos de mestrado e um de doutorado, ensino médio, seis cursos sequenciais³³ e um centro de idiomas (FURB idiomas). Abriga ainda uma editora, a EDIFURB.

A partir de 1995, a universidade passou a desenvolver um processo de auto-avaliação institucional, revisado e redimensionado em 2005, cujo último relatório

³³ A Lei Darcy Ribeiro menciona a criação de Cursos Sequenciais por Campo do Saber para oportunizar a obtenção de um certificado de nível superior a alunos que não têm condição de frequentar um curso de graduação, e com o objetivo de suprir demandas do mercado.

data de 2006 e serviu de base para a apresentação dos dados relativos à universidade que constam desta pesquisa, caso não houvesse dados mais recentes ou passíveis de serem obtidos por outras vias.

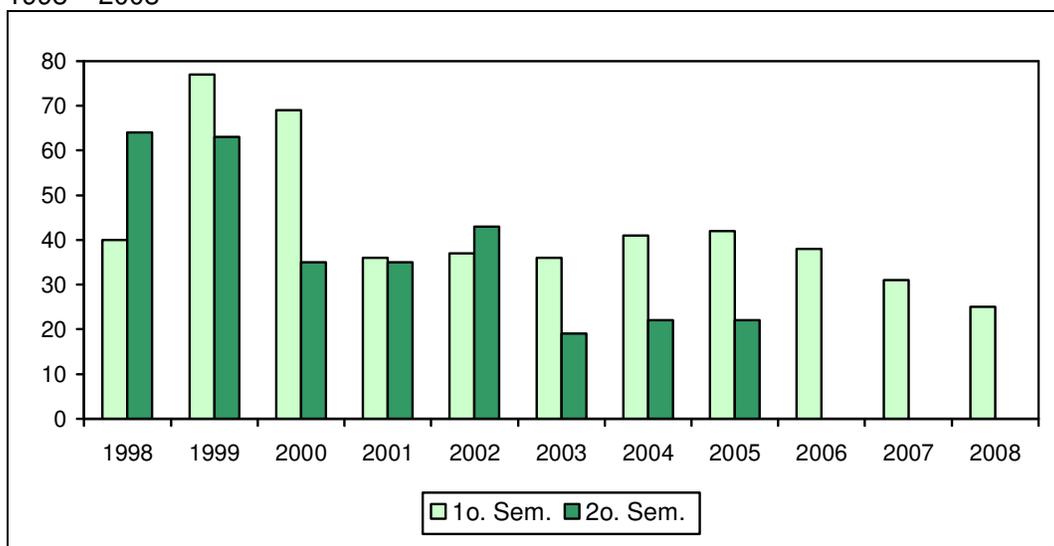
3.2.2 O curso de Letras

Segundo dados obtidos a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da FURB (elaborado em 2004), o curso foi criado em 1967 e implantado nas modalidades *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas* e *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas* em 1968, sob autorização do Parecer – CEE 065 de 25/5/1968, passando a ser reconhecido pelo Decreto no. 71.361 da Presidência da República de 13/11/1972.

Optamos por trabalhar com os relatórios e projetos de estágio supervisionado produzidos pelos acadêmicos do curso de Letras na modalidade *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas*, uma vez que, apesar de repetidas tentativas da universidade de oferecer o curso na modalidade *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas*, nos últimos anos, não tem havido demanda suficiente de alunos para abertura de turmas.

De fato, observando os registros relativos ao número de alunos que ingressaram no curso de Letras ao longo dos últimos dez anos, nota-se (Gráfico 2) que tal número vem reduzindo de forma gradual e significativa ao longo desse período, denotando um processo de desinteresse pelo curso de licenciatura e pelo exercício da profissão de professor, o qual já era apontado por Bechara (1985) na década de 1980. Essa redução de demanda levou, por exemplo, à ausência de oferta de vagas para ingresso no Curso de Letras nos vestibulares de inverno a partir de 2006 e à oferta de turmas apenas para o período noturno.

Gráfico 2 – Demonstrativo do número de ingressantes no curso de Letras para o período 1998 – 2008



Fonte: Resultados de pesquisa (dados obtidos no Centro de Educação (FURB) – 2008)

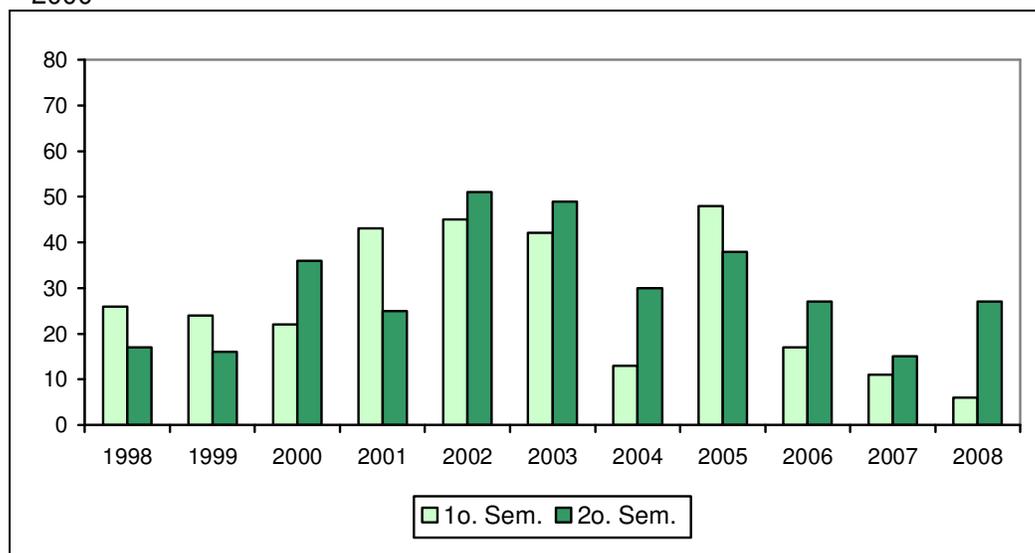
Comparando os dados relativos ao número de ingressantes e egressos (Gráfico 3) nos últimos dez anos, percebemos que, a despeito de alguns acadêmicos levarem mais de quatro anos para a conclusão do curso³⁴, cerca de 67%³⁵ dos alunos concluem o curso de graduação, denotando um índice de evasão da ordem de 33%. Tomando os dados coletados para Santa Catarina pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), no Censo da Educação Superior de 2004, os quais são disponibilizados através de seu resumo técnico (BRASIL, 2005), chegaríamos a um índice de conclusão (envolvendo todas as instituições de ensino superior atuantes, em Santa Catarina, na época da pesquisa) da ordem de 56% (147.391 ingressantes entre 1998 e 2001 – 82719 concluintes entre 2001 e 2004)

³⁴ Isso fica claro ao observarmos que, por exemplo, o número de egressos no primeiro semestre de 2005 é muito superior ao número de ingressantes no segundo semestre de 2001.

³⁵ Os relatórios técnicos do Inep elaborados com base do Censo da Educação Superior para 2002-2004, disponíveis em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm> estimam os índices de conclusão do ensino superior a partir da relação nl/nC (em um período de 4 anos) – onde nl representa o número de ingressantes e nC representa o número de concluintes do ensino superior 4 anos depois. Entendendo que muitos alunos levam mais de quatro anos para concluir o ensino superior calculamos o índice de conclusão a partir da seguinte fórmula $\sum nl / \sum nC$ onde $\sum nl$ representa o número total de ingressantes no período entre o primeiro semestre de 1998 e o primeiro semestre de 2005 e $\sum nC$ representa o número total de concluintes entre o segundo semestre de 2001 e o segundo semestre de 2008. Os limites foram fixados com base na observância do número mínimo de semestres para a conclusão do curso.

para o estado. Dessa forma, o resultado encontrado para o curso de Letras estaria acima desse índice estadual.

Gráfico 3 – Demonstrativo do número de concluintes no curso de Letras para o período 1998 – 2000



Fonte: Resultados de pesquisa (dados obtidos no Centro de Educação (FURB) – 2008)

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, entre 1967 e 1988, apenas pequenas alterações foram realizadas nas grades curriculares de ambas as habilitações (*Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas*), com o objetivo de aperfeiçoá-las, o que representou a redução de carga horária das disciplinas da área de formação geral, a supressão da disciplina de Lógica e o aumento de carga horária das disciplinas de Português e Língua Estrangeira.

A partir de 2003, no entanto, em consonância com as determinações das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, houve uma transformação de cunho epistemológico e pedagógico-didático que alterou sensivelmente a grade curricular do curso. É interessante, neste ponto, observar, que apesar de a universidade desenvolver desde 1995 um processo de auto-avaliação institucional, não foram os resultados provenientes desse processo de avaliação que determinaram uma revisão curricular. Também não foram a PC-SC (que teve sua primeira versão publicada no final dos anos 1980, início dos anos 1990); nem os PCN (publicados em 1998), documentos esses que propõem uma

revisão de cunho teórico-metodológico no que tange ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, implicando, inclusive, a redefinição do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa (que passa ser o texto); nem as demandas criadas por eles que determinaram a readequação curricular. Esta é resultado da publicação das DCN, cuja finalidade era exatamente dar diretrizes aos cursos superiores de formação de professores para atuarem na educação básica, as quais levaram à adaptação das grades curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pela universidade às novas orientações.

Parece-nos interessante observar que também a alteração de grade curricular anterior a que se processou no primeiro semestre de 2004, a qual data do segundo semestre de 1998³⁶, não constituiu resultado de uma discussão encetada na universidade, mas sim das determinações fixadas pela LDB/1996, a qual estabeleceu que a formação docente, exceto para a docência em ensino superior, deveria incluir um mínimo de 300 horas de prática de ensino, de forma a contemplar a integração entre teoria e prática. Nesse contexto, a alteração de grade curricular que tomou corpo naquela época (segundo semestre de 1998) determinou, em linhas gerais, a antecipação da oferta da disciplina de Prática de Ensino (atual Estágio Curricular Supervisionado) em um semestre: até 1998, a Prática de Ensino ficava restrita ao oitavo semestre, ao longo do qual, o acadêmico em fase final de formação realizava as atividades correspondentes ao estágio curricular - observação de aulas e docência. A partir do segundo semestre de 1998, a Prática de Ensino passou a ser realizada no sétimo (observação) e oitavo (docência) semestres, perfazendo as 300 horas determinadas pela LDB/1996.

Visando a melhor perceber as mudanças que se operaram no curso de Letras nesse período e que esperamos ver refratadas de alguma forma no discurso do acadêmico em fase de estágio supervisionado no Curso de graduação em Letras Inglês/Português da FURB, no que tange ao conceito de gêneros e à elaboração didática dos gêneros do discurso para as atividades de escuta/leitura, produção textual e análise linguística, analisaremos, em sequência: (1) as grades curriculares anterior e posterior a 2004/1; (2) o corpo docente no contexto da mudança; (3) os conteúdos e objetos de ensino presentes nos planos de ensino anterior e posterior a

³⁶ Essa grade sofreu uma pequena alteração no ano 2000 que resultou na ampliação do número de horas de prática de ensino de 300 horas para 324 horas.

2004/1; (4) os documentos de estágio supervisionado antes e após 2004/1; (5) os acadêmicos em fase final de formação.

3.2.3 A transição da grade curricular 1998/2 para a grade curricular 2004/1

A grade curricular que entrou em vigor no segundo semestre de 1998, permanecendo válida até o primeiro semestre de 2004, contemplava um total de 162 horas de estágio supervisionado de Língua Portuguesa, divididas em um semestre de observação na escola campo de estágio e um semestre de docência. O estágio supervisionado atendia à ementa das disciplinas de Prática de Ensino da Língua Portuguesa I e II, e correspondia a um período de microensino (orientações gerais sobre a organização e redação do projeto e relatório de estágio, aulas simuladas) e às atividades realizadas na escola campo de estágio, prioritariamente em duplas, tanto durante o período de observação, quanto durante o desenvolvimento das aulas. Constavam ainda da formação do professor 612 horas relativas às disciplinas de Língua Portuguesa (I a VIII), 144 horas relativas às disciplinas de Linguística I e II, 360 horas relativas às disciplinas de Literatura Portuguesa (I e II) e Literatura Brasileira (I, II e III), 144 horas relativas à disciplina de Teoria da Literatura (I e II), 144 horas relativas à disciplina de Língua Latina, 72 horas destinadas à disciplina de Didática Geral e 72 horas destinadas à disciplina de Didática Especial de Língua Portuguesa. Além dessas disciplinas, havia ainda aquelas comuns a todos os cursos de licenciatura oferecidos pela universidade³⁷, das quais a disciplina de Didática Geral fazia parte, e aquelas destinadas especificamente à formação do professor de língua inglesa.

A grade curricular que entra em vigor em 2004/1 visa a atender a uma nova demanda curricular expressa nas DCN, a qual norteou tanto a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, quanto a discussão e elaboração do documento denominado Política das Licenciaturas, produzido pela Pró-reitoria de Ensino da FURB. Como já assinalado no primeiro capítulo desta dissertação, quando falamos sobre a formação do professor, as DCN não se tratam de um documento, mas de um conjunto de documentos publicados a partir do final dos anos 1990, que visam a nortear a formação do professor no Brasil. Optamos por

³⁷ Filosofia, Sociologia, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Prática Desportiva I e II e Didática Geral.

discutir a influência das DCN na reformulação dos cursos de graduação em Letras, neste capítulo, por entender que, apesar de não podermos tomá-las como referencial teórico, é importante refletir sobre a sua influência na redefinição das matrizes curriculares do curso de licenciatura em questão, como voz que se vê refratada nessa redefinição.

Entendemos que o Parecer CNE/CES 492/2001, publicado no Diário Oficial da União em 9/7/2001, o qual versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, quando se refere às diretrizes curriculares para os cursos de Letras, o faz de forma geral, compreendendo tanto o bacharelado, quanto a licenciatura em Letras, portanto, entende que o professor de Língua Portuguesa é um dentre os vários profissionais formados pelo curso. Ainda que o professor de Língua Portuguesa seja compreendido nessa perspectiva pelo documento, parece-nos estranho que, ao mencionar o perfil do formando do curso Letras, não se depreenda, em nenhum momento, uma preocupação com o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas por parte deste formando. Apesar de o documento mencionar a importância de se flexibilizar o currículo do curso com base nos conhecimentos, competências, habilidades e objetivos que se deseja alcançar, parece que é a aquisição de conhecimentos que é realçada quando se fala do perfil do formando como percebemos da leitura do excerto abaixo:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, **capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.**

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter **domínio do uso da língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, **em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.** Deve ser capaz de **refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.** A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter **capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.** (BRASIL, 2001b, p.30, grifos nossos)

Parece-nos evidente que a maior preocupação manifestada no excerto acima diz respeito à capacidade de reflexão teórica dos formandos em Letras no que tange à linguagem, em especial a verbal, na oralidade e na escrita; o domínio do uso da língua; o domínio de novas tecnologias; a consciência da variedade linguística e cultural; a compreensão de sua formação como um processo contínuo, autônomo e permanente. Esses dados coadunam com Rojo (2001), quando afirma que os documentos oficiais contribuem para as dificuldades que os professores manifestam em relação à didatização dos conteúdos. Como a autora deixa claro em seu artigo, saber para si, não implica saber ensinar ao outro.

A preocupação com a didatização dos conteúdos de ensino por parte do formando em Letras, através do domínio de “métodos” e “técnicas” figura, entretanto, entre as habilidades e competências que o acadêmico do curso de Letras deve desenvolver, segundo o documento, ao longo da sua formação inicial. Essas incluem, dentre outras: o domínio do uso da língua portuguesa (na oralidade e na escrita) no que se refere à recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; a reflexão crítica e analítica sobre a linguagem e sobre as perspectivas teóricas que balizam as investigações linguísticas e literárias que fundamentam a formação do professor; o domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio e o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para cada nível de ensino (BRASIL, 2001b).

A respeito das competências e habilidades listadas pelas DCN para o curso de Letras, entendemos que o ensino de língua portuguesa compreende a elaboração didática do conhecimento e não a sua transposição, já que, nesse caso, conforme Halté (1998), visa-se, antes de tudo, à construção de competências linguísticas e os conteúdos a serem ensinados não se reduzem a conhecimentos científicos transpostos, eles refratam as “práticas sociais de referência”.

A despeito dessas observações, entendemos que a definição de tais habilidades e competências pelas DCN remete à necessidade de adequação curricular dos cursos de graduação em Letras ao objeto de ensino apontado pelos documentos oficiais de ensino (PCN, propostas curriculares estaduais, etc.) para a disciplina de Língua Portuguesa: o texto, percebido sob uma perspectiva dialógica

de linguagem, atrelado aos gêneros do discurso e à noção de língua como interação.

A respeito da redefinição curricular dos cursos de Letras, as DCN apontam a importância da regulamentação das chamadas Atividades Acadêmico Científico Culturais, ou seja, atividades curriculares que envolvem ensino, pesquisa e extensão. No contexto da FURB, segundo o que consta no Capítulo III do regulamento das Atividades Acadêmico Científico Culturais, aprovado pela Resolução 82/2004 de 7 de dezembro de 2004, essas atividades incluem, dentre outras determinadas pelo Colegiado de cada curso: atividades de pesquisa, atividades de extensão, disciplinas optativas cursadas inter e intra cursos em diferentes níveis de ensino, publicação de trabalhos científicos, atividades comunitárias, estágios curriculares não obrigatórios, monitorias, viagens e visitas de estudo não vinculadas à grade curricular. Dentre as Atividades Acadêmico Científico Culturais se inserem, no contexto da universidade em questão, as atividades de PCC – Prática como Conteúdo Curricular – que compreendem (segundo o regulamento das Atividades Acadêmico Científico Culturais da FURB) as atividades de pesquisa e/ou problematização de temas do cotidiano escolar articuladas por cada professor no planejamento da disciplina que ministra³⁸.

A carga horária destinada às atividades de PCC, bem como as carga horária correspondente às atividades de estágio curricular supervisionado, o número de horas aula destinados ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e o número de horas destinadas às atividades acadêmico científico culturais foram regulamentadas pela Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002 do Conselho Nacional de Educação, publicada no Diário Oficial da União em 4 de março de 2002. Essa resolução estabelece que os cursos de formação de professores para a educação básica incluam 400 horas de PCC distribuídas ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado (a partir da segunda metade do curso), 1800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico científico culturais (excluídas as atividades de PCC).

³⁸ Não pudemos mensurar, no contexto de análise, se, a despeito de haver referências a atividades de pesquisa e/ou problematização de temas do cotidiano escolar em diversos planos de ensino, essas atividades efetivamente são levadas a efeito no âmbito das diversas disciplinas.

Com base nessas novas diretrizes, a grade curricular do Curso de graduação em Letras Inglês/Português sofreu, a partir do primeiro semestre de 2004, uma profunda modificação. Segundo o documento Política das Licenciaturas (FURB, 2006), as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da FURB foram reestruturadas para comportar três eixos: eixo articulador das licenciaturas, eixo específico e 216 horas de atividades acadêmico científico culturais. A criação de um eixo de formação comum e um eixo de formação específica se deu conforme recomendação das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, às quais correspondem ao Parecer CNE/CP 009/2001, aprovado em 8/5/2001 e publicado no Diário da União em 18/1/2002. Esse documento menciona que um dos desafios para a formação do professor de educação básica é a constituição de competências comuns aos professores que nela atuam, assim recomenda que:

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, **é ela – a docência – que deverá ser tratada no curso de modo específico**. (BRASIL, 2001c, p. 55, grifos nossos)

A recomendação das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica foi acatada pelo curso de Letras da FURB, depreendendo-se que, por docência, o documento entende os conteúdos específicos de cada área do conhecimento e a didatização desses conteúdos.

Assim, o eixo articulador das licenciaturas passou a comportar: (1) 396 horas de disciplinas obrigatórias comuns às Licenciaturas (das quais 126 horas correspondem a atividades de PCC) – Produção de Texto I e II; Pesquisa em Educação – Licenciatura; Currículo e Didática; Psicologia da Educação - Licenciatura; Humanidade, Educação e Cidadania; e Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino; (2) 144 horas de disciplinas optativas comuns às Licenciaturas e (3) 432 horas de Estágio Curricular Supervisionado (216 horas referentes ao Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e 216 horas correspondentes ao Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa).

As aulas das disciplinas obrigatórias comuns às licenciaturas acontecem, conforme determinação das DCN para a Formação de Professores da Educação

Básica, em turmas mistas compostas por acadêmicos de diferentes cursos de licenciatura.

O eixo específico comporta 1674 horas de disciplinas específicas a cada Licenciatura (das quais 288 horas correspondem a atividades de PCC). Dessas, 576 horas são relativas às disciplinas de Língua Portuguesa (I a VIII), 144 horas são relativas às disciplinas de Linguística I e II, 360 horas são relativas às disciplinas de Literatura Portuguesa (I e II) e Literatura Brasileira (I, II e III), 144 horas correspondem à disciplina de Teoria Literária (I e II), 144 horas à disciplina de Língua Latina. No caso do curso em questão, há ainda 576 horas relativas às disciplinas de Língua Inglesa (I a VIII) e 144 horas relativas às disciplinas de Literatura Anglo-Americana (I e II).

Apesar de os documentos oficiais concernentes à formação do professor mencionados nesta seção (DCN para os cursos de Letras, DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002 do Conselho Nacional de Educação) se configurarem como norteadores da estruturação curricular do curso de licenciatura em Letras, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica enfatizam uma flexibilização no que tange à integração entre os eixos articuladores e às dimensões teóricas e práticas. Assim, a reestruturação das disciplinas de estágio, as quais foram distribuídas ao longo dos quatro últimos semestres de formação acadêmica, obedeceu às determinações das DCN e da Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002 do Conselho Nacional de Educação; entretanto, coube, à FURB, a decisão de centralizar as atividades de docência na escola campo de estágio no sétimo e oitavo semestres do curso de graduação.

A reestruturação da grade curricular do curso de graduação em Letras *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas* foi acompanhada pela modificação das ementas relativas às disciplinas de estágio supervisionado e às disciplinas da área de Língua Portuguesa, abrindo espaço para a abordagem teórico-metodológica e didático-pedagógica do texto atrelado à noção de língua-interação e dos gêneros do discurso. Mas, antes de analisarmos essas ementas e os planos de ensino das disciplinas no contexto de transição entre as grades 1998/2 e 2007/1, nas quais também se percebe a influência das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, é preciso analisar as modificações que ocorreram no corpo docente, corpo docente esse que

participou da elaboração das ementas, as quais, por sua vez, levaram a outras mudanças.

3.2.4 O corpo docente

É importante anotar que as observações que faremos ao longo desta seção terão seu foco voltado aos professores que ministram ou ministraram disciplinas relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa no curso de Letras na modalidade *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e respectivas Literaturas* no período compreendido entre o segundo semestre de 1998 e o momento atual.

A maior parte desses professores são oriundos da própria FURB em que cursaram a graduação em Letras nas modalidades *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas* ou *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas* ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990. Também, em sua maior parte, os professores possuem especialização em Letras ou áreas afins realizadas na Universidade Regional no final da década de 1980 e ao longo da década de 1990 e Mestrado em Educação realizado ao longo dos anos 1990 na mesma universidade (formação endogênica).

De fato, segundo dados do relatório de auto-avaliação institucional da FURB (FURB, 2006), o Mestrado em Educação iniciou a pós-graduação *strictu-sensu* na universidade, em 1991, tendo como área de concentração *Ensino Superior*. Naquela época, pelo que transparece da análise dos currículos dos professores que compõem o corpo docente do curso de Letras, a criação do Mestrado em Educação atendeu à premência de fornecer uma “solução caseira” para a obtenção do título de Mestre, de forma a atender às recomendações presentes no Art. 66º. da LDB/1996, que determina que a preparação para o exercício do magistério superior seja realizado em nível de pós-graduação, preferencialmente em nível de mestrado e doutorado; e no Art. 52º. Item II, que determina que pelo menos um terço do corpo docente das universidades tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Não é nossa intenção criticar a iniciativa da FURB de oportunizar a seus professores acesso ao Mestrado em Educação na própria instituição, entretanto, entendemos que o intercâmbio acadêmico-científico é sempre bem vindo e construtivo, favorecendo a pluralidade de ideias e perspectivas de trabalho. Nesse contexto, entendemos como bastante significativo o fato de que é exatamente a

partir da mudança de grade curricular operada em 1998/2 que os primeiros professores com titulação acadêmica de mestrado/doutorado obtida em outras universidades que não a FURB ingressam no corpo docente do curso e que é no contexto de mudança de grade curricular 1998/2 para 2004/1 que os primeiros professores do quadro obtêm titulação acadêmica de doutorado³⁹. Dos professores que concluíram o curso de pós-graduação em doutorado, dois o fizeram em Linguística (na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - e na UNICAMP) e dois em Literatura Brasileira (na UFSC).

O contexto da mudança de grades também coincide com a aposentadoria/desligamento de alguns professores do corpo docente, o que abre espaço para a contratação de novos professores. As modificações operadas no corpo docente incorreram em uma alteração no perfil do professor de ensino superior do curso de Letras da FURB e levaram à formação de grupos de discussão e pesquisa, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa (envolvendo: leitura, letramento, formação do professor, gêneros do discurso, autoria, etc.), à elaboração e publicação de artigos científicos resultantes das pesquisas realizadas, à promoção de eventos de divulgação e intercâmbio científico na universidade e participação em eventos externos a ela, à criação do NEL – Núcleo de Estudos Linguísticos (em 2006), à criação da revista Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação (em 2007) e à diversificação dos eixos temáticos de pesquisa do Mestrado em Educação, uma vez que os professores com formação em nível de doutorado se incorporaram ao programa de pós-graduação da universidade⁴⁰.

Parece ainda interessante relatar que as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II, bem como a disciplina de Didática Especial da Língua Portuguesa (inexistente na grade atual e anteriormente denominada Didática Especial do Português) foram ministradas por um único professor de 1994 até sua aposentadoria, no primeiro semestre de 2007. Novamente, não subentendemos aqui uma crítica, mas a percepção de que a renovação pode ensejar a oportunidade de mudança de paradigmas e perspectivas teórico-metodológicas. Igualmente, a

³⁹ Referimo-nos aqui exclusivamente a professores que ministram disciplinas relativas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, disciplinas de estágio supervisionado (em língua portuguesa) e literatura.

⁴⁰ Há atualmente dois eixos temáticos de pesquisa: Eixo Temático I – Educação, Filosofia e Conhecimento, com duas linhas de pesquisa, a saber, (1) Filosofia e Educação, (2) Processos e Métodos Pedagógico-didáticos; Eixo Temático II – Educação, Cultura e Sociedade, contemplando três linhas de pesquisa: (1) Educação, Estado e Sociedade, (2) Discurso e Práticas Educativas, (3) Educação, Cultura e Poder.

centralização das atividades concernentes ao estágio em torno de um único professor de ensino superior parece concentrar sobre este uma responsabilidade que é de todo o corpo docente, a articulação da dimensão prática do curso; contribuindo, mesmo, para um distanciamento entre teoria e prática. Tal distanciamento pode ser depreendido da análise de ementas e planos de ensino da grade 1998/2, como verificaremos nas próximas seções.

Na grade atual, cada disciplina de estágio (Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I, II, III e IV) é ministrada por um professor diferente, o que permite o envolvimento de uma parte maior do corpo docente nas atividades de estágio supervisionado, atendendo às orientações das *DCN para a Formação de Professores da Educação Básica*, que determinam que o estágio supervisionado não fique sob a responsabilidade de um único professor. Entendemos que o envolvimento de um número maior de professores nas atividades de estágio possibilita estabelecer um diálogo proveitoso para o curso, para os próprios professores de ensino superior e para os acadêmicos em fase final de formação. Para este último, porque cada professor representa um interlocutor, cujo discurso é balizado por um dado horizonte axiológico e atravessado por outros discursos, assim, o contato com vários interlocutores permite o diálogo com diversas vozes que são postas em confronto. A mudança ideológica é resultado desse confronto, “um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem.” (BAKHTIN, 1998, p. 142). Para o curso e para o professor de ensino superior, porque o envolvimento com as atividades de estágio permite a reanálise constante da formação que o curso oferece, possibilitando, a cada professor de ensino superior, redimensionar sua própria prática a partir da atuação dos acadêmicos nas atividades de estágio. No dizer de Bakhtin (2003a, p. 382), “O que em mim é dado imediatamente de modo imediato, e o que é dado apenas através do outro. O mínimo e o máximo – a auto-sensação primitiva e a complexa autoconsciência.”, a posição exotópica em relação ao outro, nesse caso, o acadêmico em fase final de formação, permite ao professor de ensino superior analisá-lo ao mesmo tempo em que reflete sobre si mesmo, sobre a sua própria prática, com uma profundidade e uma complexidade que se figura difícil caso tentasse voltar os olhos para dentro de si mesmo.

Analisando os dados encontrados na Plataforma Lattes, no que tange ao currículo dos professores em atividade durante a vigência da grade 1998/2 e 2004/1, percebemos que: dentre os professores que estavam em atividade apenas na grade

antiga, nenhum tinha currículo disponível na plataforma Lattes; dentre aqueles que estão em atividade na grade atual, a maior parte dos professores tem currículo disponível na plataforma Lattes; os professores com pós-graduação em nível de doutorado e alguns poucos com pós-graduação em nível de mestrado têm produção científica recente e participam de cursos e eventos de divulgação científica realizados fora da universidade. Entendemos esse dado como relevante, uma vez que a mudança de paradigmas de ensino e o envolvimento do acadêmico com a pesquisa científica têm íntima relação com o grau de comprometimento dos professores de ensino superior com a pesquisa e com a formação em serviço, as quais podem oportunizar a renovação de suas próprias práticas pedagógicas, o aprofundamento e a atualização na discussão de questões teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que concernem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a reflexão sobre os objetos de ensino da disciplina, entre outros.

Dentre os eventos de divulgação científica que surgem durante a vigência da grade 2004/1 ou no contexto de transição entre a grade 1998/2 – 2004/1, é preciso ressaltar o FAIC – Fórum Anual de Iniciação Científica (2001-2006), substituído pelo MIPE – Mostra Integrada de Pesquisa e Extensão (2007-2008), que envolve todos os centros da universidade; os I, II e III Encontro de Estudos e Pesquisas em Língua e Literatura (2006, 2007 e 2008), promovido pelo Núcleo de Estudo Linguísticos, o Seminário das Licenciaturas (2005-2008) e o Seminário de Estágio das Licenciaturas (2007-2008). Esses eventos significam a possibilidade de interlocução entre ensino e pesquisa no espaço da universidade e, em sua maioria, foram resultado da mobilização do corpo docente do curso.

As mudanças que tomaram lugar no corpo docente, tenham sido elas motivadas pela renovação de parte do quadro de professores, ou pela qualificação dos professores, introduziram no contexto de interação intra e extra sala de aula novos interlocutores (novos professores, professores do corpo docente que concluíram cursos de pós-graduação em nível de doutorado, ou que cursaram disciplinas nesses cursos), atravessados por outros discursos, provenientes, por sua vez, de outros contextos de interação. Esses novos discursos confrontaram-se com os discursos já em circulação na universidade, definindo diretrizes, elegendo caminhos. O discurso de autoridade das DCN trouxe novas demandas à universidade, levando à constituição de novas matrizes curriculares; mas também os PCN e as propostas curriculares estaduais instituíram um novo objeto de ensino,

novos objetivos e novos pressupostos teórico-metodológicos para nortear o curso, a elaboração de ementas e planos de ensino. Bakhtin (1998, p. 143) esclarece que “A palavra autoritária pode organizar em torno de si massas de outras palavras (que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou de outra maneira) [...]”, é isso que ocorre no contexto de transição da grade 1998/2 para a grade 2004/1. Em torno do discurso oficial, organizam-se os outros discursos já em circulação na universidade, os sujeitos responsáveis pela redefinição de ementas e planos de ensino, seus discursos e as vozes que neles se refratam, e as próprias ementas e planos de ensino, as quais constituem uma reação-resposta a todos esses discursos. Essas ementas e planos de ensino, por um lado, representam a apreensão axiológica que os professores de ensino superior fazem desses múltiplos discursos que se imbricam na confluência das esferas escolar e científica, e, por outro, constituem, por si mesmos, discursos de poder que definem e delimitam conteúdos e parâmetros teórico-metodológicos a serem seguidos.

3.2.5 Novas ementas, novos planos de ensino – um espaço para refletir sobre os gêneros do discurso

O ementário referente à grade curricular 1998/2 diferencia-se substancialmente daquele concernente à grade curricular 2004/1. Concentrar-nos-emos, aqui, nas ementas e planos de ensino correspondentes às disciplinas de Linguística I e II, Língua Portuguesa I a VIII, Teoria Literária I e II e Estágio Curricular Supervisionado I a IV, uma vez que entendemos serem essas as disciplinas que passaram por alterações mais sensíveis e que envolvem mais diretamente a abordagem teórico-metodológica da noção de gêneros do discurso e dos pressupostos teóricos que norteiam a elaboração didática dos gêneros para as práticas de ensino-aprendizagem de leitura/escuta, produção textual e análise linguística.

Dentre as disciplinas acima mencionadas, foram as ementas correspondentes às disciplinas de Linguística I e II aquelas que sofreram menos modificações. Entretanto, apesar de já na vigência da grade curricular 1998/2 começar a se esboçar uma articulação entre tais disciplinas e as disciplinas de Língua Portuguesa I e II, é na transição de grades que a articulação se consolida, envolvendo, ainda, a disciplina de Pesquisa em Educação, do núcleo comum das licenciaturas, a qual se

destina, principalmente, a abordar os princípios teórico-metodológicos para elaboração de projetos de pesquisa em educação, e as disciplinas de Produção de Texto I e II. Essas últimas surgem para preencher uma lacuna concernente à leitura e produção de gêneros da área acadêmica, tais como resenha, resumo, ensaio e relatório.

Essa articulação envolve a realização de uma pesquisa de campo em cada semestre, englobando conteúdos comuns ou correlatos, e parece atender ao impositivo de fornecer elementos para a constituição do ser-professor-pesquisador que se vincula à integração entre ensino, pesquisa e extensão sobre a qual falam as DCN (2000), o relatório de auto-avaliação institucional da FURB (FURB, 2006) e o projeto político-pedagógico do curso de Letras (FURB, 2004).

Nesse contexto, cabe à disciplina de Linguística I abordar noções de linguagem/tipos de linguagem e língua (juntamente com Língua Portuguesa I); a Linguística e sua história: o estruturalismo saussuriano, um breve panorama sobre os estudos de Chomsky e o gerativismo, a sociolinguística e a variação; as implicações dos estudos linguísticos para o ensino de línguas. A disciplina de Linguística II volta-se para o estudo da fonética e da fonologia do português brasileiro, descrição fonética e fonológica dos sons, alofonia, fonologia gerativa e fonologia natural como modelos teóricos, relações entre oralidade e escrita, ensejando a reflexão sobre as relações entre o estudo da fonética e da fonologia e o ensino de línguas.

Todavia, são as alterações efetuadas nas ementas das disciplinas de Língua Portuguesa I a VIII que abrem espaço para a inserção e legitimação dos gêneros do discurso como conteúdo didático-pedagógico no contexto do curso de Letras. Para melhor refletirmos sobre essas alterações, apresentamos esquematicamente, lado a lado, as ementas relativas a estas disciplinas no contexto das duas grades.

Quadro 2 – Ementas das disciplinas de Língua Portuguesa I a VIII

Grade curricular 1998/2	Grade curricular 2004/2
Língua Portuguesa I	
<ul style="list-style-type: none"> • Morfossintaxe do substantivo. • Leitura e interpretação e textos representativos dos diversos níveis de linguagem. Exploração do vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de linguagem, língua, gramática e erro. • Morfologia I – substantivo, adjetivo, artigo,

<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação: noções, funções da linguagem. • Normas da língua culta. • Expressão escrita: resumo, esquema, paráfrase. O parágrafo. 	numeral, pronome.
Língua Portuguesa II	
<ul style="list-style-type: none"> • Morfossintaxe do adjetivo e do advérbio. • Leitura e interpretação de textos descritivos diversos. Exploração do vocabulário. • Tipos de composição: a descrição. • Expressão escrita: descrição de ambientes, pessoas, objetos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Morfologia II – verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.
Língua Portuguesa III	
<ul style="list-style-type: none"> • Morfossintaxe do verbo. • Leitura e interpretação de textos narrativos. Exploração do vocabulário. • Tipos de composição: a narração, o diálogo, o discurso. • Expressão escrita: produção de textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Morfologia III – Estrutura e formação das palavras. • Sintaxe I – Termos da oração, coordenação, subordinação. • Produção de textos da esfera literária.
Língua Portuguesa IV	
<ul style="list-style-type: none"> • Morfossintaxe do artigo, do pronome e do numeral. • Leitura e interpretação de textos dissertativos. Exploração do vocabulário. • Tipos de composição: a dissertação. • Expressão escrita: construção de textos dissertativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxe II – Regência nominal e verbal, concordância nominal e verbal, Colocação pronominal. • Produção de textos da esfera literária.
Língua Portuguesa V	
<ul style="list-style-type: none"> • Morfossintaxe da interjeição, da preposição e da conjunção. • Leitura e interpretação de textos literários em prosa e verso. Exploração do vocabulário. • Noções de estilística: identificação, descrição e interpretação dos recursos estilísticos sonoros, fonéticos, morfológicos, sintáticos; feição estilística da frase; qualidade do bom estilo. • Construção de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textualidade. Enunciação. • Texto e discurso. Autoria. • Coerência e coesão. • Análise textual e discursiva de textos. • Gêneros do discurso: aspectos históricos e teóricos. • Análise e produção de textos da esfera jornalística.
Língua Portuguesa VI	
<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxe analítica: os termos da oração, período simples e composto por coordenação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variação e ensino. • Variação e mudança.

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos literários em prosa e verso. Exploração do vocabulário. • Produção de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade. Escrita. • Fatores linguísticos e extralinguísticos: análise de dados. • Análise produção de textos da esfera jornalística.
Língua Portuguesa VII	
<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxe analítica: estudo do período composto por subordinação, por coordenação e subordinação. • Leitura e interpretação de textos. Exploração do vocabulário. • A arte do texto levado ao público: a leitura, a representação, a declamação. • Estudo lógico expressivo da pontuação e oratória. 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicolinguística aplicada ao ensino. • Aquisição e aprendizagem. • Sistema oral e escrito: continuidades e dessemelhanças. • Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. • Processamento de leitura e escrita. • Gêneros da esfera escolar.
Língua Portuguesa VIII	
<ul style="list-style-type: none"> • História da língua portuguesa. • Domínio da língua portuguesa. • Constituição do léxico português. • O Português do Brasil: características linguísticas das diversas regiões brasileiras. • O Modernismo brasileiro e a língua portuguesa. • A pesquisa dialetológica: fundamentos, esboço histórico. • Estudo sucinto de caráter lexicológico da língua atual: os meios de comunicação. • Os neologismos. • A situação atual da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de sentido. • Interação leitor e autor na leitura e produção de texto. • Semântica. • Pragmática. • Fenômenos de indeterminação semântica. • Quantificadores. • Anáfora e dêixis. • Atos de fala. • Paráfrase; Implicatura e pressuposição. • Descrição definida e indefinida. • Frases feitas. • Gêneros orais escritos na esfera escolar.

Fonte: Resultados de pesquisa (obtidos no Centro de Educação (FURB) – 1998-2008)

Uma análise das ementas da grade 1998/2 revela as impressões deixadas pela história da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica e dos conteúdos que foram por ela contemplados. Verificamos, na vigência dessa grade, que o foco das disciplinas não é voltado à elaboração didática dos conteúdos para o ensino na educação básica, ao contrário, depreende-se a preocupação de que o acadêmico adquira uma metalinguagem para refletir sobre a estrutura da língua no que tange à semântica, à sintaxe, à morfologia, à estilística, etc. Com certeza, a universidade é o lugar indicado para a reflexão e análise metalinguística da língua, entretanto, caso se vincule essa análise à noção de transposição didática, corre-se o risco de inculcar nos acadêmicos a percepção de que se espera deles o mesmo, ou seja, mediar nas salas de aula em que virão a atuar, no ensino fundamental e médio,

o ensino de categorias gramaticais e nomenclaturas; ou, ainda, corre-se o risco de que eles percebam a língua unicamente como sistema.

A sequência de conteúdos presentes nas ementas da grade 1998/2 relega a discussão sobre a língua em uso e sobre sua mudança para o último semestre, semestre este em que os acadêmicos já deveriam estar realizando atividades de docência. Ao longo dos sete primeiros semestres do curso, as disciplinas de Língua Portuguesa I a VII voltam-se para o estudo da língua sob uma perspectiva metalinguística (conceitual) voltada para a língua como sistema.

Coadunando com a noção de língua como sistema, na ementa da disciplina Língua Portuguesa I, na grade curricular 1998/2, alinha-se o estudo de noções sobre o esquema da Comunicação, explicitadas do plano de ensino da disciplina como o estudo dos elementos essenciais do processo de comunicação, numa referência aos estudos da teoria da comunicação que tiveram seu auge na década de 1970. Para Marcuschi (2008, p. 59), esses estudos favorecem a percepção de língua como instrumento “transmissor de informações”, “sistema de codificação”, o que representa abstrair a língua da interação e percebê-la como sistema de códigos estáveis. A esse respeito, Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 127, grifos do autor) afirma que “A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* [...]. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.”.

Ao analisarmos a ementa da disciplina de Didática Especial de Língua Portuguesa, que, na grade curricular 1998/2, situava-se no sexto semestre e, portanto, antecedia as atividades de estágio supervisionado, observamos a preocupação com a discussão da “função social da linguagem” e do “papel da escola no desenvolvimento da linguagem”. A análise do plano de ensino da disciplina⁴¹ permite entrever que o estudo do “interacionismo sócio-linguístico” aparece relacionado na unidade “cultura linguística” e se associa à discussão de

⁴¹ É importante explicitar que não tive acesso a todos os planos de ensino das disciplinas na vigência das duas grades, mas apenas aos planos de ensino elaborados após a criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (após 2002). Comparando os planos de ensino referentes a uma mesma disciplina na vigência de cada grade percebi que estes eram iguais, independentemente do professor que a ministrava, apesar de, geralmente, o mesmo professor ministrá-la ao longo de vários semestres. A única exceção que encontrei diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa VIII, a qual não seguiu o cronograma de mudança de grade curricular (que projetaria sua mudança para o segundo semestre de 2007), sendo o seu plano de ensino adequado parcialmente à nova ementa a partir do primeiro semestre de 2004. Os planos de ensino tomados por referência no contexto da grade antiga referem-se ao segundo semestre de 2003 e, na grade nova, ao primeiro semestre de 2008.

questões relativas à variação e à noção de certo e errado no que se refere ao uso da língua, ao estudo dos “pressupostos da língua como ciência” e das “teorias de psicólogos, filósofos e linguistas”. Apesar de o foco da unidade parecer estar mais voltado à discussão de questões sociolinguísticas, essa unidade parece ter comportado a discussão da noção de língua como interação, base para a compreensão do sociointeracionismo, o que era feito visando à “redação de textos de fundamentação teórica”, talvez em uma referência à redação do capítulo de fundamentação teórica dos projetos de estágio supervisionado que deveriam ser elaborados no semestre seguinte no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa I.

Constituíam objetivos da disciplina: (1) a seleção de objetivos às diferentes situações de ensino-aprendizagem; (2) interdisciplinaridade e a abordagem da intertextualidade em textos que circulam socialmente; (3) discussão de critérios para avaliação de textos orais e escritos; (4) oficinas de jogos orais; (5) análise de livro-texto; (6) diferentes metodologias de trabalho com a leitura – produção de textos a partir da leitura, sistematização da gramática a partir da leitura, leitura como lazer; (7) incentivo à produção de textos com o uso de diferentes técnicas de redação e a discussão de metodologia para o trabalho de análise linguística como apoio para o alcance da coesão textual, unidade estrutural e temática dos textos; (8) empregar técnicas com jogos para o ensino dos diferentes conteúdos de Língua Portuguesa; (9) a interpretação do texto da mídia e outros textos que circulam socialmente, métodos para a exploração desses textos.

Aqui há alguns pontos a ressaltar, em primeiro lugar a atenção dada às atividades de leitura, produção textual e análise linguística, ainda que a “sistematização da gramática a partir da leitura” possa significar utilizar a leitura como atividade-meio, ou seja, como pretexto para realização de atividades metalinguísticas; e a análise linguística, conforme proposta por Geraldini (2002), seja mais do que um apoio para se chegar aos fins apontados pelo referido plano de ensino (coesão textual, unidade estrutural e temática dos textos).

Outra questão que nos parece relevante é que, em nenhum momento, fala-se em gênero, fala-se em diferentes textos que circulam socialmente, mas não se esclarece sob que perspectivas esses textos são entendidos e que parâmetros estabelecem essa diferença.

Ao analisarmos as ementas das disciplinas denominadas Língua Portuguesa I a VIII, percebemos que em todos os semestres são mencionadas atividades de leitura acompanhadas por atividades de exploração de vocabulário e produção de textos. A análise dos planos de ensino dessas disciplinas deixa entrever que as atividades realizadas, no âmbito de cada disciplina, concernem ao texto como objeto de ensino; ou seja, no âmbito dessas disciplinas, o foco não se volta à didatização de conteúdos ou à discussão do trabalho com o texto sob uma perspectiva didático-pedagógica, mas sim a suprir o acadêmico com uma teoria (um conceito) sobre os diferentes textos e fornecer-lhe regras para que produzam seus próprios textos, as quais podem ser reproduzidas por ele quando professor. Apesar de não se esclarecer sob que perspectiva teórica se entende o texto, a análise das ementas e dos planos de ensino permite depreender que é a noção de texto-sistema que prevalece na grade 1998/2, atrelada à divisão do texto em parágrafos e à noção da tipologia escolar clássica (textos descritivos, narrativos e dissertativos). A noção de texto-sistema parece mais evidente na ementa da disciplina Língua Portuguesa I, que, na vigência da grade 1998/2, incluía o trabalho com o parágrafo. Esse trabalho, segundo o plano de ensino da disciplina, englobava a identificação da estrutura do parágrafo dissertativo e sua elaboração “clara e objetiva” (de parágrafos dissertativos).

Compreendemos que a centralidade no estudo do parágrafo favorece o estudo do texto de forma fragmentada. Essa abordagem metodológica só faz sentido se percebemos o texto não como enunciado, mas sim como estrutura, como sistema. Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 355) compreende o enunciado como “um *todo de sentido*”, logo, se partimos da noção de texto como enunciado, trabalhar o parágrafo descolado da noção do todo do enunciado é também mutilar seu sentido. Estudar e produzir parágrafos isolados favorece o artificialismo, a percepção de que é necessário fragmentar para didatizar. É esse mesmo artificialismo que norteia o trabalho com a tipologia escolar clássica, ou, “tipos de composição”, o qual, como evidenciado no capítulo 2 desta dissertação, está atrelado à falsa noção de haja textos exclusivamente descritivos, narrativos ou dissertativos.

Na ementa da disciplina Língua Portuguesa VII, o estudo da Oratória aparece vinculado ao trabalho com os gêneros retóricos: o discurso (e suas partes) e a

CREIA⁴². A abordagem teórico-metodológica desses segue a mesma metodologia já descrita para o trabalho com o texto (de forma geral) na vigência da grade 1998/2, ao qual se soma apenas uma última etapa. A sequência metodológica pode ser assim explicitada: (1) apresentação de um conceito, (2) esclarecimentos sobre a estrutura do texto a ser produzido, (3) produção do texto, (4) organização de academia de oratória e leitura dos textos produzidos.

Franchi (1987) esclarece que, em sua origem, a Retórica dava conta do que chamou de “arte de articular os recursos expressivos sempre relacionando-os a situações em que devesse intervir.”, ou seja, a retórica estava intrinsecamente vinculada ao discurso, à interação, a atitude responsiva do interlocutor. Com o tempo, todavia, à medida que os gêneros retóricos foram perdendo seu prestígio, os estudos retóricos desvincularam-se da interação e reduziram-se a “um inventário de estereótipos e fórmulas”. Esse o risco que se corre ao desvinculá-los da percepção de interação, que é o que parece ocorrer no âmbito da grade 1998/2.

Em resumo, ao voltar o olhar para a grade curricular 1998/2, percebemos que prevalece a noção de texto-sistema atrelada à tipologia escolar clássica. Dos estudos linguísticos, ressalta-se a percepção da variação e a valorização da competência linguística. A percepção que temos aqui dos pressupostos teórico-metodológicos que ancoram as ementas das disciplinas de Língua Portuguesa na grade 1998/2 é ratificada pelas observações que encontramos nos relatórios de estágio supervisionado elaborados na vigência dessa grade: o discurso da academia se vê refratado no discurso do professor em formação, bem como na sua atuação em sala de aula.

No momento de definição das ementas da grade 2004/1 há pelo menos duas novas variáveis em jogo: (1) há novos professores no corpo docente (sejam eles novos no sentido de recém contratados, ou no sentido de terem se constituído sujeitos diferentes no âmbito das interações que vivenciaram em cursos de doutorado); (2) há um discurso de mudança em circulação nas esferas escolar e científica, discurso esse ratificado por essas esferas e pelos documentos oficiais em que se veem refratados.

A mudança de grade curricular favoreceu, na grade 2004/1, uma antecipação da discussão sobre língua, linguagem, gramática e erro. Ao fazê-lo, possibilitou que,

⁴² Entende-se por creia, o discurso clássico, dividido em nove partes: Quis?, Quid?, Cur?, Contra!, Símile!, Exempla!, Teses! e Conclusio!

desde o início da formação do professor, sejam definidos pressupostos teóricos sobre os quais se basearão todas as reflexões futuras acerca da natureza da linguagem e sobre a concepção de língua que será privilegiada durante o curso: língua-interação. Todavia, antecipar tais discussões não significou antecipar também as reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua em uso, uma vez que, nos quatro primeiros semestres do curso, prevalece o estudo metalinguístico do sistema da língua com foco direcionado à morfologia e à sintaxe.

Observamos, nessa nova grade, uma desarticulação entre os conteúdos curriculares, os quais apontam em direções conflitantes, ou seja, não há um eixo que norteie a elaboração do currículo, nem um diálogo explícito entre as disciplinas como um todo, cada qual remete a um conteúdo específico sendo maior o distanciamento que se observa entre os quatro primeiros e os quatro últimos semestres da disciplina de Língua Portuguesa, não se percebe um fio condutor que ligue os semestres uns aos outros. Em alguma medida, os conteúdos da grade anterior (1998/2) – principalmente aqueles relativos ao estudo da morfologia e da sintaxe - conseguem migrar para a grade nova (2004/1) e, nesse sentido, parece notável a diferença entre o espaço dedicado à discussão de aspectos relacionados à leitura e à produção textual e aquele destinado à discussão de questões de ordem notacional. Outrossim, se o objetivo do curso é a formação de professores, parece-nos que faria mais sentido começar o curso exatamente pela discussão do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica – o texto/enunciado – e dos pressupostos teórico-metodológicos que ancoram o trabalho com ele e depois então, tendo-se em mente sempre a natureza viva e real da língua que compreende sistema e interação; discutir questões relativas aos estudos gramaticais.

Analisando as ementas das disciplinas de Língua Portuguesa I a IV, na vigência da grade curricular 2004/1, percebemos uma diferença entre o “tratamento” dado a estes conteúdos na vigência da grade 2004/1 e 1998/2 no que diz respeito a um aspecto: à conexão com o ensino-aprendizagem desses conteúdos no contexto da educação básica. Isso se verifica a partir da inserção, na grade curricular 2004/1, de dois itens aos objetivos das disciplinas (conforme suas ementas): “Discutir práticas pedagógicas vigentes relacionadas aos conteúdos estudados, como subsídio à formação do professor de língua materna.” e “Discutir e analisar propostas pedagógicas em livros didáticos que abordam os conteúdos trabalhados no semestre.”. Entendemos que, ao fazê-lo, sucita-se uma oportunidade de

discussão do que se ensina ou não na escola; como se ensina ou não na escola; ou ainda, porque se ensina hoje o que se ensina na escola. Essa mudança de foco parece refratar o discurso das *DCN para a Formação de Professores da Educação Básica*, que assinalam a necessidade de associar teoria e prática durante a formação inicial do professor.

É interessante, refletir sobre o que o documento fala a respeito da associação entre teoria e prática:

[...] nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade e ensino. São, assim, frequentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. (BRASIL, 2001c, p. 20)

As *DCN para a Formação de Professores da Educação Básica* focam a transposição do conhecimento, transposição essa que, segundo Halté (1998) e Petitjean (1998) é inadequada para o caso do ensino de línguas, em que há mais do que um conhecimento a ser transposto: o ensino de língua envolve a integração de conhecimentos diversos, “inscritos numa lógica de ação”, “submissos a fatores aleatórios” e que possuem “uma dimensão social.” (PETITJEAN, 1998, p. 27). Entretanto, o documento realça um aspecto que merece reflexão: a diferença entre os conhecimentos estudados na universidade e aqueles que efetivamente são contemplados na educação básica. A análise das ementas das disciplinas de Língua Portuguesa I a VII, na vigência grade 1998/2, permite-nos entrever uma aproximação entre os conteúdos eleitos pelo curso de Letras e aqueles contemplados pela disciplina de Língua Portuguesa, na educação básica, no âmbito do ensino tradicional da língua (abordagem metalinguística e notacional da língua, vista como sistema). Essa aproximação nos leva a supor que os conteúdos abordados na universidade migravam, eram transpostos, posteriormente, para a escola. É no âmbito da grade 2004/1 que começa a se entrever uma diferenciação entre os conteúdos contemplados na universidade e aqueles que serão alvo de elaboração didática para o ensino-aprendizagem no âmbito da educação básica.

São as ementas das disciplinas de Língua Portuguesa V, VI, VII e VIII (no contexto da grade curricular 2004/1) que diferem mais acentuadamente daquelas

(ementas) elaboradas na vigência da grade 1998/2. A disciplina de Língua Portuguesa V toma os gêneros do discurso como objeto de reflexão teórico-metodológica, ancorando-os a uma perspectiva sócio-discursiva da língua vista como interação, às particularidades do enunciado e à noção de texto como enunciado. Para tanto, conforme o plano de ensino da disciplina, aborda-se a história e os pressupostos teóricos que dão suporte à noção de gênero; “as diferentes correntes [de pesquisa] que explicam e classificam os gêneros”; as características dos gêneros do discurso; as noções de enunciado, discurso e texto; a noção e constituição de sequência didática conforme percebida por Dolz e Schneuwly com base no viés de pesquisa que norteia os estudos da escola de Genebra, entendendo-a como projeto de ensino para a transposição didática dos gêneros (espera-se que os acadêmicos sejam capazes de elaborar, ao final da disciplina, uma sequência didática enfocando série/sujeitos, objetivos, foco discursivo e textual). A disciplina ainda se volta para o estudo dos gêneros da esfera jornalística, suas particularidades, as características do suporte e da esfera; e da coesão e coerência – articuladores textuais e operadores argumentativos (o trabalho com articuladores textuais e operadores argumentativos é realizado com base na análise e discussão de textos produzidos pelos próprios acadêmicos em outras atividades).

A disciplina de Língua Portuguesa VI se propõe a aprofundar reflexões sobre língua, cultura e sociedade, de maneira a fornecer subsídios para a discussão da variação, do caráter dinâmico da língua e suas implicações para o ensino de língua materna. Essa discussão é fomentada através da realização de pesquisa envolvendo “levantamento de dados empíricos de textos orais, gravados [em determinadas comunidades] e transcritos”, objetivando a descrição e explicação, com base na fundamentação teórica estudada, das ocorrências sociolinguísticas encontradas. Esses conteúdos articulam-se à reflexão sobre fatores linguísticos e extra-linguísticos que determinam as aproximações e distanciamentos entre escrita e oralidade (com base em pesquisas psicolinguísticas, sociolinguísticas e pedagógicas), e à discussão de estudos sobre letramento. Parece-nos que seria extremamente proveitoso articular os conteúdos discutidos nesta disciplina com aqueles discutidos em Língua Portuguesa V, entretanto, não se pode afirmar que essa articulação efetivamente ocorra.

A ementa e o plano de ensino da disciplina assinalam a retomada da análise de textos da esfera jornalística e o fomento à produção desses, levando em conta

particularidades relativas às condições de produção e circulação dos textos e às dimensões composicionais, temáticas e estilísticas dos gêneros, através de atividades que envolvem, segundo o plano de ensino da disciplina, o “estudo de diferentes jornais, num mesmo dia, em determinadas editorias. Observar variações nos recursos retóricos, em diferentes gêneros, diferentes editorias, fatores composicionais e estilo. Produção de textos jornalísticos, em determinado gênero, com recursos retóricos variados, para determinados públicos.”. Ainda com relação ao trabalho com textos da esfera jornalística, propõe-se a discussão dos modos de “inserção do jornal no cotidiano escolar da educação brasileira” através da pesquisa, em suportes impressos e eletrônicos, de experiências com o uso de jornal na sala aula e discussão de alternativas para o trabalho com os jornais em comunidades em que esse suporte tem pouca circulação.

Já as ementas das disciplinas Língua Portuguesa VII e VIII centram-se, respectivamente, em aspectos relacionados à Psicolinguística aplicada ao ensino e à Semântica e Pragmática. No que tange aos gêneros do discurso, referem-se ao reconhecimento e elaboração de propostas para a leitura e escritura de textos de gêneros da esfera escolar com base nas observações feitas durante o estágio supervisionado (Língua Portuguesa VII); leitura, caracterização e produção de resenha crítica; e leitura, caracterização, síntese e produção de artigo científico a partir de pesquisa realizada pelos acadêmicos, cujo objeto não aparece definido no plano de ensino (Língua Portuguesa VIII). Os planos de ensino de ambas as disciplinas explicitam tanto a possibilidade de articulação com outras disciplinas no que tange à abordagem de conteúdos e avaliação, como a articulação com a realidade escolar observada pelos acadêmicos durante a realização das atividades de estágio supervisionado; com ênfase na realização de pesquisa e elaboração de material didático. Igualmente, evidenciam o fato de que os conteúdos das disciplinas serão focados de forma integrada, uma vez que os fenômenos linguísticos estudados apresentam relação entre si. É importante mencionar que, uma vez que existem, no contexto dessa grade (grade 2004/1), duas disciplinas de produção textual (Produção Textual I e II) parece-nos que seria lógico que os conteúdos de produção textual listados na ementa da disciplina de Língua Portuguesa VIII (produção de resenha crítica e artigo científico) constassem na ementa daquelas disciplinas, inclusive pelo fato de elas se localizarem no início do curso, e não no seu término. Isso possibilitaria aos acadêmicos uma familiaridade com esses gêneros no

início de sua formação, antecipando possíveis demandas de produção textual (desses gêneros) que, imaginamos, efetivem-se ao longo da formação inicial.

É importante evidenciar que o tratamento dado ao texto na vigência da grade 2004/1 é bastante diverso daquele que se depreende na vigência da grade 1998/2. Essa diferença se inscreve tanto no âmbito das discussões teórico-metodológicas acerca da noção de texto como enunciado e das implicações dessas discussões para o planejamento didático-pedagógico do trabalho com o texto no contexto da educação básica, quanto no que tange à elaboração didática de atividades que envolvem leitura e produção textual no âmbito do curso de Graduação em Letras. O trabalho de produção textual deixa de ser balizado pela noção de tipologia escolar clássica para ser balizado pela noção de gêneros do discurso; a produção de textos é atrelada à leitura; é solicitada dos acadêmicos a produção de textos que circulam nas esferas acadêmica e escolar (ensaios, artigos científicos, resenhas, resumos, materiais didáticos). Não é possível se depreender, de forma mais precisa, o espaço dedicado à análise linguística no âmbito da grade 2004/1; a análise dos planos de ensino parece apontar na direção de que o espaço dedicado a essa (à análise linguística) fica restrito ao estudo da coesão e coerência e de recursos semânticos (tais como dêixis, anáfora, etc.).

À disciplina Teoria Literária I é destinado o estudo dos gêneros literários, que, entretanto, parecem ser abordados de maneira dissociada da noção de gêneros do discurso, uma vez que não encontramos nenhuma evidência dessa articulação nas ementas e nos planos de ensino. Apenas na disciplina Teoria Literária II, onde se aborda especificamente o romance, há uma articulação com estudos teóricos realizados por Bakhtin, em especial pela apresentação das noções de polifonia e intertextualidade. A esse respeito, anotamos que Bakhtin (1998) não se refere à intertextualidade, mas sim à interdiscursividade, a qual recobre a relação dialógica que se estabelece entre discursos tanto no que tange à orientação para o objeto do discurso, quanto no que se refere ao discurso do outro na antecipação da resposta do ouvinte/leitor. Uma vez que a análise e a discussão dos gêneros literários se dão desconectadas de uma noção mais geral de gênero do discurso, acreditamos que a definição de suas especificidades, estrutura e elementos é norteadas pelo viés artístico-literário.

Podemos afirmar que a mudança de grade curricular abre um espaço relevante para a discussão da noção de gênero do discurso. No âmbito da grade

1998/2, apenas alguns gêneros literários e retóricos (apesar de não nomeados como gêneros) constavam como conteúdo de ensino nas ementas e planos de ensino. Nesse aspecto, a grade 1998/2 parece espelhar o que diz Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* a respeito do tratamento dado historicamente aos gêneros do discurso:

Estudavam-se - e mais que tudo - os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literário, 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* (linguística) comum. [...] Começando pela Antiguidade, estudavam-se os gêneros retóricos [...], aí já se dava mais atenção à natureza verbal desses gêneros como enunciados, a tais momentos, por exemplo, como a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado, sobre a conclusibilidade verbal específica do enunciado (à diferença da conclusibilidade do pensamento), etc. Ainda assim, também aí a especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria a sua natureza linguística geral (BAKHTIN, 2003b, p. 262-263, grifo do autor)

As atividades de leitura e produção textual eram norteadas, naquele contexto (da grade 1998/2), pela percepção dos gêneros escolares/escolarizados e das tipologias textuais, em especial, a derivada da tipologia escolar clássica (dissertação, narração, descrição). Entretanto, como expusemos na fundamentação teórica deste trabalho, essa é uma noção redutora, já que só podemos pensar nessa tipologia em termos de dominância de uma sequência textual sobre outras, a qual nunca é absoluta, bem como essa focalização abstrai o texto da interação. Ou seja, esse estudo era vinculado à noção de texto-sistema (estrutura) e não à noção de texto-enunciado.

Mas há algumas questões sobre a abordagem dos gêneros do discurso que precisam ser levantadas na grade 2004/1, e que dizem respeito principalmente à atenção quase que exclusiva dedicada aos gêneros da esfera jornalística visando à elaboração didática para o contexto da educação básica. Apesar da inspiração sociolinguística que assinala ambas as grades, a qual favoreceria uma análise em profundidade dos gêneros primários, inclusive em termos de variação e adequação à norma padrão, esses não são mencionados nem nas ementas, nem nos planos de ensino. Uma outra questão que nos parece relevante é que se fala de semelhanças

e diferenças entre oralidade e escrita, porém também não há uma referência clara a gêneros orais.

Talvez a atenção dada aos gêneros da esfera jornalística relacione-se ao fato de serem maioria dentre os gêneros previstos pelos PCN para a prática de leitura e produção textual na escola, ao lado dos gêneros de divulgação científica e dos gêneros literários. De fato, como lembra Marcuschi (2008), apesar de reconhecerem a existência de muitos outros gêneros, ao proporem conteúdos programáticos, os PCN são redutores e ao proporem ações são homogeneizadores, sugerindo que determinados fenômenos sejam trabalhados por todos os professores.

Para o professor em formação, portanto, pode ficar a ideia de que há diferentes graus de legitimidade para o trabalho com texto na sala de aula, favorecendo uma prática excludente. Note-se que ao trabalhar gêneros jornalísticos, as ementas e planos de ensino referem-se sempre ao jornal impresso, excluindo das discussões revistas e a mídia eletrônica em geral, apesar de, com certeza, ser a televisão e a internet o local em que os alunos têm frequentemente mais contato, por exemplo, com notícias e reportagens, as quais apresentam particularidades diversas daquelas publicadas em jornal impresso.

É importante também ressaltar a opção metodológica revelada nos planos de ensino por abordar a elaboração didática dos gêneros do discurso através de sequências didáticas planejadas e aplicadas de forma modular, com base na proposta de Schneuwly e Dolz (2004). Esquemáticamente, as sequências são organizadas em quatro etapas, a saber: apresentação da situação (definição do gênero, situação de interação, suporte, assunto, leitura/escuta de textos produzidos sob a baliza do gênero para discussão e depreensão de regularidades acerca do gênero); produção inicial (que será retomada tantas vezes quanto necessário até a elaboração de uma versão final - reescrita); módulos destinados à discussão de questões que emergiram na produção inicial, aspectos de adequação ao gênero (etapa em que se procederia à análise linguística com base nos textos produzidos pelos alunos); produção final.

Na percepção de Rojo (2001) e Marcuschi (2008), o trabalho com sequências didáticas parece atender à necessidade de modelização didática, ou seja, de “construção de um *modelo didático* para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (ROJO, 2001, p. 318), sendo responsável “pela seleção (mais ou menos complexa) de características do objeto a serem ensinadas e por sua

adequação, como diriam os PCN de Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental, às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos” (ROJO, 2001, p. 318-319). Marcuschi (2008, p. 217) assinala que a proposta de elaboração didática dos gêneros do discurso através de sequências didáticas favorece o trabalho com oralidade e escrita “num grau ascendente de dificuldades e permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino de línguas [por exemplo, a sintaxe, a ortografia, o estilo]”. Entendemos, todavia, que ao modelização didática e o trabalho com sequência didáticas pode incorrer em dois riscos já bastante conhecidos no universo escolar, o da artificialidade e da desconsideração dos sujeitos e dos gêneros diretamente envolvidos no processo.

Esse risco parece evidente no plano de ensino da disciplina Língua Portuguesa V (no contexto da grade 2004/1). Lá, aponta-se, como proposta para avaliação de aprendizagem, a elaboração de uma sequência didática. A proposição da atividade parece, a nossos olhos, expor um risco do trabalho com essas sequências: descolar a elaboração didática do gênero do contexto específico da sala de aula, das necessidades/características particulares de cada aluno ou grupo de alunos, das particularidades do gênero trabalhado e da interação. Dissociar o planejamento da sequência didática, da prática pedagógica, pode levar o acadêmico a percebê-la como uma “receita de bolo” a ser seguida para o trabalho com qualquer gênero e em qualquer contexto, independentemente de sua especificidade (do gênero e do contexto de interação).

Há uma outra questão que nos parece relevante acerca da elaboração das sequências didáticas e que diz respeito ao que Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) chamam de *documentos “autênticos” fabricados*. Esses documentos atendem, conforme aos autores, a um paradigma de exemplaridade do gênero, ou seja, atendem ao objetivo de fornecer ao aluno um exemplo e um modelo do gênero. A produção desses documentos é exemplificada por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) quando mencionam a elaboração de uma sequência didática para trabalhar o debate. Segundo os autores, havia uma dificuldade de encontrar debates sobre o tema que seria trabalhado e os debates de que dispunham eram ou muito difíceis de serem compreendidos pelos alunos, ou, não correspondiam ao que se desejava transmitir aos alunos (alguns apresentavam linguagem chula, em outros os debatedores não davam espaço à argumentação do outro, etc.).

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) indicam, então, que optaram por “fabricar” um debate. Dito nas palavras dos autores:

[...] organizamos situações de comunicação que julgamos conduziriam à produção dos documentos de que necessitávamos: três professores, escolhidos pelo interesse que manifestaram no tema tratado na sequência, foram convidados a vir debater diante de uma sala de aula, defendendo honestamente sua posição e esforçando-se por serem convincentes – logo, acessíveis – para seu público. (Dolz, Schneuwly e Pietro, 2004, p. 269)

Analisando a argumentação dos autores, pelo menos três questões nos parecem flagrantes e preocupantes: (1) a artificialização dos textos produzidos através dessa estratégia; (2) o recorte que se opera, o qual desvincula o gênero de uma situação real de interação e da esfera em que o gênero se constitui; (3) a preocupação com a transmissão de um conhecimento ressignificado pela escola, nesse caso, em *transmitir* um *modelo* de gênero.

A respeito das ementas e planos de ensino das disciplinas de estágio supervisionado, denominadas Prática de Ensino da Língua Portuguesa I e II no contexto da grade 1998/2 e Estágio Curricular de Língua Portuguesa I, II, III e IV, algumas questões já foram esclarecidas quando mencionamos a organização das atividades de observação e docência no contexto das duas grades, porém restam ainda algumas questões a serem comentadas. Como já dito anteriormente, no contexto da grade 1998/2, as atividades de estágio encontravam-se divididas ao longo dos dois últimos semestres do curso de graduação. No sétimo semestre do curso, no âmbito da disciplina Prática de Ensino da Língua Portuguesa I, realizavam-se as atividades de microensino, as quais eram seguidas pela observação na escola campo de estágio. Nessa grade, como já evidenciado anteriormente, cabia ao acadêmico escolher realizar as atividades de observação e docência preferencialmente no ensino fundamental ou no ensino médio. Se optasse por fazê-lo no ensino fundamental, competia a ele assistir a 20 aulas na(s) turma(s) escolhida(s) no ensino fundamental e duas aulas em uma turma de ensino médio. Se optasse por fazê-lo no ensino médio, deveria assistir 20 aulas na(s) turma(s) de ensino médio em que realizaria as atividades de docência e duas aulas em uma turma do ensino fundamental. No oitavo semestre, no âmbito da disciplina Prática de Ensino da Língua Portuguesa II, os acadêmicos (geralmente em duplas) deveriam

ministrar 10 aulas na turma escolhida para concentrar as atividades de docência e duas na outra turma cujas aulas foram assistidas.

As atividades de microensino eram baseadas em um treinamento envolvendo habilidades técnicas de ensino em situação simulada que envolvia seis habilidades técnicas, a saber: organizar o contexto, ilustrar com exemplos, formular perguntas, fechamento, providenciar feedback e variar a situação estimuladora. Todos os acadêmicos deveriam dar uma ou duas aulas⁴³ em situação simulada (de aproximadamente 15 minutos), as quais eram avaliadas pela professora da disciplina e por dois colegas acadêmicos. Caso a aula não fosse bem sucedida, deveria ser repetida (reensino). A preocupação com o ensino da gramática sob uma perspectiva metalinguística parece nortear as atividades de microensino, o que coaduna com as observações feitas anteriormente a respeito da noção de língua como sistema, a qual norteia a elaboração das ementas e planos de ensino da grade 1998/2.

Analisando, por exemplo, as aulas simuladas realizadas pelos acadêmicos da turma que cursou a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I no primeiro semestre de 2006, notamos que 18, dentre as 20 aulas simuladas realizadas, destinaram-se à abordagem metalinguística de aspectos notacionais e/ou prescritivos da gramática; as duas aulas simuladas restantes tiveram como conteúdo figuras de linguagem e descrição. Como as aulas simuladas eram curtas, normalmente trabalhava-se no nível da frase, e, mesmo quando se utilizavam textos completos, esse uso servia unicamente à exploração metalinguística, como se percebe nos trechos R3-2006/1 e R6-2006/1.

R3-2006 - O tema proposto foi a distinção entre verbos de ação e de ligação. O método utilizado foi o indutivo, já que foram grafadas sentenças no quadro e distribuídos exercícios com estrutura frasal SVO Pred. **Quanto à interação e ao método didático não tivemos que ponderar, pois as estruturas frasais propostas foram bem memorizadas.** Portanto, concluímos que a aula de microensino [...] foi muito bem sucedida e os objetivos foram alcançados. (p.8, grifo nosso)

R6-2006 – [A acadêmica] Preparou uma aula para a 5ª série sobre adjetivos. **Para iniciar, colou um cartaz no quadro contendo uma tirinha de jornal ampliada. Dalí tirou os adjetivos e deu o conceito.** Na sequência, colocou algumas figuras no quadro e pediu que os alunos fossem dando características a respeito de cada uma.

⁴³ Caso a turma fosse pequena eram dadas duas aulas simuladas, caso a turma fosse grande, apenas uma aula.

Depois entregou a cada um, poema com muitos adjetivos. Continuando, **colou cartazes no quadro contendo definições para que os alunos deduzissem que tipo de adjetivo era (derivado, primitivo)**. Utilizando de forma positiva o quadro, fez explicação sobre locuções adjetivas, que terminou com um jogo. Antes de concluir a aula, entregou folha contendo exercícios e resumo. (p.7, grifo nosso)

No âmbito da grade 2004/1, apesar de nos quatro semestres de estágio (correspondentes às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV) serem realizadas atividades de observação em campo de estágio (10 aulas são observadas a cada semestre), as atividades de docência pouco foram ampliadas em comparação à grade anterior, resumindo-se a 15 aulas ministradas por aluno – 10 no ensino fundamental (sétimo semestre) e cinco no ensino médio (oitavo). Nos quatro semestres, há seminários para socialização das observações/experiências de estágio; entretanto, no caso dos semestres destinados à realização de atividades de docência, o seminário só ocorre após o término dessas atividades, o que parece não favorecer uma reflexão conjunta sobre elas. Apenas no primeiro semestre de estágio supervisionado (no âmbito da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I) há aulas presenciais e atividades a serem realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (totalizando 10 horas), as quais se destinam à discussão dos PCN e teorias linguísticas que lhe dão suporte. Ao longo dos outros três semestres de estágio supervisionado, como explicitam os planos de ensino das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado II, III e IV, há “Leituras individuais e em grupos, mediadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem” como suporte para a elaboração da fundamentação teórica do relatório. Ao final de cada semestre de observação, os acadêmicos (normalmente em dupla) devem elaborar um relatório parcial de estágio que, ao longo dos semestres de docência, assumirá a feição de relatório analítico de estágio supervisionado.

Segundo o plano de ensino da disciplina Prática de Ensino da Língua Portuguesa II, e também segundo o plano de ensino das disciplinas Estágio Curricular de Língua Portuguesa III e IV, todos os planos de aula correspondentes às atividades de docência realizadas em campo de estágio necessitam de aprovação prévia do professor orientador, o qual assistirá aleatoriamente às aulas. Todas as aulas correspondentes às atividades de docência devem ser observadas pelo professor da turma e pelo professor em formação que compõe a dupla. Tanto o professor orientador, quanto o professor (de Língua Portuguesa) da turma em que

se realizam as atividades de estágio e o professor em formação avaliam as aulas assistidas.

No evento da banca de estágio, os acadêmicos, na vigência da grade 1998/2, eram avaliados pelo professor orientador e por um professor convidado, no que concerne à elaboração e aplicação do projeto de estágio supervisionado, à elaboração do relatório de estágio supervisionado e à apresentação oral destes para a banca. Na vigência da grade atual (2004/1), os acadêmicos são avaliados pelo professor orientador e por um professor convidado no que tange à elaboração do relatório analítico de estágio supervisionado, realização de atividades de estágio e apresentação destas para a banca. Nos últimos dois anos, as bancas de estágio referentes ao segundo semestre de cada ano (ou seja, às turmas que realizam a quarta etapa de estágio no segundo semestre do ano letivo) têm sido apresentadas durante o Encontro de Estudos e Pesquisa em Língua e Literatura, que teve, em 2008, sua terceira edição.

No que tange às referências de leitura sugeridas pelos planos de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa I a VII, nota-se, numa comparação entre a grade 1998/2 e a grade 2004/1, aproximações e afastamentos. As aproximações se referem às seguintes questões: (1) a maior parte das referências básicas no contexto de ambas as grades para as disciplinas de Língua Portuguesa I a IV compreende gramáticas variadas (algumas passaram por revisões entre 1998 e 2004), às quais, no contexto da grade 2004/1, adicionaram-se gramáticas de uso da língua portuguesa (a *Gramática de Usos do Português* de Maria Helena de Moura Neves), obras que discutem o ensino da gramática/teoria gramatical, e obras destinadas à discussão de questões sociolinguísticas; (2) em ambas as grades, somente as disciplinas de estágio (à exceção da disciplina Língua Portuguesa II, no contexto da grade 2004/1) listam entre as referências de leitura os PCN e a PC-SC; (3) há, no âmbito das duas grades, obras de leitura obrigatória; estas, também no âmbito das duas grades, remetem, principalmente, ao estudos sociolinguísticos. O fato de os PCN e a PC-SC apenas figurarem efetivamente como referência de leitura nos planos de ensino das disciplinas de estágio leva-nos a supor que não é a elaboração didática o foco das demais disciplinas do curso; e, mais que isso, que pouco tempo é dedicado efetivamente à leitura e discussão dos documentos, uma vez que nestas disciplinas há poucas aulas presenciais (referimo-nos, a aulas em que o acadêmico deva comparecer à universidade). Parece-nos impróprio que o

espaço para a leitura (e análise) de tais documentos seja relegado para os últimos semestres do curso, quando a base teórico-metodológica sobre a qual se alicerçarão as atividades de observação e docência em campo de estágio já deveria estar constituída, o que implica a apreensão do objeto de estudo da disciplina.

Os afastamentos concernem ao fato de que: (2) no âmbito da grade 2004/1, deixaram de figurar, entre as referências básicas das disciplinas de Língua Portuguesa I a VIII, obras destinadas a abordar técnicas de redação, narração, descrição e dissertação, o que coaduna com o abandono da baliza da tipologia escolar clássica no contexto da mudança de grade, o qual se depreende da leitura de ementas e planos de ensino dessa grade; (3) passam a figurar entre as referências básicas de leitura das disciplinas Língua Portuguesa V e VI, no âmbito da grade 2004/1, obras acerca da teoria dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin, a saber, *Estética da criação verbal*, *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Diálogos com Bakhtin* (esse último de Carlos Alberto Faraco, Cristóvão Tezza e Gilberto de Castro); (4) também figura como referência básica de leitura, no contexto da grade 2004/1, o livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz; a inserção dessa obra entre as referências básicas de leitura coaduna com a opção pela modelização didática dos gêneros a partir da elaboração de sequências didáticas.

3.2.6 Os acadêmicos em fase final de formação

Segundo dados provenientes do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, a maior parte dos alunos que ingressam no curso (72%) exercem atividades remuneradas em período integral ou parcial, fato que coaduna com a demanda insuficiente de alunos para frequentarem o curso no período diurno, razão pela qual esse só é oferecido no período noturno.

No tocante à disponibilidade de tempo para realização de estudos e atividades extra-classe, 66,7% dos alunos alegam dispor apenas dos finais de semana, enquanto 13% afirmam não dispor de nenhum tempo disponível para isso. Certamente, esses índices parecem comprometer a formação inicial do professor, prejudicando a realização de atividades de pesquisa e extensão e dificultando a realização das atividades de observação e docência correspondentes ao período de estágio supervisionado que, normalmente, desenrolam-se no período diurno.

Apenas 12% afirmam poder se manter na universidade com recursos próprios, enquanto 45% contam com a ajuda de bolsa de estudos. Com relação à faixa salarial, 53,33% recebem de 1 a 3 salários mínimos. Esses dados nos dão algumas pistas a respeito da formação anterior desses acadêmicos e mesmo das dificuldades para atender às demandas da vida acadêmica. Entretanto, como eles percebem sua formação inicial? E como isso pode ser aquilatado na mudança de grades?

Algumas respostas para essas perguntas foram encontradas a partir da leitura de dois artigos, elaborados por Martins e Steuck (2007) e Heining e Steuck (2007), com base em dados obtidos em pesquisa realizada junto a acadêmicos em fase final de formação do *Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas* da FURB (formandos da primeira turma da grade 2004/1) e egressos do mesmo curso (formados na vigência da grade 1998/2). Os resultados obtidos junto aos egressos da grade 1998/2 sinalizam a distância entre teoria e prática e a dificuldade de relacionar os conteúdos trabalhados durante o curso com a realidade do estágio que, naquele contexto, só se efetivava nos dois últimos semestres. Dizeres como “*A **Didática** podia ser dada de **outra forma**, a **Prática de Ensino** em Língua Portuguesa foi **abominável** [...]” e “[...] *Mas eu era obrigado a estudar uma coisa quando eu imaginava que **deveria estar aprendendo como ensinar** aquilo e não deixar para aprender aquilo em **dois semestres no final do curso**” (HEINING e STEUCK, 2007, p. 264, grifos dos autores) revelam o descontentamento em relação à formação recebida e, principalmente, em relação ao distanciamento entre teoria e prática. Esse mesmo distanciamento foi aqui assinalado na discussão das ementas e planos de ensino da grade 1998/2.**

Os dizeres dos acadêmicos da grade 2004/1 também assinalam a preocupação de integração entre teoria e prática, mas apontam uma maior satisfação no que concerne à formação inicial, à pertinência dos conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas e às leituras sugeridas. Alguns dizeres dos acadêmicos imputam às leituras realizadas ao longo do curso, a responsabilidade pela modificação de seu horizonte apreciativo, de seu discurso, de seu modo de apreensão da língua, do texto e dos gêneros, e do seu modo de constituição como sujeito: “As leituras até aqui feitas já mudaram a minha forma de ser e pensar, [...] modificaram o meu ser, o meu discurso, uma vez que já não tenho mais a mesma definição de língua que tinha quando entrei no curso, ou a definição de texto e

gênero e de tantas outras coisas que não são mais iguais em mim...” (MARTINS e STEUCK, 2007, p.88)

Essa construção que se opera ao longo do curso remete, no âmbito das atividades de estágio, a um sujeito que se revela na conjunção entre o ser-professor e o ser-acadêmico na fase final de formação inicial, duas faces que se confundem. Ora predomina o ser-professor, ao longo das atividades de planejamento das aulas e de docência; ora predomina o ser-acadêmico, nas atividades de observação, na escrita do relatório; mas essa predominância não apaga a outra face, ou seja, sendo professor, o sujeito não deixa de ser acadêmico, de ter que se reportar a um professor orientador ou ao professor da turma que o avalia.

Interessa-nos aqui entrever algumas das crenças, expectativas e percepções que esses sujeitos nutrem, as quais possam vir a balizar sua prática, influenciando a elaboração didática dos gêneros.

As diferentes percepções da verdade nutrem um sistema de crenças construídas sócio-historicamente e se revelam nos modos como os sujeitos se posicionam axiologicamente em seus discursos. Como assinala Foucault (2003, p.12),

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A sanção aos discursos é também uma sanção aos comportamentos, que por sua vez, institui o estatuto da culpa. Nos relatórios e projetos, tanto nos da grade 1998/2, quanto nos da grade 2004/1, frequentemente, os acadêmicos em fase final de formação condenam o ensino tradicional, o afastamento professor-aluno e a postura imobilizadora do professor perante o conhecimento e sua elaboração didática, como se percebe no trecho abaixo:

RA1-2008 - Observou-se que em muitas aulas, de diversas disciplinas, os alunos parecem desmotivados, desinteressados, cansados e sedentos de muita conversa. Provavelmente **porque a atividade, o conteúdo ou a forma como o conteúdo foi apresentado não lhes interessa.** (p.35, grifo nosso)

Ao condenar o ensino tradicional da disciplina de Língua Portuguesa, imputam aos professores adeptos de práticas tradicionais de ensino, parte da culpa pelo fracasso das atividades de estágio nos contextos em que atuam:

RA1-2007 - **práticas docentes pouco preocupadas com o ensino reflexivo da linguagem não permitem ao estagiário o desenvolvimento pleno de sua função de não somente aprender a ensinar, mas também de ensinar de modo reflexivo na escola**, contribuindo para que a ela seja um lugar melhor, uma vez que essa contribui com a formação do estagiário ao abrir suas portas para que ele exercite sua futura profissão. (p.11, grifo nosso).

Outros acadêmicos justificam a prática “corriqueira e normal” (ensino tradicional da língua) e a severidade adotada pelos professores em função das necessidades que a sociedade impõe ou da necessidade de controle que os alunos estabelecem:

RA3-2007 - Nas cinco aulas de Língua Portuguesa observadas, pôde-se perceber que a professora procurou abordar, de uma forma **corriqueira e normal**, as principais habilidades que competem a essa disciplina como: **leitura em voz alta, interpretação de texto, escrita e estudo da gramática**. Dessa maneira, as aulas referentes à língua materna tornam-se **adequadas e favorecem ao aluno a possibilidade de responder a altura o que a sociedade atual cobra dos seus cidadãos**. (p.33, grifos nossos)

RA13-2008 - **Quanto à professora, esta é muito séria e firme com os alunos**. Ela não permite conversas durante as aulas, principalmente durante as explicações. A professora possui domínio de classe, mas há momentos em que os alunos conversam ou se agitam, então a professora nesses momentos levantava a voz e enfrentava os alunos, solicitando respeito. [...] Ela declarou que **se não for dessa maneira em sala de aula, os alunos acabam abusando da liberdade, o que pode comprometer o aprendizado destes que conversam e se agitam, e dos colegas que estão em silêncio querendo aprender**. (p. 20, grifos nossos)

R3-2005 - **Os alunos conversavam o tempo todo** [...] A professora ameaçava com pontos negativos. Mandava bilhete para o pai do aluno, e mesmo assim, a sala não ficava quieta [...] A matéria dada pela professora também era classes gramaticais e era quase impossível ver uma aula diferente. **Era necessário sempre estar com o quadro cheio de exercícios para controlar a sala**. (p.9, grifos nossos)

Em RA3-2007, o discurso dos acadêmicos parece paradoxal, dada a adequação que eles atribuem à abordagem do professor da turma, entendemos que a prática “corriqueira e normal” que tomamos por “reprodutora” seja, efetivamente,

aquilo que eles esperam do professor e que julgam que a sociedade também espera.

No último exemplo, notamos que ao mesmo tempo em que se critica a prática da professora da turma, também se a desculpa, em virtude da necessidade de controle da sala. Parece haver uma necessidade, por parte dos acadêmicos em fase final de formação, de encontrar “culpados” para os insucessos da prática: ora a culpa é do professor da turma, ora dos alunos, como se percebe no trecho abaixo; assim, eles próprios se resguardam do medo do insucesso.

RA13-2008 - A professora tem um bom relacionamento com os alunos, **mas eles não se esforçam para cumprir com suas obrigações.** Falta um pouco de responsabilidade. **Alguns alunos só estão na escola para cumprir horário e incomodam o tempo todo.** Eles são bem desrespeitosos e respondem muito mal aos professores. (p.28, grifos nossos)

A preocupação com a indisciplina ou apatia dos alunos é notável nos relatórios de forma geral. Nos relatórios elaborados na vigência da grade 1998/2, essa preocupação é ainda mais visível e, por vezes, motiva reflexões, também, sobre o juízo de valor que baliza os julgamentos dos alunos:

R3-2006 - Percebemos uma mudança drástica, por parte da professora de Língua Portuguesa no sentido disciplinar. Se antes as atividades eram mais diversificadas e lúdicas, após isso se transformaram em aulas de português gramático-instrumental. Tal mudança,⁴⁴ [...] fez com que os alunos se tornassem mais atentos às explicações e aos conteúdos abordados, talvez porque a proposta de trabalho inicial não se encaixasse àquela realidade, talvez por falta de tempo para realizar cada atividade [...]
É como se houvesse para os alunos das duas oitavas séries observadas um paradigma de como se dar aula de português previamente definido, pois ouvimos comentários tanto em uma quanto em outra classe do tipo: “isso não é aula de português”, “português aqui não temos”. De fato, são comentários sobre os quais seria interessante se abrir algumas reflexões: **até que ponto a ludicidade e o trabalho didático diversificado e não canônico é considerado aula de português para os alunos?** Até que ponto e em que contextos educacionais este mesmo trabalho dito “inovador”

⁴⁴ Os acadêmicos se referem, nesse trecho, à observação de aulas no contexto de uma oitava série. Segundo eles, a professora, no momento em que iniciaram as atividades de observação, tinha a preocupação em motivar seus alunos através da exploração de atividades lúdicas. Entretanto, com o passar das aulas, houve um recrudescimento da indisciplina em sala de aula, o que fez com que ela optasse por uma mudança radical no planejamento de suas aulas, as quais, no dizer do acadêmico, transformaram-se em aulas de português gramático-instrumental.

funcionaria e seria visto pelos alunos como “aula de português”? (p. 12, grifo nosso)

O uso do lúdico e a adoção de uma postura motivacional é justamente a solução apontada pela maior parte dos acadêmicos em seus projetos e relatórios para combater a apatia e a indisciplina. De certa maneira, o uso do lúdico e de técnicas motivacionais agencia outros modos de controle que nada mais são do que outras estratégias de uso do poder, pois, no dizer de Foucault (2003, p.8), “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.”.

R2-2002 - As aulas de micro ensino propiciaram embasamento para tornar as aulas estimulantes, criativas e competentes. Visando a **cativar** o aluno, tornando-o atuante e participativo na sala de aula. (p.16, grifo nosso)

P2-2004 - Esta falta de interesse e disposição dos alunos gera uma aula não produtiva. Nesses momentos, se faz necessário uma intervenção do educador, para buscar **meios inovadores e eficazes** para a construção de uma aula mais **produtiva e prazerosa** para o educando. (p.13, grifos nossos)

R10-2008 - A **ludicidade** na forma com que foram aplicadas as aulas **fez com que os alunos participassem mais e se concentrassem mais no que era estudado**. As aulas, segundo os próprios alunos, eram diferentes do que as que eles têm regularmente com a professora titular, que apenas passa os conteúdos trabalhando com pergunta/resposta, sem levar em consideração se os alunos estão realmente vendo o aprendizado como algo prazeroso e não imposto. (p.36, grifos nossos)

A necessidade de controlar para ensinar se junta ao desejo de proporcionar prazer e atuar em dimensões que extrapolam a sala de aula, numa missão quase messiânica de apresentar soluções, apontar caminhos:

R2-2005 - No caso da leitura de HQs, a criança poderá ter seu prazer pela leitura ampliado assim como explorar o imaginário [...] **Através da imaginação podemos superar, ou pelo menos diminuir nossos problemas e as pressões que sofremos no cotidiano e encontrar possíveis soluções** (p.4-5, grifo nosso)

R2-2006 - A função do professor, além de mostrar caminhos, é **resolver os problemas, procurar facilitar a jornada para aqueles que às vezes tão pequenos enfrentam uma realidade tão dura**. (p.35, grifo nosso)

Entretanto, se as atividades lúdicas e “motivantes” planejadas pelos acadêmicos não atingem os resultados estimados, os mesmos acadêmicos que se opõem às práticas tradicionais e “antigas” de ensino e avaliação, recorrem a elas como instrumento de controle:

R2-2006 - Na 7ª 1 a aluna responsável por ser mestre de cerimônias comunicou à estagiária que não havia trazido a folha para seguir a fala que lhe fora incumbida. A estagiária demonstrou desaprovação por sua falta, **refletindo decepção e rigidez quanto à nota que seria prejudicada.** (p.29, grifo nosso)

A análise dos documentos de estágio permite-nos depreender que além da função de ensinar e mediar a aprendizagem e as interações em sala de aula, os acadêmicos atribuem outras funções ao ser-professor: controlar, motivar, resolver problemas, indicar caminhos, refletir sobre realidades e transformá-las, avaliar, repreender e, como se percebe nos trechos abaixo, provar construções ou formulações teóricas, mostrar a verdade e formar ou transformar hábitos e interesses:

R1-2004 - A maior gratificação foi sentida pelas acadêmicas realizadoras desse projeto, pois, **provaram** que, apesar de teóricas, as aulas de produção textual são construtivas [...] (p. 16)

R2-2005 - De certo modo, a aprendizagem da turma foi ampliada, pois os textos em quadrinho são de fácil entendimento e através destes pode-se ter **uma visão ampla antes desconhecida** sobre os **verdadeiros conceitos** da linguagem, seu uso e diferenças nela contida. (p.38)

R2-2002 - Estamos convictas, que contribuímos de alguma forma para que os alunos ‘despertassem o interesse para a leitura através do texto jornalístico’ [...] (p.17)

Essa multiplicidade de papéis que integram o ser-professor permeia também o acadêmico em fase final de formação e, provavelmente, norteiam também a sua prática. Nos relatórios analíticos de estágio supervisionado ainda aparece um outro papel para o professor, o de professor-pesquisador, mas esse papel ainda não aparece integrado à prática, constitui um vir-a-ser que a universidade precisa ajudar a construir, atendendo ao refrão da premência da pesquisa no universo da formação de professores presente nos documentos oficiais de ensino:

RA3-2008 - O processo de mudanças na prática pedagógica deve estar relacionado ao processo de formação de professores, e nas melhorias no ensino de língua materna que se efetivam com a inserção de profissionais conscientes do compromisso com o processo de ensino/aprendizagem, e de atuarem de maneira crítica, reflexiva e pesquisadora. (p. 41)

É curioso o fato de que os acadêmicos só se entendem pesquisadores quando da elaboração da fundamentação teórica, nem as atividades de observação, nem as atividades de docência, nem o entrecruzamento entre essas atividades e as bases teórico-epistemológicas sobre as quais se elabora o relatório analítico parecem ser percebidas pelos acadêmicos como atividades de pesquisa. Talvez porque eles percebam essas atividades como fazeres acadêmicos e pedagógicos, mas não como científicos e, portanto, não reconheçam os projetos e relatórios de estágio como gêneros legítimos para materialização de um discurso científico, tal como são, por exemplo, o artigo científico, a tese, etc. (MARCUSHI, 2008).

A pesquisa cabe ao aluno, ao pesquisador e não ao professor, porque a imagem que criaram dos professores que tiveram também não coincide com a do pesquisador. No dizer de Bakhtin (2003d, p.114), a “determinidade do ser interior e exterior é vivenciada *no outro* como uma passividade deplorável e carente, como um movimento indefeso no sentido da existência [...]”, a partir da percepção que temos do outro ou dos outros, dos professores com os quais interagimos, construímos nossas representações que se inserem em nosso horizonte apreciativo, não de forma passiva, mas numa luta de poderes que também se instala dentro de nós, “O ativismo da minha [nossa] consciência é sempre eficaz e passa constantemente por todas as vivências enquanto *minhas* [nossas], de sua parte ele não libera nada, e revivifica as vivências que tendem a diluir-se [meu múltiplos eus] e concluir-se: nisso está a minha responsabilidade [...]” (BAKHTIN, 2003d, p.114).

Comparando as reflexões aqui apresentadas com a análise apresentada por Coracini (2003) sobre a subjetividade e identidade do professor de português que ora se percebe herói, ora se reconhece vítima; percebemos que o acadêmico em fase final de formação inicial entende-se professor ao assumir justamente essa dualidade: herói porque vence inúmeras dificuldades em nome do sucesso dos alunos que é, também, o seu sucesso; e vítima porque tem que lidar com um sistema povoado por problemas que ele não ajudou a construir.

3.2.7 Projeto de estágio supervisionado, relatório de estágio supervisionado e relatório analítico de estágio supervisionado

Cabe-nos, agora, analisar os gêneros em que se inscrevem os textos de onde provêm os dados com os quais trabalhamos⁴⁵. Já falamos deles ao falar dos discursos que refratam, das interações nas quais se inscrevem e dos sujeitos cujas interações medeiam (acadêmicos em fase final de formação e professores do corpo docente).

Projeto e relatório de estágio supervisionado são gêneros marcados por algumas características comuns: são gêneros secundários, assinalados pela polifonia, pela bivocalidade e pela intercalação de gêneros; no entanto, enquanto o projeto relata um vir-a-ser, o relatório relata um já-aqui.

O fato de constituírem gêneros secundários remete às características das esferas em que circulam (na intersecção entre as esferas escolar e científica, como já postulamos anteriormente) e às particularidades das interações que medeiam. Segundo Bakhtin (2003b, p. 263), os gêneros secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc.”. Sua constituição como gênero secundário em circulação na área acadêmica, ou seja, na interface entre a esfera escolar e científica implica um maior grau de padronização, o que os torna menos favoráveis a emergência do estilo individual do autor.

Percebemos, nos gêneros estudados, um estilo objetivo-neutro que tende à impessoalidade, a qual se marca no estilo do gênero, e uma postura de pseudo-neutralidade perante o objeto do discurso. Pseudo-neutralidade porque remete a um efeito de neutralidade, já que escrever um texto acadêmico significa tomar uma determinada posição teórico-epistemológica, em detrimento a outras que permeiam a academia. Tal posição é defendida ou refutada no âmbito do texto/enunciado, revelando a apreensão valorativa do discurso alheio. Igualmente, como menciona Bakhtin (1998, p. 100), “a língua não comporta mais formas e palavras neutras [...] ela torna-se como que esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada.”.

⁴⁵ Não é nossa intenção aqui, aprofundar a discussão sobre os gêneros projeto e relatório de estágio supervisionado. Tencionamos, apenas, apresentar algumas observações que parecem relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Isso inclui perceber, por trás de uma visível estabilidade anunciada e tipicamente constituída, no interior da área acadêmica, a emergência de uma posição (*ethos*) de autoria do texto/enunciado produzido assinalada por uma determinada responsabilidade discursiva. Os movimentos enunciativo-discursivos que se materializam no todo do texto/enunciado (seleção lexical e fraseológica, conteúdo semântico-objetal, entonação discursiva) e o enquadramento do discurso do outro (discurso científico e discurso escolar) permitem perceber estratégias de aproximação (ratificação), assimilação ou de refutação desse discurso.

No que se refere às dimensões composicional e temática, há que se enfatizar a direção do enunciado para um outro (interlocutor previsto) constituído, não raro, por professores, pesquisadores e acadêmicos e para o objeto do discurso, capturado, frequentemente, do discurso científico ou de discursos outros que circulam na academia, dentre os quais se ressalta o discurso dos professores de ensino superior.

O professor de ensino superior constitui ao mesmo tempo: (1) leitor previsto dos textos acadêmicos produzidos por seus alunos, tarefa na qual assume o papel de avaliador (uma vez que atribuirá uma nota/conceito a esse texto), (2) orientador na confecção e refacção desses mesmos textos, e (3) fonte de referências (tanto o seu discurso, quanto os textos cuja leitura recomenda, funcionam como já-ditos, confrontados no/pelo texto do aluno) para sua elaboração. Essa multiplicidade de papéis que ocupa em relação ao texto do aluno permite-nos entrevê-lo (ao professor de ensino superior), em certa medida, como co-autor de tais textos, em cuja produção interfere direta e indiretamente.

Já no que tange à polifonia dos gêneros analisados, essa se relaciona à multiplicidade de vozes que neles se embricam: as fontes teóricas, as vozes de professores com os quais os acadêmicos interagiram antes da e durante a universidade, as vozes dos autores (acadêmicos e professores orientadores). Mesmo os acadêmicos como autores de seus textos, não são únicos, mas múltiplos. Bakhtin (2003a, p. 390) aponta que “A mesma pessoal real pode manifestar-se em diversas formas autorais.”. No caso dos projetos e relatórios de estágio supervisionado, poderíamos mesmo falar de uma cartografia de lugares discursivos ocupados pelo autor (o qual costura todas essas vozes): (1) o *eu autor – pesquisador*, que tece o jogo de vozes que se articulam ao longo da fundamentação teórica; (2) o *eu autor – aluno observador*, que relata o que apreendeu nas ocasiões

de observação de aulas em campo de estágio; (3) o *eu autor – professor regente*, que relata o que apreendeu nas ocasiões em que assumiu a regência de classe; (4) o *eu autor - aluno avaliado*, que parece se “ocultar” por trás dos outros *eus* ao longo de todo o texto; (5) o *autor-professor orientador* que influencia direta e indiretamente, a construção do texto.

No dizer de Bakhtin (1997, p.195), “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.”. A bivocalidade, nos gêneros relatório e projeto de estágio supervisionado, emerge na reacentuação da palavra do outro que, ao ser apropriada pelos acadêmicos e inserida nos projetos e relatórios, assume novos significados; mas também emerge na percepção da maneira como o discurso materializado nos projetos e relatórios se contorce perante o discurso do outro, que o “influencia de fora para dentro.” (BAKHTIN,1997, p.200), como se percebe em R2-2006, quando, após enumerar inúmeros compromissos do professor, os autores acrescentam: “Analisando todo o descrito acima, é provável que se tenha uma visão extremamente pessimista do que seja educação. Porém, apesar da negatividade, essa situação motiva para que se realize um trabalho que, de alguma forma, interfira positivamente na vida dos alunos, que os faça enxergar uma realidade mais amena.”(R2-2006, p.34). Nesse caso, os autores estimam a possibilidade de seus leitores entenderem seu discurso acerca da educação como um discurso pessimista e se antecipam, dizendo que mesmo assim sentem-se motivados.

Tanto relatório, quanto projeto de estágio supervisionado, são marcados, ainda, como mencionamos, pela intercalação de gêneros. Essa intercalação é resultado do atravessamento desses gêneros (projeto e relatório) por outros gêneros (plano de aula, formulário de estágio, carta de apresentação, diário de classe, formulário de avaliação). Esses últimos, uma vez inscritos no projeto e relatório, compõem-nos, passando a atender a um objetivo específico: documentar as atividades realizadas em campo de estágio.

Na vigência da grade 1998/2, os projetos e relatórios eram produzidos para ser quase que exclusivamente lidos pelo professor avaliador convidado a compor a banca de estágio e pelo professor que assumia o papel dual de orientador e avaliador, o qual, de certa forma, pode ser percebido como co-autor em ambos os gêneros. Na vigência da grade nova, os relatórios analíticos passaram a constituir

parte do acervo digital do Centro de Memória Universitária da FURB e deixarão de ter acesso preservado⁴⁶, o que implica que além dos interlocutores previstos *a priori*, quaisquer outros sujeitos poderão consultá-los. Essa modificação no que tange à constituição dos interlocutores do gênero resultou na necessidade de ocultar informações que devam ser preservadas, principalmente no que se refere à identidade de alunos e professores cujas aulas foram observadas. Igualmente, se na grade anterior havia apenas um professor orientador que acompanhava a elaboração e redação dos projetos e relatórios do início ao fim; na grade atual, há vários professores orientadores, que, a cada semestre de estágio, somam observações para a construção do texto final.

A mudança de grade curricular e todo o contexto em que se inscrevem provocaram alterações significativas em relação a esses gêneros: (1) o projeto de estágio supervisionado, que, em princípio, reunia justificativa, referencial teórico que desse suporte a intervenção em campo de estágio, objetivos, diagnóstico, metodologia de trabalho e a versão prévia dos planos de aula a serem aplicados, deixa de existir; (2) o relatório de estágio supervisionado torna-se relatório analítico de estágio supervisionado e, mais do que modificações estruturais, sofre alterações conceituais, refratando a expectativa, por parte dos professores orientadores, de constituir um relato crítico das atividades de estágio (observação e docência) e dos resultados obtidos junto aos alunos como consequência das atividades de docência. Espera-se que tal relato seja construído no diálogo com as fontes que serviram de base para a elaboração da fundamentação teórica, como se evidencia no excerto a seguir, retirado do Modelo de Relatório Analítico, fornecido pelos professores de estágio supervisionado aos acadêmicos em fase final de formação: “Sugere-se que seja elaborado um texto relacionado ao ensino de língua portuguesa, que dê visibilidade para toda a proposta desenvolvida no campo de estágio, embasado e/ou analisado sob a perspectiva da literatura científica [...]”

A configuração do relatório analítico de estágio supervisionado, do ponto de vista temático e composicional, aproxima o gênero dos gêneros da esfera científica. Essa aproximação é assinalada pela inclusão do capítulo destinado à fundamentação teórica no relatório analítico de estágio supervisionado, bem como por seu aprofundamento (da fundamentação teórica), pela confrontação dos

⁴⁶ Não há um prazo definido para que os relatórios analíticos de estágio supervisionado passem a ser disponibilizados para acesso digital.

discursos em que se ancoram as atividades de docência e que balizam a elaboração do capítulo de fundamentação teórica com os dados referentes às atividades de observação e docência; pelo apagamento dos capítulos destinados ao relato do seminário de estágio e das atividades de microensino (atividades essas que inexistem na grade 2004/1); pela inclusão dos planos de aula, materiais didáticos e análise das produções dos alunos ao relatório.

Uma outra reflexão que se faz necessária concerne à função que o relatório assume nas esferas em cujas fronteiras se constitui, a saber: registro de experiências, relatório de pesquisa, instrumento de avaliação. Dessas, parecem ser a primeira e a última as que prevalecem no contexto da grade 1998/2, enquanto, na grade 2004/1, pretende-se enfatizar a vinculação com o universo da pesquisa, ainda que, como já apontamos anteriormente, os acadêmicos, muitas vezes, não se percebam pesquisadores.

Sobre a concepção de relatório analítico de estágio supervisionado, concepção essa balizada, como se pode depreender da citação a seguir, pela noção de sequências textuais (narrativas, descritivas e argumentativas), assim se expressam os professores orientadores no *Modelo de Relatório Analítico*:

O relatório de estágio é um gênero acadêmico de sequências não só descritivas e narrativas, mas também argumentativas. Isso porque o detalhamento das atividades desenvolvidas no estágio supervisionado não devem ser exclusivamente descritas, mas também se faz necessária uma análise aprofundada do que o estagiário viveu no campo de estágio.

Visando não se tornar uma “simples” narrativa, defendemos a elaboração de um **RELATÓRIO ANALÍTICO**, ou seja, aquele cujo propósito consiste em analisar, amparado em literatura científica, fatos ou informações e apresentar recomendações e/ou conclusões próprias sobre a análise realizada. (LAVILLE & DIONNE, 1999). (Modelo de Relatório Analítico, grifo dos autores)

No *Modelo de Relatório Analítico*, os professores orientadores realçam ainda, como se depreende da leitura do excerto a seguir, o desejo de que a análise elaborada pelos acadêmicos recubra também a formação oferecida pela universidade: “Também deve explicitar ainda o ponto de vista do/a estagiário/a sobre o processo de estágio e, se possível, apontar contribuições e/ou indicações de aspectos ou discussões que mereçam ser aprofundados no âmbito da Universidade.” (Modelo de Relatório Analítico)

Os relatórios, principalmente aqueles elaborados na vigência da grade 1998/2, refratam uma preocupação acentuada por parte dos acadêmicos (autores) com a reação-resposta do outro, os professores avaliadores, no que se refere à apreensão que esses fazem das experiências de docência vivenciadas, as quais, no relatório, aparecem retextualizadas. Assim, os acadêmicos esforçam-se por passar sempre a impressão de que todos os problemas verificados durante as atividades de docência foram superados.

R2-2002 - tivemos a oportunidade de realizar nossos trabalhos com bastante habilidade e corrigir todas as falhas.(p.16)

Parece-nos que, ao relatarem a experiência de docência, os acadêmicos falam de si, mas, em verdade, falam de um outro que eles julgam ter que ser, como se criassem um personagem que os representa na narrativa que fazem da própria experiência vivenciada no estágio. Bakhtin (2003d, p.168), ao falar do romance auto-biográfico, faz uma observação que nos parece pertinente “Se o mundo dos outros goza de autoridade axiológica para mim, ele me assimila enquanto outro (claro, nos momentos precisos em que ele tem autoridade).” Ao reconhecer a autoridade do professor avaliador - seu interlocutor - o acadêmico, enquanto autor do seu texto, procura se dar a ver como, segundo estima em seus julgamentos, o professor avaliador gostaria de vê-lo. Dois sistemas de verdade entram em choque, o do acadêmico e aquele que ele estima nortear os julgamentos do professor que irá avaliá-lo. Nessa perspectiva, assumem a posição daquele capaz de “dar conta dos problemas”; todavia, resolvê-los a contento significa, muitas vezes, cumprir a risca planos de aula, esquecendo que a elaboração didática não se dá fora da sala de aula, mas é justamente resultado das interações que nela se dão. Essa ideia transparece em trechos como “Percebemos que quando um professor está bem preparado, com seus planos de aula, não há o que temer.” (R3-2005, p.20). Nos relatórios analíticos da grade 2004/1 essa ideia persiste, pois os acadêmicos falam sobre a “readequação de conteúdos e estratégias”, mas referem-se a ela como algo que se dá a priori, antes da aula ocorrer e que, ao atingir um nível de perfeição, permite alcançar os fins colimados:

RA1-2008 - “Tanto o período de observação quanto o da aplicação foi proveitoso, cada um com suas especificidades. O primeiro contribuiu muito para a **perfeita** elaboração dos planos e permitiu

que os objetivos pudessem ser alcançados da forma desejada.”
(p.96, grifo nosso)

Essa constatação leva à percepção de que os acadêmicos julgam poder antecipar todas as dificuldades e todas as questões que emergem em sala, contemplando-as nos planos de aula. Assim, principalmente nos relatórios da grade 1998/2, é dedicado pouco espaço ao relato das aulas ministradas, em alguns casos ele é tão econômico, como o que verificamos abaixo:

R2-2002 – No dia onze de abril foi ministrada mais duas aulas na 7ª. série, utilizando como material de apoio cartazes, transparência para melhor expor o tema “jornalismo informativo”. Todos os alunos demonstraram interesse, realizaram perguntas. Foi mencionado, inclusive, ser a primeira vez que esse tipo de assunto era abordado em sala de aula, com eles. (p.11)

Mesmo nos relatórios elaborados na vigência da grade atual, a análise das atividades de docência é ainda econômica. Apenas em alguns poucos relatórios da grade 2004/1 os alunos efetivamente refletem sobre sua prática e comentam redirecionamentos dados às aulas, em relação ao plano de aula inicial, em função das necessidades apresentadas pela(s) turma(s) ou por dificuldades próprias na condução das atividades a que se propuseram.

Uma última questão que parece importante ser aqui mencionada diz respeito a uma dificuldade pronunciada, por parte dos acadêmicos em fase final de formação, no que se refere à articulação de pontos de vista teóricos (fato que também pode ser apontado nos PCN). Essa dificuldade pode ser depreendida na análise dos textos, sendo mais evidente nos relatórios da grade 1998/2, principalmente ao longo do capítulo destinado à fundamentação teórica. Alguns trechos parecem mesmo carecer de coerência interna (coerência das articulações teóricas pretendidas):

P2-2004 – As tecnologias e a educação são campos que tencionam manter contato que por vezes mostra-se tenso, e por vezes recíproco. (p.6)

P3-2005 – Os textos devem ser adequados para os diferentes níveis de ensino para que possibilitem ao aluno uma reflexão sobre o tema e para que tudo isso possa lhes passar conhecimento (p.11)

Poderíamos citar outros inúmeros exemplos, mas fugiríamos do objetivo desta pesquisa. O que nos interessa aqui não é desqualificar o professor em formação, mas evidenciar as dificuldades que os acadêmicos demonstram nas articulações

teóricas, e, inclusive, elaboração da escrita. As observações aqui levantadas a respeito do letramento escolar dos acadêmicos em fase final de formação coadunam com aquelas apontadas em outras pesquisas. Ao comentar os resultados apontados por Ferreira (2000) em sua dissertação de mestrado (UFSC), na qual analisou textos produzidos por 48 professores em atuação na rede pública de Florianópolis que haviam participado dos encontros de formação na fase de implementação da PC-SC, Furlanetto (2006) menciona que os textos escritos por esses professores apresentavam sérias confusões conceituais no que tange à linguagem, gramática e texto. Com base nesses resultados, supôs-se um problema envolvendo questões de letramento escolar.

Também Furlanetto (2006), comentando as observações de Voese (2005), as quais constam em um anteprojeto de Educação a Distância formulado para estudo no âmbito do mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, ressalta o baixo nível de competência dos professores de ensino fundamental, médio e superior, quanto ao “domínio de recursos para uma leitura compreensiva, enquanto processo de operacionalização de referências que possibilitem fazer do texto um meio de compreensão do mundo” (VOESE, 2005 *apud* Furlanetto 2006, p. 507).

O fato de essa dificuldade na produção dos textos de estágio aparecer mais frequentemente no contexto da grade 1998/2, não implica que eles inexistam na grade 2004/1, o que seria uma inverdade; mas que talvez, nesta grade, exerça-se um maior grau de vigilância sobre a escrita, apesar de ser também inegável o fato de que a produção escrita, a leitura e discussão de fontes bibliográficas e o fomento à pesquisa ampliaram-se na transição de grades. Somemos a isso o fato de que, no contexto da grade 1998/2, a elaboração dos documentos de estágios se dava ao longo de um semestre, o sétimo semestre no que tange à elaboração do projeto, e o oitavo no que se refere à elaboração dos relatórios. No contexto da grade 2004/1, a elaboração do relatório analítico inicia no quinto semestre, sendo, portanto, objeto de inúmeras oportunidades de reescrita, que proporcionam, da mesma maneira, a possibilidade de uma maior adequação ao gênero.

Uma vez que o objetivo principal deste trabalho de pesquisa é verificar a presença ou não da noção de gêneros do discurso e seu modo de elaboração didática nos documentos nomeados *Relatório* e *Projeto de Estágio* e,

posteriormente, *Relatório Analítico de Estágio Supervisionado*, concentrar-nos-emos, de agora em diante, na análise do referencial teórico, planos de aula e relato (crítico) das aulas ministradas, objeto do próximo capítulo.

4 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA VOZ DOS ACADÊMICOS EM FASE FINAL DE FORMAÇÃO INICIAL

Ao longo deste capítulo, é nossa intenção analisar as percepções teórico-metodológicas acerca da noção de gênero que podem ser apreendidas a partir da análise do capítulo de fundamentação teórica, o qual constitui parte dos projetos de estágio supervisionado (na grade 1998/2) e dos relatórios analíticos de estágio supervisionado (na grade 2004/1). Percepções essas que, pelo menos em princípio, balizam a elaboração didática da noção de gênero do discurso nas atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística desenvolvidas no contexto das atividades relativas ao estágio de docência.

Com o objetivo de melhor delinear a análise, dividimos este capítulo em quatro seções, em que trabalhamos sempre em uma perspectiva comparativa, confrontando os dados obtidos no contexto da grade 1998/2 com aqueles que emergem dos textos elaborados na vigência da grade 2004/1. Na primeira seção, confrontamos as fontes teóricas nas quais os textos se ancoram e aspectos gerais relativos a esses textos (noções contempladas e articulação entre elas). Na segunda seção, discutimos os modos de apreensão dos pressupostos teóricos que dão suporte à noção de gênero, compreendendo as noções de: língua, linguagem e interação, enunciado e texto, oralidade e escrita. Na terceira seção, discutimos a noção de gênero do discurso que emerge no contexto das duas grades. Na quarta e última seção, discutimos o discurso dos alunos sobre as perspectivas didático-pedagógicas que, segundo os acadêmicos, norteiam a abordagem metodológica dos gêneros ao longo das atividades de estágio.

4.1 O CAPÍTULO DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – APORTES TEÓRICOS E ASPECTOS GERAIS

No contexto da grade curricular 1998/2, o capítulo de fundamentação teórica dos documentos de estágio estava localizado no projeto de estágio supervisionado. Não podemos dizer que as reflexões lá levadas a efeito não apareçam, em nenhum momento, refratadas no relato das atividades de observação e docência realizadas durante o estágio supervisionado. Com certeza, de alguma forma e em alguma medida, elas compõem um fundo aperceptivo que baliza esse relato, entretanto, nele (no relato), não se evidencia um diálogo explícito com os textos com os quais os

acadêmicos dialogaram na elaboração do projeto de estágio – pelo menos no sentido de diálogo como troca de conhecimento entre um eu e um tu. Ou seja, os acadêmicos trazem para o seu texto fragmentos de textos de outros autores, porém, na maior parte das vezes, não articulam seu discurso ao discurso do outro, o qual permanece “isolado” no contexto das citações.

No contexto dessa grade, como já apontamos antes, muito pouco se reflete sobre as atividades de docência. No que tange às atividades de observação, não raro, fala-se de um professor ultrapassado, que pouco motiva seus alunos, que tem boas intenções, mas não tem controle de turma, ou que não dialoga com os alunos por ser rígido em excesso. No âmbito dessa análise, o discurso dos acadêmicos parece principalmente balizado por um discurso motivacional que prescreve o uso do lúdico e a exploração da criatividade dos alunos; pelo contato com os estudos sociolinguísticos a respeito de variação e competência comunicativa; por um discurso de oposição à abordagem tradicional da gramática normativa; e por uma reapropriação do discurso de constatação da crise que se instalou na escola, o qual permeia não só a universidade, mas a sociedade de maneira mais ampla, baseando-se no binômio: alunos difíceis e professores despreparados.

Na busca por soluções, ou por escapes, os acadêmicos parecem perceber nos PCN, ou melhor, em parte dos PCN, soluções às quais sempre se aliam a criatividade e o lúdico. Parte dos PCN porque, de fato, como se poderá observar nas próximas seções, na maior parte dos relatórios da grade 1998/2, trabalha-se com um recorte dos documentos oficiais. Esse recorte é assinalado pelas percepções teórico-metodológicas que talvez lhes pareçam (aos acadêmicos) mais palpáveis, tendo em vista as experiências que tiveram em sala de aula (durante sua própria formação no ensino fundamental, médio e superior) e os discursos com os quais dialogaram ao longo da formação inicial.

A discussão sobre a associação entre criatividade e o processo formal de ensino-aprendizagem tem sua origem na década de 1950, a partir da percepção do papel ativo do pensamento, da experimentação e da ação na construção de noções, conceitos e relações estruturais. Franchi (1987, p. 9), ao discutir a noção de criatividade, aponta que pensamento e linguagem são ambos “formas de ação, processos criadores e constitutivos que organizam a experiência. Um processo de transformação aberto a inúmeras possibilidades de estruturação e, conseqüentemente, mecanismos eficazes de crítica e revisão, de conversão e

recriação.". Essa percepção de criatividade ancora-se no estudo das condições e mecanismos do processo de criação, que, por sua vez, tem relação direta com a elaboração, reelaboração e ressignificação dos discursos sob um determinado horizonte axiológico, tendo em vista as particularidades da interação que medeiam. Franchi (1987, p.7) enfatiza a distinção entre essa apreensão de criatividade e aquela vinculada à originalidade do produto a ser elaborado, pois a redução de uma a outra "não só limita a noção de criatividade como dificulta a ação pedagógica que se pretende criativa.". É justamente a noção de criatividade entendida como originalidade que se depreende do texto dos projetos e relatórios de estágio, sendo essa associada ao lúdico e à motivação.

Britto (2002) afirma que o discurso de constatação da crise que toma forma na década de 1980 envolveu a crítica à percepção de que o ensino, naquele momento, vinha se concentrando mais no modo de ensinar do que nos conteúdos a serem ensinados, dando valor especial à criatividade, à fluência e desinibição do aluno no ato de escrever e a uma prática motivadora por parte do professor.

Verificaremos melhor essa articulação entre criatividade, motivação e o uso do lúdico como facilitador do ensino-aprendizagem ao longo do próximo capítulo. Interessa-nos, aqui, perceber a origem desse discurso, que, como apontamos no capítulo anterior, permeava as aulas do professor da disciplina Didática Especial da Língua Portuguesa (disciplina da grade 1998/2).

Guardadas as particularidades, em quase todos os relatórios da grade 1998/2, sobressai, principalmente no que se refere à prática de produção textual e leitura/escuta, a voz dos PCN, discutidos na disciplina Didática Especial de Língua Portuguesa. Na abordagem de questões relativas à língua e linguagem, a referência mais recorrente é a Ernani Terra, cujo livro - *Linguagem, língua e fala* - era, já na vigência daquela grade, discutido ao longo do primeiro semestre do curso. Nas discussões acerca do sócio-interacionismo, *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação, um intertexto*, de Maria Teresa de Assunção Freitas, é a referência mais citada, provavelmente por constar também na relação de documentos básicos para leitura nos planos de ensino da disciplina Didática Especial da Língua Portuguesa.

São as noções de: linguagem e língua; escrita e oralidade; variação e competência linguística; criatividade e motivação; e discussões sobre produção textual e leitura/escuta que mais frequentemente podem ser depreendidas no capítulo referente à fundamentação teórica, presente nos relatórios de estágio

supervisionado elaborados na vigência da grade 1998/2. Dentre essas, são as noções de criatividade, motivação, variação e competência linguística que parecem mais familiares aos acadêmicos; e em relação às quais se percebe uma melhor articulação entre o discurso dos autores e suas referências teóricas. Em situação bem diversa encontra-se, por exemplo, a percepção sócio-discursiva de língua, como podemos perceber na leitura do trecho a seguir, em que se observa uma difícil articulação de trechos, já permeados de discurso citado, da obra de Freitas (1994). Tais trechos são costurados de forma imprecisa, assinalando uma dificuldade na apreensão e ressignificação das vozes do texto, exatamente como se observássemos um diálogo fragmentado, com lacunas de significação visíveis. Observamos que mesmo quando aparentemente é o acadêmico que fala (como nos trechos em negrito), de fato, não é a sua voz que se ouve. Observemos o trecho abaixo, retirado de P4-2005, em que se observa a “colagem” de trechos retirados da obra de Freitas a outros “pretensamente” elaborados pelo acadêmico, porém que são, ainda, de Freitas:

P4-2005 – Portanto, o centro da organização e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele na própria intervenção verbal. “(...) conclui que o grau de consciência de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.” (apud FREITAS, 1994, p. 138-139).

Distingue duas atividades mentais: a do eu (individual) e a do nós (classe).

Para Bakhtin, a palavra “exerce a função de signo, constituindo-se no modo mais puro e sensível da relação social, (...), estando presente nos atos de compreensão e interpretação, constituindo a produção de interação do locutor-ouvinte, servindo de expressão de um em relação ao outro.” (apud FREITAS, 1994, p. 140).

Bakhtin via a palavra como intermediária entre infra-estrutura e super estrutura, pois possui ambiguidade social, penetra literalmente entre todas as relações entre indivíduos, servindo de trama a todas as relações sociais, “de modo que, os conflitos a língua refletem conflitos de classe no próprio sistema social.” (Idem, p. 140). Tais “conflitos vão dinamizar o processo de transformação social, que refletirá na evolução semântica da língua.”(apud FREITAS, 1994, p. 141). (p. 6, grifos nossos)

O discurso do *outro*, mesmo que enunciado na voz dos acadêmicos, é ainda, um discurso estranho, de autoridade, não compreendido. O acadêmico, de fato, não se apropria deste discurso, ele apenas o repete. Essa dificuldade de apropriação e

ressignificação do discurso do outro implica incoerências que aparecem marcadas na sua fala:

P1-2005 - A relação de um indivíduo com o outro, **a interação, na linguagem, chama-se constitutiva**. Cada pessoa complementa a outra e a linguagem serve como ponte para a consequência dessa complementação. (p.7, grifo nosso)

De fato, não é que a interação seja denominada constitutiva na linguagem, mas sim que a interação verbal seja constitutiva da linguagem. Imaginamos que o trecho acima citado constitua uma retextualização de um fragmento da PC-SC, o qual aponta que:

A relação de cada ser humano com seu “outro”, em linguagem, é constitutiva: cada ser é complemento necessário do outro, e assim a própria unidade da linguagem é uma consequência dessa complementaridade. Não há, pois, voz solitária e única, homogênea – há intersubjetividade. A esse gesto teórico corresponde aquilo que hoje chamamos PRAGMÁTICA: a linguagem considerada na sua posição constitutiva de ponte entre os homens. (SANTA CATARINA, 1998, p. 53)

Acreditamos que ao lado de questões relativas ao letramento escolar dos acadêmicos em fase final de formação, como já apontado no capítulo anterior, as dificuldades na articulação de conceitos e pontos de vista teórico-epistemológicos remetam também ao maior ou menor grau de familiaridade (graus de apropriação do discurso do outro) que o acadêmico tem com os discursos com os quais dialoga. Isso se evidencia na comparação entre os dois trechos acima transcritos e o que transcrevemos a seguir. Nessa comparação, percebemos o distanciamento dos autores (acadêmicos) em relação à apreensão das noções discutidas nos trechos anteriores (língua, linguagem, interação) e a aproximação daquelas noções discutidas no trecho citado a seguir (variação, ludicidade, motivação); noções estas mais presentes na formação inicial, principalmente no âmbito da disciplina de Didática Geral da Língua Portuguesa:

PA4-2005 – [...] é necessário proporcionar interações que levem o aluno à reflexão, análise e desenvolvimento de habilidades, sendo ele capaz de produzir determinados textos, ler e interpretar de forma clara e objetiva.

Tudo isso é lógico, mas precisa-se levar em conta as variantes linguísticas para trabalhar com coerência a aprendizagem da língua portuguesa. Grande parte da população é carente, traz consigo o

coloquial com variantes bem definidas. Mas, o professor de português deve centrar sua atenção na norma culta, presidindo a produção linguística de seus alunos tanto falada quanto escrita de formas dinâmicas e atrativas. (p. 8)

Anteriormente, já havíamos sublinhado a atenção dada, durante a formação inicial, às contribuições dos estudos sociolinguísticos. Essa atenção se vê refratada na frequência com que tais estudos são citados nos projetos e relatórios de estágio e na apreensão da noção de variação e competência linguística que deles se depreende.

Já no contexto da grade 2004/1, algumas modificações são sensíveis no que tange à elaboração do capítulo destinado à fundamentação teórica. A primeira diz respeito ao fato de a fundamentação ser alvo de várias reescritas até que assuma configuração final no Relatório Analítico Final de Estágio Supervisionado. Uma segunda questão tange a sua articulação com o relato analítico das aulas dadas e das aulas observadas, ou seja, a realidade observada em campo de estágio é confrontada com as vozes que constituíram referências para elaboração do relatório. Assim, apesar de não podermos falar dessa postura em termos de dominância, em alguns relatórios analíticos os autores pesquisam e refletem sobre a realidade dos professores, alunos, escolas e do sistema de ensino com os quais se defrontam, em lugar de simplesmente moverem uma “caça às bruxas”. Falam, por exemplo, de professores que têm dificuldades de lidar com novos paradigmas de ensino, porque vivenciaram sua formação inicial em outros momentos, dialogando com discursos diversos daqueles que ora permeiam as esferas escolar e científica:

RA7-2008 - A professora observada formou-se em 2004 na FURB, ano em que houve algumas modificações na grade curricular do curso de Letras, antes disso:

de uma forma geral, observa-se, nas ementas do curso em análise, a primazia do estudo do texto-sistema, presente em sequências descritivas, narrativas e dissertativas, ao mesmo tempo em que surge, de forma isolada, alusão a alguns gêneros do discurso (resenha, artigo), mas com enfoque na dimensão verbal, abstraído de sua dimensão social (PEREIRA, 2003). (p.29)

Outro aspecto se refere ao fato de os textos recobrirem noções que constituem pressupostos à elaboração didática da noção gênero, ancorando-se a uma variedade de novas fontes de referência, dentre as quais se devem ressaltar obras cuja leitura passa a ser indicada na nova grade: a presença mais marcante da

PC-SC e de outros documentos oficiais; *Marxismo e Filosofia da Linguagem*; dois livros de Vygotsky – *A Formação social da mente e Pensamento e Linguagem*; *Gêneros orais e escritos na escola* de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, que ancora a elaboração de sequências didáticas, abordagem metodológica eleita pelo curso para a elaboração didática da noção de gênero; e vários outros títulos que constituem leitura obrigatória durante o curso, como, por exemplo: *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo; *Aula de português: encontro e interação*, de Irandé Antunes; *A pesquisa socio-linguística*, de Fernando Tarallo; e *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* de Angela Kleiman. Ainda, em quase todos os relatórios, figuram referências a obras basilares como *O Texto na Sala de Aula e Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi. Particularmente, em quase todos os relatórios analíticos elaborados no segundo semestre de 2008, os autores dialogam com a obra *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, de Luiz Carlos Travaglia.

A aproximação dos textos dos graduandos com os estudos sociolinguísticos continua sendo marcante. Mas a centralidade na criatividade, na motivação, no lúdico e na constatação da crise desloca-se para a percepção e discussão dos novos paradigmas de ensino e de seus pressupostos teórico-metodológicos.

Apesar de se depreender, a partir da análise do capítulo de fundamentação teórica dos relatórios de estágio supervisionado elaborados na vigência da grade 2004/1, uma maior familiaridade com as noções teórico-metodológicas discutidas, as quais deixam de ser meramente transcritas, para serem ressignificadas, alguns acadêmicos se ressentem da falta de oportunidade em discutir mais detidamente as obras e os autores com os quais dialogam ao longo de seus textos, o que implica a pouca profundidade das discussões encetadas:

RA4-2007 - Finalizando nossas conclusões ressaltamos as nossas necessidades, melhor perceptíveis ao término da graduação. **Ao longo da organização do referencial teórico, não possuíamos leituras prévias suficientes que nos facilitassem as escolhas teóricas para o projeto.** Certamente precisamos ler outros materiais para escrever um referencial teórico capaz de sustentar escolhas de intervenção didática, entretanto, durante o curso poderíamos ter sido mais expostos a essas leituras, e a momentos em que pudéssem ser discutidas. Deixamos essa observação visto que **algumas horas destinadas ao processo de formação não foram bem aproveitadas, tendo como objetivo um superficial repasse de**

teoria, sobre as quais não fomos capazes de argumentar devido ao contato insuficiente com esse tipo de literatura. (p.33, grifo nosso)

4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ANCORAM A NOÇÃO DE GÊNERO

Procuramos refletir, nesta seção, sobre as noções de língua, linguagem e interação, enunciado e texto, oralidade e escrita que se podem depreender dos textos dos projetos de estágio e relatórios analíticos de estágio supervisionado, as quais ancoram a noção de gênero materializada no discurso do acadêmicos.

4.2.1 Língua, linguagem e interação

A distinção entre língua e linguagem, que parece tênue em Voloshinov/Bakhtin (2004), em virtude da concepção de língua do Círculo, é uma preocupação no contexto da grade 1998/2 e se manifesta também nos primeiros relatórios da grade 2004/1, em ambos os casos, ancorada na obra *Linguagem, língua e fala*, de Ernani Terra:

P1-2006 - Terra conceitua linguagem como sendo “todo sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação”. (1997, p.12). (p.7)

RA1-2007 - A comunicação pode acontecer de maneiras diversas: pelo uso de palavras, gestos, expressões fisionômicas, símbolos, sinais, sons. A esse conjunto de possibilidades comunicativas, dá-se o nome de **linguagem, que é o sistema, organizado, de todos os sinais que permitem que indivíduos se comuniquem.** [...]

A linguagem verbal é o que se chama de língua, que tem como finalidade a comunicação de grupos de indivíduos de determinada comunidade. Assim, **a língua pode ser vista como um subgrupo da linguagem, podendo ser dividida também em fala**, que é a utilização individual da língua [...]. (p.15, grifos nossos)

Notamos que a noção de linguagem e, em consequência, de língua, que pode ser depreendida de ambos os trechos mencionados acima, vincula-se a um discurso de inspiração saussuriana. Nos dois excertos vê-se a linguagem sob um ponto de vista estruturalista, que ignora sua natureza sócio-histórica e privilegia a sua compreensão como sistema de sinais usados na comunicação. Nesse sentido, sendo a língua entendida como um “sub-grupo da linguagem”, também ela seria, essencialmente, sistema; opondo-se à fala.

Parece-nos que há, aqui, uma questão importante a ser discutida: tanto no contexto da grade 1998/2, quanto no da grade 2004/1, essa é uma noção de linguagem/língua que parece acompanhar os acadêmicos desde o primeiro semestre do curso, quando o livro de Ernani Terra constitui referência de leitura. Por ter sido apreendida pelos acadêmicos em um momento inicial do curso, ela (essa noção de língua/linguagem) baliza, posteriormente, a apreensão de outras noções (de língua como interação, de texto, etc.), resultando em uma indefinição de ordem teórico-epistemológica que se vê refratada nos textos de alguns acadêmicos, como veremos adiante. Parece contribuir para isso, no contexto da grade 1998/2, o fato de os acadêmicos, durante a maior parte do curso (até o sexto semestre, quando no âmbito da disciplina Didática Especial da Língua Portuguesa, discute-se a língua sob a perspectiva sócio-interacionista) dialogarem apenas com a noção de língua como sistema, ou código.

Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 109) aponta, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, três noções de língua. A primeira, baseada no subjetivismo idealista, toma a língua por processo criativo ininterrupto de construção, materializado nos atos individuais de fala, os quais procura explicar através “das condições de vida psíquica individual do sujeito falante”; nessa perspectiva, a língua é assinalada por uma indeterminação intrínseca, já que a significação é fruto de um processo individual. A segunda, baseada no objetivismo abstrato, toma a língua por sistema fixo de formas linguísticas, sistema esse que se vincula a uma norma. A terceira, que serve de base à elaboração da noção de gênero, está além de ambas as orientações e percebe a língua em sua realidade sócio-histórica, a língua como interação, constituída no âmbito das relações dialógicas que medeia. Marcuschi (2008) adiciona a essas noções uma quarta, inspirada na teoria da comunicação, que percebe a língua como instrumento da comunicação. Todavia, acreditamos que, percebê-la (a língua) dessa forma, significa associá-la à noção de sistema convencionalizado de códigos, que guarda relação estreita com a percepção de língua como sistema.

No âmbito da grade 1998/2, duas noções de língua ancoram o texto dos acadêmicos: a de língua como código, como instrumento de comunicação; e a de língua vista como interação, a qual permite distinguir sua natureza sócio-histórica. Por vezes, as duas noções dividem espaço no âmbito do mesmo texto, evidenciando uma indefinição teórico-epistemológica:

P1-2006 – [...] nossa língua faz parte da linguagem verbal, já que ela faz uso de palavras para existir a comunicação. [...]

A língua é o instrumento que o homem possui para se comunicar. (p.8, grifo nosso)

P1-2005 – A língua que falamos e ouvimos é um **código de comunicação**. (p.6, grifo nosso)

P1-2005 - A língua é considerada um **sistema de signos históricos e sociais** que possibilitam ao homem significar o mundo e a realidade. [...]

Quando se diz ou escreve alguma coisa, automaticamente, **se tem em mente um interlocutor**, pois existe na palavra sempre uma orientação para o outro, mesmo que este outro esteja só no pensamento. (p. 6-7)

Nos primeiros relatórios elaborados na vigência da grade 2004/1, percebemos duas posturas distintas. Em alguns relatórios (como apontamos anteriormente, nessa seção, a partir da análise de um excerto de RA1-2007), a língua, compreendida a partir da associação com a linguagem, é entendida como sistema. Em outros relatórios, a língua deixa de ser retratada como sistema, para ser percebida como detentora de um sistema e como resultado da interação social. Entretanto, a natureza dessa interação não é bem esclarecida, sendo restrita, como no caso do excerto a seguir, à interação que ocorre entre dois sujeitos, ou seja, a interação concebida como turnos de fala:

RA3-2007 - As Línguas Naturais possuem um **sistema marcado por signos linguísticos, que são os detentores do significado e do significante das palavras**, estudados pelo linguista Ferdinand de Saussure. (p. 18)

RA3-2007 - [...] a língua é algo complexo, que se forma através da interlocução entre **dois sujeitos**, em que cada um ocupa um lugar dentro de uma situação de fala, que dará as condições verdadeiras e necessárias para o seu pronunciamento, para moldar os seus dizeres. (p.21, grifo nosso)

Nos relatórios elaborados em 2008, ou seja, por acadêmicos provenientes da segunda e terceira turmas da grade 2004/1, dilui-se a necessidade de se demarcar a diferença entre língua e linguagem e, seja com base em Geraldí, ou em Travaglia, opta-se por demarcar a diferença entre as três diferentes concepções de língua apontadas por Voloshinov/Bakhtin (2004):

RA2-2008 - Segundo Travaglia (2000), encontramos três possibilidades de conceituar a linguagem.

A primeira postula a linguagem como expressão do pensamento[...]. Já a segunda trata a linguagem como instrumento de comunicação, no qual a língua é vista como um código. [...]

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o sujeito tem papel fundamental, é presente, pois além de se comunicar também age diretamente sobre o seu interlocutor.

[...] A terceira concepção, **talvez a mais realista**, vê a linguagem antes de tudo como interação [...]. (p. 12 e 13, grifo nosso)

Interessante observar que apesar de frequentemente apontarem ser a noção de língua/linguagem como interação a mais “realista”, em outras palavras, aquela que melhor explica a realidade da língua, os acadêmicos não parecem certos daquilo que afirmam, motivo pelo qual mencionam que “talvez” seja essa concepção (a de língua como interação) a mais realista. É interessante observar, que, ainda que discordemos do posicionamento teórico dos acadêmicos, notamos no trecho apresentado anteriormente e naqueles que se seguem, uma tomada de posição axiológica dos acadêmicos perante os textos com os quais dialogam, ou seja, há um gesto de apropriação e de reflexão sobre os textos que constituem seu referencial teórico, o que raramente observamos no contexto da grade 1998/2. Em alguns relatórios, sugere-se a adoção (conjunta ou em separado) das três noções, como se a prática docente devesse, a cada momento, ser balizada por um recorte diferente da língua:

RA2-2007 - **é essencial que se conheça muito bem cada concepção, para então permear a prática de sala de aula com uma ou outra**, ou até mesmo conciliando as três concepções, entendendo o aluno como um sujeito social capaz de realizar atos de fala correspondentes com a sua necessidade. (p.25, grifo nosso)

RA6-2008 - Todavia, para a prática docente em sala de aula é necessário conhecer e compreender todas as concepções de linguagem, **pois dessa forma o professor poderá optar por qual irá permear a sua prática, ou conciliar as três concepções**, compreendo quais são as necessidades que seus alunos possuem. (p. 21, grifo nosso)

Parece-nos que falta aos acadêmicos compreenderem que a percepção da realidade sócio-histórica e dialógica da língua, bem como de sua natureza ideológica, como já apontado no capítulo 2 desta dissertação, não ignora a existência de uma gramática da língua (sistema de formas linguísticas), nem a

possibilidade que a língua oferece à expressão individual. A dificuldade na percepção de língua como interação relaciona-se a uma série de questões, entre elas à dificuldade em divisar o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e em perceber a maneira como se dá essa interação.

No contexto da grade 1998/2, em apenas um projeto de estágio supervisionado, os acadêmicos fazem referência à noção de dialogismo, ainda que de forma distorcida:

P1-2006 - Essa adequação far-se-á presente **nos diferentes tipos de discursos existentes, identificados como *dialogismo***. O dialogismo diz respeito a esses diferentes discursos inseridos em uma sociedade, uma cultura... É nesse sentido que o dialogismo instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (p.10, grifo nosso)

Já nos relatórios analíticos de estágio supervisionado, elaborados no contexto da grade 2004/1, a noção de dialogismo (ainda que pareça tender à noção de diálogo no sentido estrito, em virtude da associação à fala) aparece atrelada a uma apreensão axiológica do discurso do outro, perante o qual o sujeito mantém uma postura responsiva-ativa, balizando a produção de enunciados que se inscrevem na cadeia ininterrupta da comunicação verbal:

RA3-2007 - **É através do diálogo que o processo de interação da fala acontece**, ou seja, o diálogo é algo que pode ser feito entre duas ou mais pessoas, ou a pessoa com ela mesma, porque **algo enunciado no mundo externo faz a pessoa refletir em sua consciência e formar sua opinião que pode permanecer com ela ou ser exposta, em um processo de comunicação que nunca é interrompido**. (p.21, grifo nosso)

Bakhtin (2003c, p. 332) afirma que “a compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” e axiológica. Na arena do discurso, a voz do eu e a voz do(s) outro(s) encenam uma luta balizada pelo gênero, pelas especificidades da interação e pelo grau de autoridade que imputamos ao discurso do outro, sendo que tal luta materializa-se nos diferentes graus de incorporação desse discurso. É essa luta que vemos aqui encenada: de um lado, a concepção de língua como código, a qual permeou a vida escolar dos acadêmicos, a história da disciplina de Língua Portuguesa e prevaleceu na vigência da grade 1998/2; de outro, a noção de língua atrelada à interação social, ratificada pela universidade, principalmente no âmbito da grade 2004/1, pelos documentos oficiais e pelo discurso

científico, a qual vai pouco a pouco sendo incorporada ao discursos dos acadêmicos, na confrontação entre dois sistemas de verdade.

Reconhecer o texto (na sua condição de enunciado) como objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, significa pensar o ensino de língua portuguesa à luz da linguagem como interação. Isso implica optar por uma ação pedagógica ancorada a uma concepção de linguagem que possa comportar efetivamente as diferentes necessidades do sujeito no âmbito de cada interação em particular, ou seja, implica entender a língua sob uma perspectiva sócio-discursiva. Entretanto, a análise dos textos elaborados pelos acadêmicos evidencia a dificuldade, expressa por esses, em vincular (e em explicitar esse vínculo) o trabalho de leitura/escuta, produção textual e análise linguística a tal perspectiva no âmbito de suas discussões teóricas.

4.2.2 Enunciado e texto

Apesar de todos os projetos e relatórios que constituem nossos dados fazerem referência ao trabalho com o texto, raramente os acadêmicos sinalizam que percepção têm de texto. De forma semelhante, identificam gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados.”, que é um fragmento descolado da fala de Bakhtin (2003b), mas raramente elucidam o que entendem por enunciados, e, menos ainda, os correlacionam com a noção de gênero.

No âmbito da grade 1998/2, há, nos projetos, uma única menção à enunciação conforme percebida pelo círculo de Bakhtin. Nessa, os acadêmicos não elucidam o que entendem por enunciado, apesar de assinalarem sua natureza social e sua inscrição em um “fluxo ininterrupto”, que acreditamos remeter à cadeia da comunicação verbal:

P1-2005 – [...] Bakhtin chega à tese de que a enunciação é de **caráter social**. Para ele, tudo o que circula em matéria de linguagem constitui um **fluxo ininterrupto** em que cada homem aparece imerso desde o seu nascimento. [...] (p.8, grifo nosso)

Nos relatórios elaborados na vigência da grade 2004/1, a noção de enunciado também parece vaga. Bakhtin (2003b), ao tomar o enunciado como unidade da comunicação verbal, assinala que todo enunciado é único e irreproduzível, sócio-axiologicamente orientado e encharcado de valoração, “[...] o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetal e por seu

elemento expressivo” (BAKHTIN, 2003, p. 296). Assinala ainda, que, por mais distintos que sejam os enunciados, eles possuem peculiaridades estruturais em comum e limites precisos definidos pela alternância dos sujeitos falantes e por sua conclusibilidade, à qual se vincula: ao tratamento exaustivo do objeto do sentido, à materialização do querer-dizer do falante e às formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Dentre essas particularidades, são assinaladas nos relatórios analíticos de estágio supervisionado: a orientação do enunciado para outros enunciados que o antecederam e para aqueles que o sucederão e o fato de o enunciado materializar o querer-dizer do autor. O que podemos perceber na leitura dos trechos a seguir:

RA1-2007 - Bakhtin diz ainda que sentenças e palavras como unidades da língua não possuem valor, embora consigam se tornar enunciados completos a partir do momento no qual há uma situação concreta de comunicação discursiva. [...] o conceito de enunciado, que consiste em uma idéia estar sempre socialmente contextualizada, relacionada a outros enunciados previamente produzidos [...] **Todo enunciado, para Bakhtin, pressupõe um interlocutor, o outro**, com quem o diálogo é travado, ainda que na leitura de um texto escrito [...]. **Tudo que é dito parte de alguém para alguém, sempre pressupondo enunciados antecedentes e posteriores, em uma espécie de cadeia interiormente compreensível em seus elos.** (p. 19, grifo nosso)

RA3-2007 Quando a pessoa forma sua fala, ela leva em consideração a sua intenção, **o que realmente ela quer dizer e o contexto em que ela dirá essa sua intenção**, isto é, o emocional e o contexto social influenciam a fala de uma pessoa, como ela se dirige a alguém e a forma de ela se dirigir a essa pessoa. Essas características não estão presentes na palavra, fora do contexto, tida dentro de um dicionário, mas num processo de interlocução, de diálogo expresso pelos sujeitos ou pela própria pessoa, quando ela mesma interage em sua consciência ou em sua escrita, feita através de **enunciados, que é um conjunto formado pela palavra ligada a situação concreta em que ela é dita.** (p. 22, grifo nosso)

Observamos, em RA1-2007, que os acadêmicos mencionam que sentenças e palavras podem se tornar enunciados completos em uma situação concreta de comunicação discursiva, porém não se esclarece como isso ocorre, ou seja, o que confere à palavra ou à oração a possibilidade de constituir um enunciado completo. Nos dois trechos citados imediatamente acima, o enunciado é concebido como o fato de “uma idéia estar sempre socialmente contextualizada”, e (em RA3-2007)

como um “conjunto formado pela palavra ligada a situação concreta em que ela é dita.”. Apesar de os dois trechos acorrerem a uma percepção de interação social, nenhum dos dois parece abarcar as particularidades do enunciado.

Dentre todos os textos analisados, é no excerto abaixo que entendemos ser a noção de enunciado melhor clarificada. Nele esclarece-se, pelo menos em parte, a constituição do enunciado, da interação verbal, dos discursos que atravessam as diferentes esferas da comunicação verbal e que constituem os sujeitos que nelas interagem:

RA3-2008 - para a concepção bakhtiniana, **os sujeitos são constituídos socialmente pela linguagem**, ou seja, pelos discursos que circulam socialmente nas mais variadas esferas sociais e que se concretizam nos enunciados, quer sejam orais quer sejam escritos. **A enunciação, produto da interação entre indivíduos, tem sua estrutura determinada em função das relações sociais.** (p.15, grifo nosso)

Ao lado da percepção de enunciado como unidade da comunicação verbal, que parece em processo de construção no contexto dos relatórios da grade 2004/1, figuram outras: a de enunciado como instrução para consecução de um exercício ou atividade e, principalmente, a de enunciado como oração, como frase enunciada:

RA12-2008 - Os alunos dessa sala (6ª série) demonstraram dificuldades em interpretar enunciados, em vários momentos eles perguntaram sobre o que o enunciado pedia. (p. 40)

RA12-2008 – Objetivos específicos [plano de aula 3 e 4]
Permitir que o aluno compreenda a função, em especial, de conjunções e preposições que relacionam enunciados. (p. 110)

Bakhtin (2003b) já assinala a dificuldade de distinção entre a frase/oração e o enunciado, a qual associa à ausência de uma teoria que perceba o enunciado como unidade da comunicação verbal. No contexto que observamos, podemos relacionar tal dificuldade ao fato de os acadêmicos não divisarem as particularidades do enunciado: aquilo que faz como que um enunciado constitua-se como tal.

Rodrigues (2005) aponta a necessidade de se atentar para a polissemia/refração que a palavra *enunciado* tem na esfera científica, sendo frequentemente usada, no âmbito da linguística textual, para se referir à ideia de frase enunciada. É justamente essa apreensão da noção de enunciado (a da linguística textual e das teorias da enunciação) que ancora a ideia de texto como

sequência coerente de enunciados e que prevalece na vigência da grade 1998/2. Os enunciados, em conjunto, se articulados num todo coerente e coeso, constituiriam um texto, como se percebe nos trechos citados em sequência:

P1-2006 - O **texto é um conjunto de enunciados** que informa, transmite fatos históricos, influencia e persuade. Para a PCSC (1998, p. 109) “sua principal característica é fazer sentido, com o qual se produzem efeitos diversos; a linguagem do texto permite ao sujeito realizar uma infinidade de atos, na base dos quais está a função de influenciar, de persuadir”. (p. 11, grifo nosso)

P1-2005 – **A coesão entre os elementos textuais é que transforma uma sequência de enunciados** em um todo coerente, isto é, **um texto**. (p. 10, grifos nossos)

Contribui para isso a leitura acrítica dos PCN (principal referência a respeito do sócio-interacionismo discursivo no âmbito da grade 1998/2), os quais se referem ao texto como “sequência verbal constituída a partir da coesão e da coerência”, que, quando compreendido como unidade global de significação, “não constitui um amontoado aleatório de enunciados” (BRASIL, 1998, p. 21). É essa apreensão da noção de texto e de enunciado que vai sendo re-significada e reenunciada nos projetos da grade 1998/2.

Os acadêmicos justificam o fato de se tomar o texto como objeto de ensino da Língua Portuguesa por entenderem que a comunicação ocorre sempre por meio de textos, mas não relacionam esses textos à sua condição de enunciado (da mesma forma que os PCN não o fazem), como se verifica abaixo:

P5-2005 – Travaglia nos coloca em seu texto sobre o ensino da língua materna que **a comunicação acontece sempre por meio de textos**. Portanto, “se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que o objeto de ensino da língua materna é desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. “(apud Freitas, 1995, p. 48) (p.4, grifo nosso)

Nos relatórios analíticos produzidos no contexto da grade 2004/1, depreende-se que a noção de texto na sua condição de enunciado encontra-se em processo de construção, porque também a noção de enunciado encontra-se nesse estado. O texto deixa de figurar como um todo acabado, totalmente determinado pelo autor/escritor, e, portanto, compreendido passivamente pelo ouvinte/leitor, para ser

percebido como mediador em interações entre interlocutores que constituem parceiros igualmente atuantes no âmbito da atividade sócio-discursiva:

RA2-2007 - **O texto** então **não se apresenta como algo totalmente pronto**, mas em fase de planejamento e construção. [...] E, considerando **texto como resultado de uma atividade verbal entre indivíduos socialmente atuantes** no qual ações são coordenadas a fim de alcançar um fim social, é possível afirmar que, **até gêneros não-verbais, como a charge, podem ser consideradas texto**. Sendo que um texto passa a existir no momento em que indivíduos, parceiros de atividade comunicativa, diante de uma manifestação linguística são capazes de atribuir a esta manifestação um determinado sentido. (p.31, grifo nosso)

A contradição no que tange ao caráter verbal e não-verbal do texto verificada no último excerto citado refrata uma contradição presente nos PCN se confrontados com a percepção de texto em Bakhtin. Lembramos que nos PCN o texto é entendido como “sequência verbal”, enquanto, em Bakhtin (2003c, p. 307), o sentido é mais amplo, compreendendo “qualquer conjunto coerente de signos”. No contexto da grade 2004/1, a partir do diálogo com outras vozes, além daquela dos documentos oficiais, os acadêmicos depreendem uma noção de texto que recobre o verbal e o não-verbal, contrapondo-se à noção expressa no documento oficial.

No contexto da grade 1998/2, o que se percebe é que o primeiro contato que os alunos têm com a percepção de língua, mediado pela disciplina Linguística I e Língua Portuguesa I, sinaliza no sentido de percebê-la como sistema, como código, com base nos estudos de Saussure e no estudo dos “elementos essenciais do processo de comunicação”, como expresso no plano de ensino da disciplina Língua Portuguesa I. Ao longo de todo o curso, prevalece a noção de texto-sistema, o trabalho de esquematização do texto em parágrafos, a discussão e a reprodução de uma estrutura, a atenção a uma abordagem metalinguística, à norma, o trabalho com a tipologia escolar clássica. Isso parece favorecer a percepção de texto como conjunto de enunciados, tomados não no sentido bakhtiniano, mas como frases enunciadas; ou ainda do texto como estrutura.

Na vigência da grade 2004/1, já no primeiro semestre, também no âmbito das disciplinas Linguística I e Língua Portuguesa I, introduz-se o estudo da língua através da análise de “concepções de língua e linguagem”, conforme explicitado no plano de ensino da disciplina Língua Portuguesa I. Essa análise se dá apoiada principalmente nas obras de Terra (*Linguagem, língua e fala*) e Travaglia (*Gramática*

e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus), os quais veem a língua/linguagem sob perspectivas diferentes, aquele como sistema, esse como interação. Na disciplina Língua Portuguesa V, especificamente, a atenção é voltada a uma abordagem sociodiscursiva de texto visto como enunciado. Ainda assim, a concepção de língua como interação, de enunciado como unidade da comunicação verbal, de texto como enunciado e todas as implicações que elas trazem para o ensino-aprendizagem da língua e para a compreensão dos gêneros do discurso, como dissemos anteriormente, não parecem claramente apreendidas pelos acadêmicos. Percebemos, sim, que essas noções estão em processo de construção não apenas no âmbito de cada acadêmico em particular, mas no âmbito do curso. Isso porque a construção dessas noções, no âmbito de cada sujeito, é balizada pelo horizonte social do curso (entendido como grupo social), o qual não é estanque, e por índices de valor social que assinalam os diversos discursos que têm como objeto a interação, a língua, o enunciado, o texto, o gênero; atribuindo-lhes ou não valor de verdade, nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 136), “Os novos aspectos da existência que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário”, o novo e o antigo se confrontam, o contato com o novo provoca a reavaliação dos antigos elementos e “fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 136).

4.2.3 Oralidade e escrita

Ao contemplarmos neste item uma análise da percepção que os acadêmicos têm de oralidade e escrita, interessa-nos depreender os modos como as diferenciam (diferenciam oralidade e escrita) e as aproximam de maneira a entrever a percepção que baliza o trabalho com textos orais e escritos em sua especificidade.

As noções de oralidade e escrita que se depreendem dos textos de projetos e relatórios analíticos de estágio supervisionado são, muitas vezes, imprecisas. Em alguns projetos elaborados na vigência da grade 1998/2, parece especialmente peculiar a percepção que se tem de escrita, a qual coaduna com uma noção de linguagem como instrumento de comunicação, em que o leitor configura-se como receptor passivo da mensagem que o emissor deseja lhe transmitir:

P1-2007 – O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar esta linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística, como **compreender os textos orais e escritos** com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, **interpretando-os corretamente e inferindo exatamente as intenções de quem os produz [...]** (p.9, grifo nosso)

No contexto da grade 2004/1, a diferenciação entre escrita e oralidade que se depreende de alguns relatórios marca, respectivamente, o afastamento e a aproximação entre os interlocutores:

RA3-2007 - **A escrita, diferentemente da fala, afasta os interlocutores.** Os dois estão separados pelo tempo e pelo espaço, por isso, **no momento em que alguém realiza um texto escrito precisa ter bem claro quais são seus objetivos e o que deseja que o leitor entenda.** (p. 22, grifo nosso)

Parece-nos que falta, aqui, a noção de interação para se perceber que fala e escrita medeiam interações de natureza diferente. Não é a escrita que afasta os interlocutores e, não obrigatoriamente, eles estão separados pelo tempo e o espaço, apesar de frequentemente a escrita mediar interações dessa natureza. Se assim fosse, como poderíamos entender as interações que se dão através de programas de mensagem *online* e em salas de bate-bapo, onde não há distância temporal, mas em que os interlocutores fazem uso da escrita para se comunicarem? E as interações que se dão em sala de aula, nas quais o professor utiliza o quadro para escrever sem que haja distância espacial e temporal de seus leitores?

Outra percepção que nos parece incoerente é a que se verifica a seguir:

RA1-2007 - Pode-se dizer, então, que **a língua falada**, por suas estruturas e usos peculiares, **possui uma gramática própria, chamada descritiva**, que relata como as pessoas falam, sendo este o objeto de estudo da Linguística, enquanto **a língua escrita possui outra, chamada normativa.** (p.17, grifo nosso)

Ainda que, na escrita, a necessidade de obediência à norma padrão seja mais frequente, dada as características das interações e dos gêneros que as medeiam, a associação entre oralidade e gramática descritiva, e escrita e gramática normativa é incoerente.

É nos relatórios mais recentes, elaborados ao longo do ano de 2008, que a distinção entre oralidade e escrita, quando presente, ganha mais consistência, como se verifica a seguir:

RA1-2008 - Os alunos devem ser conscientizados de que ninguém escreve como fala, ainda que em algumas circunstâncias seja possível falar um texto previamente escrito ou mesmo falar adequando-se aos padrões da escrita devido a uma situação formal. Na fala cotidiana, seguem-se padrões significativamente diferentes dos usados na produção de textos escritos. Na escrita, é necessário atentar para algumas especificidades, pois quando se escreve, o autor não acompanha o texto, então a linguagem deve ser clara e suficiente para abarcar as características da linguagem não verbal (gestos, postura, tom de voz, olhar) e da situação interacional. Quem escreve, escreve para alguém, por isso, é preciso adequar-se ao interlocutor, ao destinatário do texto e escolher o melhor suporte para alcançar os objetivos da comunicação. (p. 20)

Entretanto, notamos ainda que os acadêmicos vinculam a escrita à obediência à norma padrão, e à formalidade, ao mesmo tempo que a desvinculam da vida cotidiana. Assim, segundo o excerto acima, se a fala é formal, ela busca se adequar aos padrões da escrita; mas que padrões são esses? De fato, a obediência à norma padrão não tem relação direta com a escrita ou com a oralidade, mas sim com os gêneros escritos e com os gêneros orais; em ambos os casos, há aqueles assinalados pela formalidade e aqueles marcados pela informalidade, ainda que nos gêneros orais a informalidade seja, talvez, predominante. Nas palavras de Bakhtin (2003b, p. 266), “No fundo, estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.”. Um bilhete escrito para um familiar é tão informal quanto uma conversa com um amigo; da mesma forma que um relatório de estágio é tão formal quanto uma palestra.

4.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA VOZ DOS ACADÊMICOS EM FASE FINAL DE FORMAÇÃO

A análise dos projetos de estágio elaborados na vigência da grade 1998/2 evidencia que pouco se fala explicitamente de uma noção de gênero. Quando ela aparece, frequentemente está associada à noção de tipologia escolar clássica e à escrita, compreendendo o trinômio: narração, descrição e dissertação. Ou ainda, os acadêmicos agrupam os textos, indistintamente, sob dois critérios: a partir dos

gêneros do discurso (entrevistas, debates, contratos, etc.)⁴⁷ e como textos produzidos no âmbito das diversas esferas da comunicação verbal (textos da esfera literária, da esfera escolar, da esfera científica, etc.):

P1-2004 - **Os textos escritos podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos, descritivos e dissertativos**, sendo possível, que um possua elementos característicos do outro. Esse três tipos básicos de textos são usados para organizar diversos outros, com diferentes tipos de função social: textos literários, pedagógicos, científicos, epistolares, textos de propaganda, entrevistas, debates, contratos, receitas, etc. (p.11, grifo nosso)

Apesar de compreendermos que só se pode pensar em tipos de texto sob uma perspectiva de dominância de uma sequência textual sobre a outra, uma vez que não há textos exclusivamente descritivos, ou apenas narrativos, os acadêmicos relacionam o conto, a crônica, o romance e a poesia como formas de narrativa:

P1-2005 – Sendo assim apresenta-se ao aluno atividades que envolvam diálogo, interpretação, trabalhando com a linguagem oral e escrita utilizando a descrição, aprimorando a capacidade e observação e aguçando a sensibilidade do aluno. **A narrativa, apresentada em suas mais variadas formas: o conto, a crônica, o romance, a poesia** que tem seu caráter lúdico de ritmos e rimas (p.11-12, grifo nosso)

No trecho que se segue percebemos que textos narrativos, argumentativos e informativos, atas e cartas são indiferentemente entendidos como gênero, apesar de as diferenças evidentes entre a percepção de tipo textual e de gênero do discurso, como apontado no capítulo 2 desta dissertação. A indiferença entre a noção de tipo textual e gênero do discurso parece refratar o fato de que a noção de gênero do discurso não se encontra suficientemente sistematizada e ilustrada tanto nos PCN quanto na PC-SC (como apontado no capítulo 2), principais referências de leitura sobre gêneros no contexto da grade 1998/2.

Notamos, por exemplo, no trecho abaixo, uma confusão entre a noção de gênero, de tipo textual e de texto. Assim textos argumentativos e narrativos, que constituem tipos textuais, são mencionados como gêneros ao lado da ata e da carta, ambas citadas no plural, o que remete a textos e não a gêneros:

⁴⁷ Os acadêmicos de fato nomeiam os textos a partir dos gêneros que balizam a sua produção, o que é percebido pelo emprego dos termos no plural em seus textos: atas, entrevistas, contratos, receitas, por exemplo.

P1-2007 - A escola se propõe a levar os alunos, aos 15 anos de vida e 8 de escola, a escrever, sem traumas, **textos de diversos gêneros: diversos tipos de texto narrativo, textos argumentativos, textos informativos, atas, cartas de vários tipos, etc...** (p.5, grifo nosso)

No trecho a seguir, a noção de gênero aparece associada à percepção de “forma textual”, semelhantemente ao que ocorre nos PCN, onde os gêneros são definidos como “formas relativamente estáveis de enunciado” (BRASIL, 1998, p. 21). Bakhtin (2003b, p. 286) também se refere aos gêneros como “formas relativamente estáveis e normativas de enunciados”, porém o faz no sentido de uma *tipificação social do enunciado*. Apesar de não podermos fazer esta afirmação, supomos que, ao se apropriar dessa noção de gênero de maneira descolada do todo do conceito de gênero em Bakhtin (uma vez que nas referências de leitura listadas em P3-2005 encontramos os PCN, mas nenhuma obra do Círculo, o que nos leva a crer que a noção de gêneros do discurso chegou ao acadêmico via PCN), o acadêmico possa ter tomado a ideia de “forma textual” à semelhança de uma estrutura formal: uma fôrma à qual o texto pode/deve se adequar:

P3-2005 – O objetivo principal de se trabalhar o texto jornalístico em sala de aula é levar o aluno a ler, escrever e diferenciar as **diversas formas textuais** que um jornal apresenta (p. 15, grifo nosso)

Na vigência daquela grade (1998/2), fora o caso específico da história em quadrinho e de alguns gêneros da esfera jornalística, contemplam-se, geralmente, as características do tipo de texto (conforme a tipologia escolar clássica) abordado, fazendo-se referência específica a aspectos estruturais, como se percebe abaixo, em um trecho do relatório P1-2004 em que se descrevem as características do texto dissertativo:

P1-2004 – **Três partes de sua estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.** O autor define a introdução como a proposição e a delimitação do tema. O desenvolvimento como o elemento de defesa da idéia apresentada. E a conclusão como a retomada da introdução e a síntese do desenvolvimento apontando outras perspectivas. Também apresenta o parágrafo como unidade do discurso que se propõe a atingir o objetivo delimitado, e que possui os mesmos princípios que norteiam um texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. (p.12)

Diversas formas ou esquemas podem ser apresentados como sistemas de desenvolvimento de um texto/parágrafo dissertativo: a exploração de características temporais, de causa e

consequência, de argumentação e comparação, entre outros. (p. 12 – 13, grifo nosso)

Neste caso, temos a impressão de que os acadêmicos se preocupam em ter à mão uma “receita de bolo”, a fórmula de como se escrever um bom texto, algo que garanta o sucesso da produção textual, uma ferramenta que lhes é familiar, que experimentaram na universidade para a produção de seus próprios textos (no contexto das disciplinas Língua Portuguesa I a VII) e, provavelmente, antes disso, durante o ensino médio e fundamental através de professores, livros didáticos, apostilas e manuais de redação com os quais tiveram contato.

No caso específico do texto dissertativo, a análise da ementa da disciplina Língua Portuguesa IV, na grade 1998/2, menciona como conteúdo de ensino “Leitura e interpretação de textos dissertativos. Exploração do vocabulário. Tipos de composição: a dissertação. Expressão escrita: Construção de textos dissertativos.”. O plano de ensino da disciplina evidencia a preocupação com aspectos estruturais, listando, entre as subunidades concernentes ao trabalho com o texto dissertativo: estrutura; parágrafo de introdução; parágrafos de desenvolvimento (formas de ordenação); parágrafo de conclusão. Não há como negar a influência da disciplina e das referências que indica, entre as quais a obra de João Bosco Medeiros - *Redação científica : a prática de fichamentos, resumos, resenhas* – cuja voz se faz ouvir no trecho anteriormente mencionado, na sistematização do trabalho com o texto.

Na maior parte dos projetos da grade 1998/2, visa-se ao trabalho com a tipologia escolar clássica. Dessa forma, aborda-se, por exemplo, a notícia ou o conto, mas o objetivo é trabalhá-los enquanto narrativa; o classificado, com o objetivo de exemplificar a descrição. No caso particular da história em quadrinhos e de alguns gêneros da esfera jornalística, o trabalho se volta para o gênero, assim, mencionam-se, ainda que de forma difusa, algumas de suas particularidades, mesmo que estas particularidades remetam, por vezes mais a uma estrutura textual do que à(s) interação(ões) que medeiam. Estimamos que a escolha da história em quadrinhos, assim como a compreensão que se tem do gênero, deva-se a dois fatos: (1) a história em quadrinhos foi um dos primeiros gêneros trabalhados efetivamente nos livros didáticos sob a influência da teoria da comunicação, a qual passou a prescrever o trabalho com textos mais próximos do cotidiano do alunado; (2) em um dos relatórios elaborados no ano de 2005 (R3-2005), há uma informação que não

consta nem da ementa, nem do plano de ensino da disciplina: no sexto semestre do curso, a turma a qual pertenciam os acadêmicos (os quais concluíram o curso no primeiro semestre de 2005) havia trabalhado gêneros jornalísticos, revistas e histórias em quadrinho com a professora da disciplina.

As observações acerca das particularidades das histórias em quadrinhos, que figuram no capítulo de fundamentação teórica dos projetos de estágio supervisionado da grade 1998/2, não fazem referência a fontes de pesquisa teórica, mas a defesa do trabalho com o gênero parece claramente vinculada ao discurso que circulou na esfera escolar na década de 1970. Nas palavras de Soares (2002), a seleção de textos para compor os livros didáticos daquela época não era mais norteadas “exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com textos literários [...]”, considerados mais longos e difíceis:

P2-2005 - Hoje é sabido que, os alunos enriquecem o seu vocabulário, pois **os quadrinhos são escritos em linguagem de fácil entendimento, com muitas expressões que fazem parte do cotidiano dos leitores [...]**. Essa característica dos quadrinhos atende à necessidade dos estudantes de utilizar um repertório próprio de expressões e valores de comunicação, comuns ao grupo em que se encontram inseridos, **não agredindo o seu vocabulário normal da forma como fazem algumas produções literárias (como os livros clássicos de literatura, por exemplo)**.

[...] A mensagem linguística dos quadrinhos compreende dois aspectos: o aspecto narrativo (descrição do quadro, da situação, das ações, marcador de tempo); o diálogo, geralmente dentro dos balões que incorporam o texto à imagem. O contorno do balão pode indicar fala ou pensamento, palavras gritadas ou sussurradas. (p. 10-11)

Como podemos perceber a partir da leitura do excerto acima, ainda quando se fala de gênero, apreendemos uma apreensão da noção de gênero feita sobre um fundo aperceptivo balizado pela noção de tipo textual. Ainda, é a construção composicional textual do gênero, principalmente no que tange à descrição de aspectos estruturais, que parece melhor apreendida pelos acadêmicos.

É na vigência da grade 2004/1 que se passa a falar efetivamente de gêneros do discurso e a analisar, com mais frequência, as características dos gêneros que se pretende contemplar no âmbito das atividades de estágio supervisionado. Ainda assim, ressaltamos que, em muitos relatórios, os acadêmicos prescrevem e relatam o trabalho com o gênero, porém não esclarecem o que entendem por gênero.

Como já dissemos antes, a arena da palavra é uma arena de luta ideológica e a compreensão nunca se dá no vazio, muito pelo contrário, ela é balizada pelos muitos discursos que permearam as interações nas e através das quais os acadêmicos se constituem professores. Essa luta se evidencia no trecho a seguir. Apesar de se depreender a menção a uma noção de gênero do discurso (ancorada no texto dos PCN) e à inadequação de se reunir os textos sob o “guarda-chuva” de uma tipologia textual baseada nas concepções de narração, descrição e dissertação; os gêneros são, a princípio, apresentados como uma nova nomenclatura para nomear tipos de texto.

RA1-2007 - Os saberes diversos relacionados a escrever e como escrever são executados nos mais **diferentes tipos de textos, que são atualmente denominados gêneros**. A partir da idéia de gêneros, sabe-se que embora um poema, uma receita ou uma reportagem sejam todos escritos, possuem características peculiares que os distinguem, ficando englobados em subgrupos, que outrora divididos apenas em texto narrativo, dissertativo e descritivo mesclavam-se entre si, não davam conta das inúmeras características que um texto pode apresentar.

As interações comunicativas resultam também nos gêneros discursivos, que expressam formas estáveis enunciativas, demonstrando diferentes aspectos sociais, e que variam imensamente, devendo ser escolhidos pelo professor primordialmente aqueles que caracterizam o uso público da linguagem. Os gêneros trazem em um conteúdo temático - aquilo que se diz por meio do gênero-, sua estrutura composicional e ainda seu estilo, englobando a posição enunciativa do interlocutor, por exemplo. (p.18, grifo nosso)

Apesar de as três dimensões do gênero – temática, composicional e estilística – figurarem, mesmo que de forma redutora, no trecho supracitado, quando o acadêmico se propõe a analisar as características do gênero com o qual se dispõe a trabalhar (a notícia), no capítulo de fundamentação teórica, o que fica evidente é que a análise se detém, primordialmente, aos significados listados no dicionário para a palavra notícia, ou seja, à definição do que se entende por notícia e a aspectos de ordem estrutural; a interação fica de lado, a única menção ao interlocutor é feita quando se diz que o título deve deixá-lo curioso:

RA1-2007 - No dicionário Aurélio (1999), encontra-se que notícia é: “1. Informação, notificação, conhecimento (...). 2. Observação, apontamento, nota. 3. Resumo de um acontecimento. 4. Escrito ou exposição sucinta de um assunto qualquer. 5. Novidade, nova. [...]

Como visto anteriormente, uma notícia pode falar sobre várias coisas, ocorridas em várias épocas. Porém, há características

comuns entre todas as notícias, que constroem o gênero textual. Uma delas é o título. **O título de uma notícia deve deixar o leitor curioso o bastante para que ele deseje ler tal notícia.** Outro recurso do gênero é **o uso de subtítulos**, que explicam melhor sobre o que conta a notícia ou ainda separa o texto em partes menores e mais afins. Uma notícia tem também a **data de sua publicação e a assinatura de quem a escreveu.** Fotos são opcionais, embora comumente presentes. **Havendo fotos, há legendas com informações que explicam as fotos. Quanto à composição da notícia, é essencial que ela traga elementos do chamado *lead*: quando o fato ocorreu, como, com quem, por que razão, onde e quais suas consequências.** O *lead* costuma estar nos dois parágrafos iniciais da notícia e deve ser mais bem desenvolvido em seu decorrer, com o acréscimo de detalhes. (p. 20-21, grifos nossos)

A percepção de gênero como “forma fixa”, ou fôrma, permeia alguns relatórios elaborados na vigência da grade 2004/1 e se opõe ao dinamismo e à flexibilidade que Bakhtin (2003b, p. 283) atribui aos gêneros. Ainda que Bakhtin se refira aos gêneros como “formas típicas de enunciado”, precisamos ter em mente que ele não compreende forma como fôrma, ela “não deve ser interpretada de modo algum como forma de um material [...], mas apenas como forma realizada no material e com a sua ajuda, e, nesse sentido, é determinada não só pelo seu objetivo estético, mas também pela natureza do material dado.”, nessa perspectiva, a forma remete à relação axiológica ativa do autor e de seu interlocutor com o conteúdo (BAKHTIN, 1998, p. 57). A associação entre a noção de gêneros do discurso e sua constituição à maneira de uma forma fixa, ou fôrma, ou suporte é exemplificada a seguir. Notamos que no primeiro trecho citado, apesar de os acadêmicos aludirem ao gênero como forma fixa, criticam o trabalho com o texto dissociado da interação:

RA2-2008 Para melhor compreensão, gênero textual é a variedade de textos que encontramos em nossa sociedade, os quais de certo modo, são a concretização da nossa maneira de falar. Possuem uma **forma fixa, quase sempre invariável.** Na escola muito se vê o uso do texto como elemento de estudo da gramática, **deixando-o de lado como interação, em que o aluno pode fazer uso da linguagem nas diferentes situações em que é produzida.** (p. 39, grifos nossos)

RA3-2008 - Para Bakhtin, conforme Marcuschi (KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 2006, p. 23), os gêneros constituem enunciados de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística. Assim, numa concepção bakhtiniana, os diversos gêneros existentes, além de evoluírem e inserirem-se no interior das esferas sociais, também são historicamente determinados, bem como estruturados em torno de três dimensões, a saber: Temática

(referindo-se ao discurso que o gênero veicula), **Composicional (referindo-se à “fôrma”, distribuição particular dos textos pertencentes ao gênero)** e Estilística (referindo-se aos recursos e marcas linguísticas característicos do gênero). (p.20, grifo nosso)

RA12-2008 - **A linguagem assume diferentes “roupagens”, suportes para sua realização, formas estas já convencionadas pelos interlocutores. É o que Bakhtin chamou de gêneros**, forma já mais ou menos estabelecida de interação verbal, com regras mais ou menos bem definidas. (p. 21, grifo nosso)

A preocupação em se pesquisar o gênero a ser abordado nas atividades de docência passa ser apreendida mais claramente na vigência da grade 2004/1. A necessidade de aprofundamento no estudo do gênero aparece vinculada à necessidade de se construir conhecimentos acerca do gênero, que é tomado como conteúdo de ensino no âmbito das atividades de docência, para que tais conhecimentos possam nortear sua elaboração didática. É o que se nota no trecho abaixo, quando se fala sobre as peculiaridades do artigo de opinião (artigo assinado). Nesse caso, podemos perceber que os acadêmicos evidenciam: (1) aspectos referentes à autoria dos textos do gênero; (2) aspectos referentes ao estilo, conteúdo temático (objeto e finalidade discursiva, orientação de sentido específica em relação ao próprio gênero e aos participantes da interação) e composição do gênero (tipo de estruturação do texto como um todo, tipo de acabamento, tipo de relação entre os interlocutores, mas também com os outros parceiros da comunicação):

RA2-2007 - Os artigos de opinião são textos assinados por especialistas nas mais diferentes áreas que escrevem ao jornal expondo suas opiniões sobre os mais variados temas. Porém, são sempre profissionais habilitados para escrever sobre o tema escolhido, por exemplo, para falar de saúde, ninguém melhor que um médico. Os textos possuem sempre um autor bem identificado o que diminui a responsabilidade que o jornal tem acerca do que é escrito passando essa responsabilidade para o autor do artigo.

[...] Faria (2002, p. 63) cita as principais características do artigo de opinião dizendo que este texto sempre possui um título sendo um texto de caráter interpretativo e opinativo, sempre com um comentário acerca de algum assunto fundamentado em algum outro fator, é sempre um texto assinado, de autoria determinada e explícita, além disso tem estilo mais livre e peculiar do articulista, sendo também menos enfático e dogmático. (p.39, grifos do autor)

Em alguns poucos relatórios analíticos, como se verificou no excerto acima (RA2-2007), ao lado da abordagem de aspectos estruturais do gênero e dos

assuntos que contemplam, há uma preocupação em elucidar outros aspectos do gênero. No trecho abaixo, por exemplo, sugerem-se comentários acerca do cronotopo sobre o qual o gênero se assenta, a ancoragem nas notícias às quais se refere, a interdiscursividade que marca a relação dos textos do gênero (no caso, a charge) com outros enunciados que circulam na esfera jornalística, particularidades estilísticas do gênero, a compreensão vinculada a um conhecimento compartilhado entre o autor (chargista) e o leitor, o posicionamento responsivo axiologicamente orientado desse último. Entretanto, também neste excerto, a noção de gênero aparece vinculada à noção de tipo textual através da referência a um esquema de narrativa (introdução, desenvolvimento e fechamento) e à possibilidade do autor utilizar a charge para narrar, opinar, dissertar, etc.:

RA3-2007 - Sendo a charge um texto humorístico-temporal, sem a necessidade de haver a escrita, pois, na sua maioria, as charges são somente desenhos, a produção de sentido que ela transmite requer a leitura, o entendimento e a interpretação do momento temporário que ela foi feita, a que assunto está relacionada e das entrelinhas de seu objetivo.

Os assuntos que estão em voga na mídia, principalmente os ligados à política e à economia, são os preferidos para serem produzidos nas charges, portanto, sem o conhecimento da realidade socioeconômica em que uma pessoa está inserida, ela não conseguirá compor os dizeres que uma charge representa, porque ela, camuflada pelo humor, faz duras críticas ao que está errado e incomoda a sociedade. [...]

O texto da charge é composto pela imagem que, com o auxílio do que ali está desenhado, consegue contar uma história com introdução, desenvolvimento e fechamento, seguindo os moldes de um romance escrito por palavras. [...]

É no humor que se desenvolve toda a linguagem utilizada nas charges, porque a partir da notícia, o chargista fará o desenho destacando algo que questione, atrapalhe e inquiete a consciência e o pensamento do leitor.

O leitor, por sua vez, em um primeiro momento achará graça, pois é esta a impressão primária da charge. Após uma leitura mais aprofundada, feita pela observação dos detalhes, ele fará uma reflexão e compreensão sobre e do texto.

A charge é um texto que se desenvolve através da imagem, dissertando, narrando, opinando, relatando cronologicamente algo relacionado com a sociedade. (p.27,28 e 29)

É fato que através da charge o autor se posiciona axiologicamente perante uma situação, mas isso significa opinar ou dissertar? Parece igualmente difícil identificar na charge uma introdução, desenvolvimento e fechamento à semelhança do esquema tradicional usado para a caracterização do texto narrativo. Depreende-

se o desejo de se analisar o gênero pela óptica dos tipos textuais, o que efetivamente nos parece ainda mais complicado para gêneros como a charge, em que a materialidade semiótica que predomina não é a verbal.

Talvez contribua para isso o fato de o curso realizar uma opção de ordem metodológica pela elaboração didática dos gêneros a partir de sequências didáticas, conforme proposto pelo grupo de Genebra. O trabalho com sequências didáticas vincula-se à ideia de agrupamentos de gêneros que reeditam, de alguma forma, “certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares” (SCHENEUWLY e DOLZ, 2004, p. 59), às quais procuram aliar domínios sociais de comunicação (as funções que cada grupo de gêneros assume na interação) e capacidades de linguagem dominantes. Os cinco agrupamentos sugeridos pelos autores, a saber: agrupamento do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações, segundo eles, “não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático.” (SCHENEUWLY e DOLZ, 2004, p. 59).

Apesar de os autores afirmarem que não se pode classificar os gêneros de maneira absoluta, mencionam a existência de gêneros prototípicos. Não seria isso uma contradição? Observemos, por exemplo, a seleção efetuada por alguns acadêmicos da grade 2004/1 (R8-2008), que se propuseram a trabalhar com gêneros literários narrativos; todos os gêneros selecionados por eles se situam dentre aqueles que compõem o agrupamento do narrar, conforme proposto por Scheneuwly e Dolz: fábula, conto, romance, novela, epopeia e crônica. Entretanto, é inegável que todos eles são assinalados por mais diferenças do que semelhanças e todos são atravessados por outras sequências além da sequência narrativa. Tomemos o caso específico da crônica jornalística, que se situa na interface entre a esfera jornalística e a esfera literária: será que a narrativa é efetivamente sua característica mais marcante? Ou será que se analisando em profundidade, mesmo quando o cronista “conta uma história”, ele não está antes tudo “discutindo problemas sociais controversos”, correspondendo ao “domínio social de comunicação do agrupamento do argumentar”, tal como sugerido pelos pesquisadores genebrinos? A questão é: será que ao sugerir o trabalho com

agrupamentos de gêneros, não estamos apenas fornecendo caixas com novos rótulos para guardar textos?

Coaduna com essa percepção o trecho que inicia o primeiro capítulo do livro de Scheneuwly e Dolz (2004, p.21): “A moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros. Entretanto, permanece a necessidade fundamental de toda atividade de pesquisa sobre textos e discursos (e, sem dúvida, de toda prática científica): a de classificar.” Em primeiro lugar não entendemos que o trabalho com gêneros seja uma moda, fazemos nossas as palavras de Geraldi (2002, p.84): “iluminações novas são consequências de definições novas do objeto dos estudos. Neste sentido, cumpre afastar duas formas de fetichização: compreender o novo como mera ‘novidade’ e pensar que esse novo é definitivo, que agora sim chegou-se a um ponto ômega, a um ponto final de investigação.”; em segundo lugar, classificar é uma necessidade, mas pensando as reflexões realizadas por Bakhtin (2003b) no que concerne à extrema heterogeneidade gêneros, percebemos que essa levou-o a olhá-los de forma distintiva (os gêneros) apenas em gêneros primários e gêneros secundários, o que não fez a partir de parâmetros restritos ou restritivos, mas sim a partir da própria dinâmica que envolvida no seu surgimento e do nível de complexidade social que apresentam. Por último, a noção de gêneros do Círculo não é uma nova taxionomia de textos, uma vez que a noção de gêneros remete a uma tipificação social dos enunciados (textos-enunciados), resultado das atividades humanas.

A preocupação de ordem classificatória e a centralidade na tipologia escolar clássica, tão presentes nos projetos e relatórios de estágio da grade 1998/2, não se apagam no âmbito da grade 2004/1 (apesar de não mais poderem ser percebidas em termos de dominância). Isso implica a elaboração de propostas de trabalho como a que se segue, em que se toma a descrição como sequência textual, mas a narração como gênero (comparado à reportagem, à receita, etc.):

R2-2008 - Decidiu-se por trabalhar a sequência descritiva, pois esta aparece em vários gêneros textuais, o que nos aproxima da proposta de estudo por meio de gêneros conforme abordam os PCN's. **A sequência descritiva é uma breve descrição que pode ser encontrada dentro de uma narrativa, de uma reportagem ou de outros gêneros como relatório, receita, descrição de processo entre outros.** Nesse caso em particular conforme pode ser visto mais a frente à sequência descritiva foi vista dentro do gênero narrativa. (p. 29, grifo nosso)

O trabalho com sequências textuais – “análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) [...]” (BRASIL, 1998, p. 60) - é recomendado pelos PCN no âmbito das atividades de reconhecimento das características dos diversos gêneros , mas, no trecho acima, os acadêmicos identificam a descrição como sequência que pode permear vários gêneros, dentre os quais mencionam a narração, que não é gênero, mas também uma sequência, denotando uma contradição de ordem conceitual. A confusão de ordem teórico-epistemológica que aqui se percebe refrata o entrecruzamento das noções de tipo textual, sequência e gênero, as quais, como já dito anteriormente, também não são claramente diferenciados nos PCN.

A distinção mostrada por Bakhtin entre os gêneros do discurso – gêneros primários e secundários – inscreve-se em uma perspectiva totalmente diversa daquela que tem permeado os estudos atuais que se esforçam por descortinar uma taxionomia mais adequada para grupos de gêneros. Bakhtin pensa essa distinção em termos de mudança sócio-histórica dos gêneros, em termos de complexidade dos gêneros, das esferas em que se inscrevem e das interações que medeiam. Em apenas um relatório há a preocupação de se fazer menção à diferença entre gêneros primários e secundários, a qual acreditamos ser importante para diferenciar o funcionamento sócio-discursivo dos diversos gêneros e as interações que mediam, e, portanto, também sua elaboração didática para as atividades de leitura, escuta e produção textual oral e escrita:

R3-2008 - Bakhtin (1979 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) sugere, ainda, a **distinção entre gêneros primários e gêneros secundários**. Aqueles dizem respeito aos **gêneros produzidos em situações espontâneas; gêneros do cotidiano e, portanto, mais simples**. Estes, por sua vez, englobam **gêneros produzidos em situações de troca cultural; são, pois, mais complexos e elaborados**, e manifestam-se normalmente na língua escrita. (p.22, grifos nossos)

Notamos que, ao retextualizar a citação que Schneuwly e Dolz (2004) fazem de um trecho de *Os gêneros do discurso* (Bakhtin, 2003b), os acadêmicos sugerem que somente os gêneros secundários são produzidos em situações de troca cultural, sendo, por isso, mais complexos. A retextualização compromete a noção que se tem

dos gêneros. Tanto os gêneros primários quanto os secundários são produzidos em situações de troca cultural, entretanto, os primeiros “se constituem na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano (as ideologias não formalizadas e sistematizadas)”, já os últimos “surgem nas condições da comunicação cultural ‘mais’ complexa, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas” (RODRIGUES, 2005, p. 169) o que os torna também mais complexos. Daí percebermos a relação que se estabelece entre eles em termos dinâmicos de ordem crescente de complexidade.

Uma última questão nos interessa aqui: a seleção dos gêneros a serem trabalhados nas atividades de estágio. Essa seleção é firmemente marcada, na grade 1998/2, pela pluralidade dos gêneros contemplados em cada projeto e pela escolha de gêneros da esfera jornalística e das histórias em quadrinhos. No contexto da grade 2004/1, privilegia-se o trabalho com gêneros da esfera jornalística (do jornal impresso). Acreditamos que a opção por tais gêneros tenha relação com o privilégio dado à discussão e à análise desses gêneros no contexto da grade 2004/1 (já mencionado no capítulo 3 desta dissertação), principalmente no âmbito da disciplina Língua Portuguesa V, cujo plano de ensino refere-se à abordagem didático-pedagógica dos “Gêneros textuais na esfera jornalística: os limites da esfera, os gêneros no suporte jornal, características que individualizam cada gênero da esfera.”. Essa opção encontra eco nos PCN, que, ao elencar gêneros para o trabalho na sala de aula, são no mínimo econômicos, ou redutores, como assinala Marcuschi (2008).

Os acadêmicos apontam como critérios para a seleção dos gêneros a serem contemplados durante as atividades de docência: a preferência e o interesse dos alunos (em RA2-2008) e o grau de familiaridade dos alunos com os gêneros (em RA2-2007). Entretanto acreditamos que o balizamento dessa escolha envolve também outros fatores, a saber: o grau de familiaridade dos acadêmicos com o gênero, seu grau de informatividade, a disponibilidade de acesso, o status desse gênero na sociedade e nos PCN.

RA2-2008 [...] é preciso que a escolha do texto represente a vontade dos sujeitos. [...]

No processo de leitura, os sentidos são construídos a partir da participação ativa dos interlocutores e assim sendo, **os textos apresentados devem ser de interesse dos alunos a fim de que**

participem ativamente tornando a atividade prazerosa. (p.17, grifo nosso)

RA2-2007 - De acordo com o que se encontra nos PCNs (1998, p. 24), **a escolha dos textos deve privilegiar aqueles gêneros que circulam com maior frequência entre os alunos.** Por exemplo, se em uma sala de aula, a maioria dos alunos tem contato com o jornal, seria fácil trabalhar com textos da esfera jornalística, textos estes que se encaixam em gêneros variados e que possibilitam diversos trabalhos inclusive relacionados com gramática e produção textual. (p.30, grifo nosso)

Observando os dois trechos mencionados acima, duas questões nos ocorrem: (1) se o critério para seleção dos gêneros a serem utilizados na sala de aula for sempre a familiaridade dos alunos com tais gêneros, estaremos correndo o risco de impormos à nossa prática um caráter limitante e limitador, revelado na incapacidade de oportunizar o contato do aluno com outros gêneros, logo, com outras práticas interacionais, além daqueles que ele já conhece; (3) se cabe à escola mediar a inserção do aluno na sociedade, trabalhar apenas com gêneros a eles familiares, apesar de ser “mais fácil”, restringe o espaço de participação social desses alunos. Ademais, os PCN não se referem a gêneros que circulam com mais frequência entre os alunos, mas sim a gêneros que medeiam os “usos públicos da linguagem”, aqueles que constituem “os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24).

Apesar das lacunas e das imprecisões observadas na elaboração de uma noção de gênero, que podem ser apreendidas a partir da análise dos textos dos projetos e relatórios analíticos de estágio supervisionado, é perceptível a transição que se opera de uma perspectiva de reflexão sobre o ensino da língua centrada na noção de tipologia escolar clássica (dissertação, narração, descrição) para a de gênero, ainda que este, por vezes, seja entendido tendo aquela como pano de fundo. É evidente, também, que os acadêmicos revelam uma maior atenção a aspectos estruturais referentes aos gêneros, bem como uma melhor compreensão desses, do que de aspectos interacionais relativos ao gênero. Talvez isso ocorra porque os primeiros (os aspectos estruturais) sejam mais facilmente sistematizados e percebidos em uma análise superficial, ou balizada pela tradição estrutural de trabalho com os tipos, do que os segundos (aspectos interacionais). Ainda, a elaboração da noção de gênero está inscrita em um processo de construção no âmbito do curso, uma vez que, até o primeiro semestre de 2004, os gêneros do

discurso não eram entendidos como objeto de reflexão teórico-metodológica no contexto estudado. Os textos dos acadêmicos, produzidos em co-autoria com seus orientadores e assinalados pelas vozes com as quais dialogaram, evidenciam exatamente este processo.

4.4 PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM O GÊNERO

A elaboração didática dos gêneros do discurso em atividades de escuta/leitura, produção textual e análise linguística pressupõe uma nova compreensão do ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, das perspectivas em que se inscreve, dos objetos que reconhece, dos discursos que ratifica. Já contemplamos neste capítulo as noções de língua, linguagem e interação; enunciado e texto; oralidade e escrita; e gênero do discurso que balizam a elaboração didática do gênero; falta-nos contemplar o “como” e o “o quê” ensinar, o discurso dos acadêmicos sobre o que é e como deve se dar a elaboração didática, objeto desta seção.

No âmbito da grade 1998/2, como se evidencia nos trechos abaixo, os acadêmicos reconhecem: as limitações dos métodos tradicionais de trabalho com a gramática sob uma perspectiva metalinguística; a necessidade de o professor constituir-se pesquisador, de se reavaliar a noção de erro, de se valorizar a competência linguística do aluno, de se perceber letramento como uma noção que vai além da simples decodificação, de se adotar como prioridade o desenvolvimento da competência comunicativa (o que não implica à desatenção ao ensino-aprendizagem da norma padrão). Para tanto, apontam a necessidade do trabalho com/ a partir do texto:

P1-2005 – O método tradicional em algumas situações proporciona resultados não muito favoráveis aos alunos e com isso, observa-se que o ensino de língua portuguesa nas escolas está sendo de pouca motivação em relação ao que sempre é esperado. (p.9, grifo nosso)

P1-2005 – O professor de língua portuguesa necessita de um conhecimento científico a respeito daquilo com que trabalha. (p. 10, grifo nosso)

P4-2005 – As aulas de língua portuguesa têm por prioridade desenvolver a capacidade da comunicação verbal e escrita, para o bom emprego da língua nas mais variadas situações. (p. 8, grifo nosso)

P1-2004 – **Para aprender a escrever bem e dentro da norma culta, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos**, conhecer a importância e o momento correto para aplicação de cada um, defrontando-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se dispõe a produzi-la. **Devemos**, por conseguinte, **dar a devida importância à gramática internalizada dos alunos**, desinibindo-os e trabalhando as dificuldades de cada um na produção escrita, até alcançarem uma produção dentro da gramática adequada a cada tipo de texto. (p.12, grifos nossos)

P3 – 2005 – [...] **para que se realmente aprenda a ler**, não apenas decodificar símbolos, **é necessário que os leitores estejam envolvidos pelos mais variados tipos de material escrito**. (p. 11, grifos nossos)

A opção por uma abordagem epilinguística, em oposição a um trabalho eminentemente metalinguístico, é mencionada em poucos projetos da grade 1998/2:

P3-2005 – A interpretação e a análise de textos diferenciados são fundamentais para a compreensão dos mesmos. Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem em situações didáticas, **deve centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação**, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (PCN, 1997, p. 39) (p. 9, grifo nosso)

P4-2005 - “[...] é necessário **proporcionar interações que levem o aluno à reflexão, análise e desenvolvimento de habilidades**, sendo ele capaz de **produzir determinados textos, ler e interpretar de forma clara e objetiva**.”(p.8, grifo nosso)

No âmbito da grade 2004/1, ratificam-se as observações feitas pelos acadêmicos na vigência da grade 1998/2 a respeito do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, como se verifica na análise dos trechos abaixo, em que se enfatiza a importância de se focar a língua em uso para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Nesse propósito, os acadêmicos justificam o trabalho com o texto na especificidade dos gêneros orais e escritos:

RA13-2008 - **O ensino da língua materna deve ser trabalhado no aspecto usual da língua em sociedade, aprimorando a habilidade de produção de textos orais e escritos do aluno**, para que este construa, em suas relações de interação comunicativa, textos adequados nos diferentes contextos sociais (PCNs, 1998; BORTONI-RICARDO, 2004). Este ensino se resume ao que TRAVAGLIA (2003) e BORTONI-RICARDO (2004) comentam bastante em suas obras: o desenvolvimento da competência

comunicativa, que é a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa.(p. 12)

RA8-2008 - O tipo de produção requerida pelo professor deve corresponder a produções que façam sentido para o aluno. Este tem que ter em mente um motivo, um determinado tipo de leitor e um contexto social válidos para que possa desenvolver suas idéias completamente e não construir textos apenas para receber uma nota dada pelo professor.

É neste contexto que encontramos a importância do trabalho com os gêneros textuais. Segundo os PCNs (1998, p. 32), o discente deve utilizar a linguagem na **escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos** de modo a **atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.** (p. 36, grifo nosso)

Apenas três relatórios analíticos de estágio supervisionado, dentre aqueles que compuseram os dados da pesquisa, mencionam o trabalho no âmbito de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Nos três, é a voz dos documentos oficiais que se faz ouvir nos textos dos acadêmicos a esse respeito. Também nos três casos, menciona-se que as atividades epilinguísticas devem ser priorizadas na escola, que essas atividades extrapolam o espaço escolar, que têm relação com a reflexão que o sujeito faz sobre a língua, conscientemente ou não, em situações do cotidiano.

RA1-2008 – É imperativo frisar que [...] deve-se priorizar atividades epilinguísticas, que evoquem o conhecimento do cotidiano, que se aprende de uma forma quase automática. “Na presente proposta, dá-se o nome de análise linguística aos momentos de exploração da língua a partir dos conhecimentos epilinguísticos e das atividades realizadas com textos no âmbito da escola e fora dela” (PC-SC, 1998, p.85).

A respeito das atividades epilinguísticas, Franchi (1987, p. 41) afirma, “que nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola [...]”, atividades que remetem a operações que “se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais.” (GERALDI, 2002, p. 24), por isso, tomadas pelos acadêmicos como aprendidas de forma quase automática.

4.4.1 – Leitura/escuta, produção textual e análise linguística

No âmbito da grade 1998/2, os principais papéis relacionados à leitura são o de agenciar tanto a reflexão ortográfica, como a aquisição de conhecimentos e informações acerca do mundo e acerca da língua, mais especificamente, instrumentalizando o aluno para a escrita:

P4-2005 – A leitura é uma importante fonte para a reflexão ortográfica. É na escola que os alunos precisam de oportunidade para conviver com os vários modelos de escrita que os ajudem a descobrir a existência das formas que regem a escrita correta das palavras. (p. 7-8, grifo nosso)

P3-2005 – A participação diária na prática da leitura e da escrita é que possibilitarão ao aluno a ampliação de seus conhecimentos sobre a língua. (p. 10, grifo nosso)

P3-2005 – [...] é através dela [da leitura] que **o aluno adquirirá novos conhecimentos e informações**, assimilando-as à sua vivência e assim tornando-se apto a interpretá-los para formar novas idéias. (p.10, grifo nosso)

P3-2005 – A construção de textos[...] só poderá ocorrer, se o escritor utilizar-se da leitura de textos, então **as duas habilidades, escrita e leitura andam juntas.** (p.13, grifo nosso)

No âmbito da grade 2004/1, a leitura aparece geralmente associada à produção textual e à análise linguística, e é mais firmemente atrelada aos usos sociais da linguagem e, conseqüentemente, à noção de gênero do discurso:

RA2-2008 - Ao ensinar textos orais ou escritos, o professor deve proporcionar ao aluno o conhecimento de diversos gêneros textuais [...]

Os conhecimentos de gramática devem ser trabalhados de maneira que, o aluno perceba e reflita sobre a necessidade de se tecer textos adequados à situação, ao suporte e ao interlocutor. Dessa maneira, a análise leva ao aluno compreender o uso escrito de sua língua, articulando as diferenças entre a linguagem oral e escrita. (p.16, grifo nosso)

RA3-2008 - a prática de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos, e a prática de análise linguística constituem o fundamento sobre o qual se edifica o ensino da língua, sempre organizado segundo o princípio de USO _ REFLEXÃO _ USO (PCNs, 1998, p. 65), bem como recebendo semelhante tratamento didático.

No que se refere à **prática de análise linguística**, note-se que o documento esclarece **não se tratar de uma nova denominação para o ensino gramatical, mas sim de uma nova forma de**

percepção e relação dos fenômenos linguísticos: [...] (p. 17-18, grifo nosso)

No âmbito das atividades de leitura, os acadêmicos ressaltam, em alguns relatórios da grade 2004/1, a necessidade de se contemplar o local de ancoragem do texto no suporte em que é veiculado e a associação de aspectos verbais a aspectos não verbais.

No âmbito de atividades de produção textual assinala-se a necessidade de se incentivar a refacção dos textos, de se contemplar as particularidades do gênero e da interação, de se definir interlocutores e objetivos concretos para o texto, superando a artificialidade das propostas de produção geralmente sugeridas na escola:

RA2- 2007 - A grande maioria dos livros didáticos já traz, em seu interior, diversos textos, muitas vezes até de gêneros diferentes. No entanto, **muitas vezes, esses textos são retirados de seus suportes**, por exemplo, ao trazer uma notícia, ela está fora do jornal, seu suporte e **isso, por vezes pode dificultar a apreensão de sentidos**. [...] (p. 37, grifos nossos)

RA7-2008 - No que se refere à produção de textos, **há uma prática dos professores que não contribui para a preparação do aluno para além dos muros da escola: não haver um interlocutor real para a produção de textos**. Para Pécora (1983), a ausência de interlocutores reais, pode ser a causa de maiores dificuldades para a obtenção de coesão.

Outro fator é o professor colocar-se como único interlocutor, deixando claro que ele avaliará, dará a nota. Segundo Britto (2003, p.177), a dificuldade de produção de texto está intimamente ligada a “artificialidade das condições de produção do texto escolar”.

[...] Quando o objetivo de “aprendizagem” insere o aluno numa situação de “faz-de-conta”, a produção textual perde parte de seu caráter social. Há somente um leitor – o leitor-avaliador – que julgará se aquele conhecimento visado foi alcançado. (p.18-19, grifo nosso)

RA2-2008 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a importância da produção de textos escritos afirmando que “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (PCN, 1998, p. 75).

Para que a prática de produção de texto seja eficiente, é necessário que o aluno consiga se adequar ao gênero, à finalidade, e ao seu destinatário. [...]

Por vezes **o aluno encontra na escola um contexto artificial**, no qual não há desdobramentos para a produção de **seu texto**, uma vez que, para o aluno esse **será lido apenas pelo professor**. [...] (p.18, grifo nosso)

4.4.2 – Definindo caminhos para a elaboração didática dos gêneros

Por fim, resta-nos entrever como os acadêmicos entendem que deva se dar a elaboração didática dos gêneros do discurso. No âmbito da grade 1998/2, não há qualquer referência no texto das fundamentações teóricas à elaboração didática dos gêneros, por isso, nesta seção, apenas são citados trechos de relatórios elaborados na vigência da grade 2004/1. Como já apontado anteriormente, o curso, a partir da mudança de grade curricular que se operou em 2004, conferiu espaço relevante (em comparação à grade anterior) à abordagem teórico-metodológica dos gêneros. Ao fazê-lo, elegeu as sequências didáticas, conforme propostas por Schneuwly e Dolz (2004), como abordagem metodológica para o trabalho de elaboração didática dos gêneros:

RA1-2008 - Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) propõem a construção de uma sequência didática, classificando-a como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. E foi baseando-se na noção de sequência didática que se elaborou as aulas propostas por este projeto. (p.30)

RA5-2008 - SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p. 53-54), sugerem a **utilização de sequências didáticas como instrumento para guiar as intervenções dos professores no processo de ensino/aprendizagem da língua** e definem que o objetivo “é promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem”. Os autores lembram que para o ensino ser eficiente ao que propõe é preciso analisar as capacidades dos alunos, seus obstáculos e insuficiências, antes e durante o processo de aprendizagem. Segundo suas palavras, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação”. (p. 20, grifo nosso)

Entretanto, os acadêmicos interpretam de maneiras diversas o modo como deve se dar o trabalho com sequências didáticas, como se nota dos dois trechos abaixo:

RA13-2008 - Conforme TRAVAGLIA (2003) e os PCNs (1999), não há como desvincular o ensino de gramática, literatura e produção de textos dos gêneros textuais, pois, **ao ensinar aspectos da gramática normativa, deve-se introduzir o conteúdo com um texto**. Este possui um gênero (ou mais), que é importante ser comentado e discutido com os alunos. **Após, retira-se do texto os elementos correspondentes ao conteúdo gramatical, que serão ensinados em sua forma normativa**, sem anular as demais

possibilidades da língua – não padrão – que o aluno já adquiriu; pois o objetivo é ampliar os recursos linguísticos que o aluno possui para uso adequado das potencialidades da língua em todas as várias situações em que tem necessidade delas. (p. 12, grifos nossos)

RA1-2008 - Primeiro, ocorre a apresentação da situação, na qual os alunos são iniciados no gênero que se quer trabalhar, depois faz-se necessário realizar uma primeira produção, na qual os alunos elaboram um texto inicial dentro do gênero proposto a fim de que o professor possa avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades às dificuldades e possibilidades da turma. As próximas etapas são os módulos, em número definido a partir das necessidades, nos quais são trabalhados exercícios e atividades que permitirão aos alunos o domínio do gênero estabelecido. Na produção final, última etapa, os alunos podem pôr em prática os conhecimentos adquiridos e o professor medir os progressos alcançados. (p. 13)

Em R13-2008, a percepção de sequência didática que se depreende do excerto citado acima, é a de uma receita de bolo, ou um manual de instruções, cujo principal objetivo não é instrumentalizar o professor para trabalhar o gênero, mas sim emprestar ferramentas para que o professor trabalhe um conteúdo gramatical, que é recortado do texto para ser abordado “em sua forma normativa”. Ou seja, o objeto de ensino continua sendo deslocado do texto para o estudo normativo da gramática, apenas se altera a rota de escape.

Já em RA1-2008, a noção do trabalho com as sequências didáticas segue as orientações de Schneuwly e Dolz (2004, p.127) que, apesar de assinalarem que as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido à risca, fornecem passos a serem seguidos, ainda que não de forma estrita, mas de forma geral, para o trabalho com gêneros. Veremos no próximo capítulo alguns exemplos de como o trabalho com as sequências didáticas ganha corpo no âmbito das atividades de estágio.

Neste capítulo, centramo-nos na análise do capítulo de fundamentação teórica dos relatórios e projetos de estágio; no próximo, e último capítulo desta dissertação, concentrarmo-nos-emos nos relatos, observações e análises realizadas pelos acadêmicos no que tange à elaboração didática dos gêneros do discurso para as atividades de produção textual, leitura/escuta e análise linguística.

5 E AS TRILHAS SE TORNARAM CAMINHOS? - A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS DO DISCURSO EM ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUITA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ao longo deste capítulo procuraremos discutir a maneira como se efetiva a elaboração didática dos gêneros do discurso no âmbito de atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística na vigência das duas grades pesquisadas: grade que vigorou entre o segundo semestre de 1998 e o segundo semestre de 2003 (inclusive), e a grade que entrou em vigor no primeiro semestre de 2004. Optamos por direcionar o trabalho de apresentação e análise dos dados a partir do agrupamento das elaborações didáticas sob duas categorias, o que foi feito levando em conta os fins colimados pelos acadêmicos quando da sua realização: (1) trabalhos centrados na tipologia escolar de redação e/ou outra tipologia textual; (2) trabalhos centrados na noção de gênero. Nessa perspectiva de trabalho, confrontaremos elaborações realizadas na vigência das duas grades contemplando o relato crítico das atividades de docência, os planos de aula, os materiais elaborados pelos acadêmicos e exemplos de produções dos alunos.

Esclarecemos que nem sempre tivemos acesso a todas essas informações; principalmente, na vigência da grade 1998/2, por isso, muitas vezes, a análise centrou-se apenas nos planos de aula (e materiais a eles anexos), já que, como já esclarecemos anteriormente, muito pouco era mencionado pelos acadêmicos, no relato das atividades de docência, sobre como se efetivava a elaboração didática na sala de aula. Essa dimensão da elaboração didática era frequentemente desprezada, revelando uma menor importância dada por eles à descrição e análise das atividades realizadas. Igualmente, raramente encontramos, anexos aos relatórios, exemplos do trabalho realizado pelos alunos.

Já nos relatórios analíticos de estágio supervisionado (grade 2004/1), há pistas mais claras sobre o trabalho de elaboração didática, seja através dos relatos das atividades de docência, seja através do maior grau de detalhamento dos planos de aula ou pela inclusão de amostras das produções dos alunos.

5.1 O TRABALHO COM O TEXTO SOB A BALIZA DA NOÇÃO DE TIPOLOGIA ESCOLAR CLÁSSICA

Como mencionamos anteriormente, no âmbito da grade 1998/2, o trabalho com a tipologia escolar clássica – narração, dissertação, descrição - divide espaço com o trabalho com/através dos gêneros. Em seis relatórios analisados, as atividades de docência que tomam por conteúdo leitura e produção textual, são ancoradas à noção de tripartite de tipologia escolar.

No âmbito da grade 2004/1, apenas um relatório analítico de estágio supervisionado relata atividades de leitura e produção textual balizadas pela noção de tipo textual, ainda que os acadêmicos se refiram à narrativa como gênero e não como tipo textual.

5.1.1 A dissertação

Dentre os relatórios que relatam o trabalho com tipos textuais na vigência da grade 1998/2, quatro têm como foco o texto dissertativo: R1-2004, R1-2006, R3-2006 e R2-2006. As atividades de docência relatadas em cada um dos relatórios ocorreram em: turmas de 6^a. série (R1-204 e R1-206), turmas de 8^a. série (R3-2006) e turmas de 7^a. série (R2-2006).

As duas primeiras aulas relatadas em R1-2004 tinham como objetivo, no dizer dos acadêmicos, “desinibir o aluno para falar espontaneamente”, usar “as falhas da produção oral para salientar a importância da boa escrita”, “diferenciar tipos textuais”. A aula inicia com uma atividade de fala espontânea, em que cada aluno deveria falar livremente por dez minutos, após os quais os acadêmicos faziam observações sobre as inadequações observadas na fala dos alunos, ressaltando a diferença entre o grau de vigilância em relação ao uso da norma padrão que se deve exercer na oralidade e na escrita. Percebemos, aqui, uma questão também apontada no capítulo anterior: ao vincularem nível de formalidade à fala e à escrita e não aos gêneros orais e escritos, cujo estilo pode se assinalar por um maior ou menor nível de formalidade, dependendo das interações que esses gêneros medeiam, os acadêmicos apontam no sentido de uma generalização que não corresponde à realidade da interação verbal.

Em seguida, os acadêmicos apresentaram à turma, através de aula expositiva, “definições” e exemplo de textos narrativos, descritivos e dissertativos, tendo como base um resumo (apresentado no relatório em anexo ao plano de aula I e II) que analisamos a seguir:

R1-2004 – Definições de textos narrativos, descritivos e dissertativos

TEXTO NARRATIVO: contar uma história

“Relato de um enredo imaginário ou não, situado num tempo e num lugar determinados, envolvendo uma ou mais personagens” (AMARAL, 2000, p.24)

Exemplos de textos narrativos a serem identificados pelos alunos: romances, contos, novelas, poemas épicos, crônicas, filmes, fábulas...

TEXTO DESCRITIVO: retrato escrito

“Ato ou efeito de descrever. Exposição circunstanciada que se faz falando ou escrevendo”(AURELIO, 1985, p. 150). Apresenta características de alguém ou de algo, percebidas a partir dos cinco sentidos.”(AMARAL, 2000, p.496).

Exemplos de textos descritivos a serem identificados pelos alunos: fotografias, diálogos ou textos descritivos, figuras, poemas, receitas e bolo, contratos de locação de imóvel,...

TEXTO DISSERTATIVO: Defender uma opinião. Expor idéias sobre um assunto, debater um tema.

Defender uma opinião com argumentos coerentes e bem situados é o aspecto mais importante do texto dissertativo. Além da argumentação articulada, a dissertação deve apresentar também uma linguagem clara e uma estruturação lógica (com introdução, desenvolvimento e conclusão) (AMARAL, 2000, p. 494).

Exemplos de textos dissertativos a serem identificados pelos alunos: resenhas, artigos, redações, entrevistas, críticas jornalísticas, comentários...

Um texto dissertativo ou narrativo pode conter uma descrição, mas não pode haver dissertação em uma narrativa.

Como se depreende da leitura do resumo fornecido aos alunos, sua elaboração foi norteadada pela noção de texto-sistema apoiada sobre a percepção de tipologia escolar: narração, descrição e dissertação; os quais são relacionados, respectivamente, às funções de: contar uma história; fornecer um retrato escrito; defender uma opinião, expor ideias sobre um assunto e debater um tema. A cada tipo de texto, os acadêmicos associam exemplos de textos classificados sob a baliza daquele tipo. Assim, os exemplos de textos descritivos reúnem: fotografias, diálogos,

figuras, poemas, receitas de bolo, contratos de locação de imóveis, entre outros. Essa associação evidencia o caráter redutor da classificação de textos a partir da tipologia escolar clássica. Como poderíamos pensar em um diálogo como exemplo de texto descritivo? Há mesmo diálogos que não são sequer atravessados por essa sequência; o mesmo ocorre com os poemas. Retomamos, ainda, a questão da crônica, comentada no capítulo anterior. Se ao escrever uma crônica, ainda que nesta predominem sequências narrativas, o autor está, na verdade, materializando sua opinião a respeito de uma determinada questão, apresentá-la como narrativa, parece paradoxal, encobrindo a percepção do posicionamento axiológico do cronista. Todavia, entendemos como importante assinalar que os acadêmicos de certa maneira percebem o caráter abstrato e redutor da classificação em tipologias textuais, ou seja, percebem que narração, dissertação e descrição constituem esquemas abstratos que se atualizam em textos de um dado gênero.

A última observação contida no material torna essa questão mais evidente. Ao dizer que “Um texto dissertativo ou narrativo **pode** conter uma descrição [...]” revela-se a crença na possibilidade de existência de textos exclusivamente descritivos, o que, como aponta Furlanetto (2002), parece incoerente. De fato, ainda que se possa falar que, por exemplo, em um romance, prevalecem sequências narrativas, não se pode afirmar que no romance não haja sequências dissertativas. “Os textos não são prototipicamente descritivos, narrativos ou dissertativos. Antes de usarem essas formas sequenciais, eles são outra coisa: são manifestações de discursos.” (FURLANETTO, p.85).

Quando se pensa em figuras ou fotografias, a questão se torna ainda mais complicada, porque a noção de tipologia escolar não parece apropriada para compreendê-las. De certa forma, a percepção de que a noção de narração, dissertação e descrição não é suficiente para compreender a enorme variedade de textos que produzimos fica clara, quando os acadêmicos migram das tipologias para os gêneros, os quais, entretanto, buscam agrupar pela baliza dos primeiros, a partir da percepção de texto-sistema privilegiada na grade 1998/2.

A partir da terceira aula, o trabalho relatado em R1-2004 focou-se mais na **produção de textos dissertativos**, característica que compartilha com R3-2006 e R2-2006. Nos três casos, os acadêmicos dedicaram, durante as atividades de docência, um espaço para o trabalho com o parágrafo - delimitação do tema e estruturação do parágrafo - da mesma maneira que esse espaço também foi

contemplado no primeiro semestre de sua formação inicial na disciplina Língua Portuguesa I. Ou seja, exemplifica-se aqui, a maneira como as disciplinas presentes na formação inicial e os conteúdos dessas disciplinas se veem refratados nas atividades propostas pelos acadêmicos durante o estágio curricular supervisionado.

Em R1-2004, os acadêmicos assim descrevem as atividades desenvolvidas:

R1-2004 - Perguntamos aos alunos o que eles entendiam por parágrafo e que informações deveria conter. A maioria dos alunos, relacionou parágrafo ao sinal gráfico utilizado para marcar a mudança de fala e diferentes personagens em um diálogo, e não, como uma estrutura textual. Após definição de parágrafo, apresentamos a introdução, o desenvolvimento e a conclusão como suas partes integrantes, exemplificando-os com diversos textos [...]. A 6ª. série 2, apresentou maior dificuldade na compreensão e o assunto precisou ser diversas vezes exemplificado para que conseguissem compreender. A agitação dos alunos desta sala foi um agravante para a dificuldade de compreensão. [...] Para que o entendimento quanto ao assunto explicado fosse comprovado, aplicamos exercícios individuais em que deveriam ser identificados: introdução, desenvolvimento e conclusão de diferentes parágrafos. [...] Na 6ª. série 2, houve discussão entre os próprios alunos em alguns parágrafos. Nesse momento procuramos não intervir e deixar que eles esclarecessem, com seus próprios argumentos, a alternativa de escolha. Isso demonstrou a clara compreensão dos alunos, pois ambas as respostas eram aceitáveis” (p. 9-10)

No trecho acima, os acadêmicos relatam a dificuldade de alguns alunos em compreender a estruturação do parágrafo a partir da parametrização por eles (pelos acadêmicos) sugerida e a atribuem à agitação da turma. Se levarmos em conta que foi assim que os acadêmicos aprenderam tal estruturação na graduação, esta lhes parece lógica; entretanto, o que é um parágrafo senão um recorte de um texto, um pedaço de enunciado? Portanto, parece difícil entendê-lo como completo, dotado de acabamento, se representa apenas uma “fatia”. Voloshinov/Bakhtin (204, p. 141) afirma que “A composição sintática dos parágrafos é extremamente variada. Eles podem conter desde uma única palavra até um grande número de orações complexas. Dizer que um parágrafo deve conter a expressão de um pensamento completo não leva a nada.”. Essa incoerência parece ser captada pelos alunos que têm dificuldades de compreender a estruturação proposta pelos acadêmicos.

Em R3-2006, o trabalho com o parágrafo segue uma sistematização diversa. Conforme o relato abaixo, parte-se da produção de um parágrafo pelos alunos para

a discussão da estrutura do parágrafo entendido aqui como – tópico frasal/ desenvolvimento e conclusão:

[...] propusemos aos alunos o desenvolvimento de um parágrafo com as propostas: “o último livro que li” ou “o livro que não li”, “o livro que deveria ter lido”, “por que não leio livros?”. [...] sentimos alunos com muitas dúvidas, anseios e por aí vai. Todavia, ao término do exercício, fizemos a leitura de alguns dos parágrafos desenvolvidos pelos alunos. A partir deste mesmo corpus, fizemos explicações diversas sobre a estrutura do parágrafo: tópico frasal/ desenvolvimento e conclusão. O que, de fato, esclareceu alguns problemas iniciais.

[...] foi feita a leitura em conjunto de um artigo de opinião do Jornal de Santa Catarina - “fome zero” a fim de memorizar, novamente, como é que os autores estruturam seus artigos de opinião em textos circulantes socialmente. A este ponto, frisamos novamente as questões estruturais como tópico frasal/ desenvolvimento e conclusão a fim de trazer à tona como que estas mesmas estruturas apareciam no artigo. (p.17)

Também nesse excerto, os acadêmicos relatam que os alunos tinham muitas dúvidas, as quais nos parecem dizer respeito justamente ao artificialismo da proposta de produção de parágrafos. Se o parágrafo é entendido como uma “fatia” do texto, produzir um parágrafo que responda às solicitações dos acadêmicos, ou seja, que seja dotado de acabamento, parece incoerente. Talvez, de fato, os acadêmicos quisessem não um parágrafo, mas a produção de um texto com a extensão de um parágrafo, o que é bastante diferente. O texto, como enunciado, é dotado de acabamento, o parágrafo não. Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 142) afirma que “Apenas o estudo das formas correspondentes da enunciação completa pode lançar luz sobre o sistema dos parágrafos e todos os problemas análogos.”. O autor aponta que a composição sintática do parágrafo varia ao extremo, assim como sua extensão; para Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 141), “Dizer que um parágrafo deve conter a expressão de um pensamento completo não leva a nada.”. De fato, a divisão do discurso em partes, as quais, na escrita, entendemos como parágrafos, vincula-se “ao ajustamento às reações previstas do ouvinte ou do leitor. Quanto mais fraco o ajustamento ao ouvinte e a consideração de suas reações, menos organizado, no que diz respeito aos parágrafos, será o discurso.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 141).

Tais observações, se retomadas pelo professor orientador, caso o estágio de docência estivesse situado em um momento anterior do curso, talvez pudesse

fomentar discussões a respeito da validade da sugestão de produção de parágrafos, mas como isso não ocorre, o projeto prossegue entendendo as dificuldades como vencidas, uma vez que, no processo de inculcação desse conteúdo de ensino – a estrutura do parágrafo – os alunos acabam se calando e respondendo aos acadêmicos a partir dos parâmetros que estes mesmos lhes fornecem. Note-se que o que se deseja é a memorização de uma estrutura que os acadêmicos procuram provar que existe. Há aqui a dinâmica de um outro gênero, o gênero aula. Os alunos entendem que a concordância e a atenção aos modelos propostos é o que o professor espera deles e, balizados nesta percepção, eles as expressam (a concordância e a atenção) ao reconhecerem no professor autoridade para avaliá-los por isso. O resultado da aula é assim expresso:

R3-2006 - À primeira vista, foi necessário muito trabalho para se extrair bons resultados, todavia, quando recebemos os trabalhos, sentimos o resultado, sobretudo por não vermos mais, como nas observações, parágrafos de uma ou duas linhas. (p.17)

Vejamos que a grande vitória obtida junto aos alunos não diz respeito à articulação de ideias, ou à construção de sentido, mas à extensão do parágrafo.

Em R3-2006, os acadêmicos revelam insistir no trabalho com o parágrafo por mais duas aulas, solicitando sempre que os alunos produzam parágrafos a partir de uma determinada alimentação temática, obedecendo à estrutura ensinada. Em R1-2006, a produção de parágrafos não é vinculada à discussão de sua estrutura, mas também se dá a partir da leitura de textos que funcionam como alimentação temática, conforme revelam os acadêmicos:

R1-2006 – [A acadêmica] entregou o texto com o tema “Namorar”, leu em grupo e pediu que formassem um pequeno parágrafo com a sua opinião a respeito deste tema. Por falta de tempo a estagiária pediu que passassem a limpo em casa. (p. 62)

Em R1-2004, o trabalho com o texto dissertativo passa a focalizar a coesão e coerência e termos “antidissertativos”. O trabalho é desenvolvido com base no material do qual apresentamos um recorte (Anexo plano de aula V):

Elementos indispensáveis em uma dissertação.

A **Coerência** é uma sequência que torna seu texto lógico e não um amontoado de frases soltas e desconexas. Não pode haver contradição naquilo que está sendo dito.

Exemplos:

“Estava andando sozinho na rua, ouvi passos atrás de mim, assustado nem olhei, saí correndo, era um homem alto, estranho, tinha uma arma na mão...”(como o narrador soube descrever a personagem se não olhou para trás?)[...]

A **Coesão** é a conexão que um parágrafo tem com o outro. Você deve tratar sempre do mesmo tema, contudo, esclarecer, exemplificar, comparar, argumentar o tema escolhido.

Comparamos a coerência e a coesão a um prédio. O fato de terem janelas idênticas, pintadas da mesma cor externamente, o mesmo número de apartamentos por andar é a **coerência**. O fato de serem um sobre o outro, ligados pela mesma estrutura, sustentados pela mesma armação é a **coesão**.

Termos antidissertativos

Quando criamos um texto dissertativo não devemos usar:

- Redundância: vou ir, adiar para depois, novidade inédita, demente mental, conviver juntos, hemorragia de sangue....
- Ambiguidade: o professor comentou sobre sua falta de atenção. Mataram a vaca da sua tia. Beatriz comeu um doce e sua irmã também.
- Preconceito: funcionário público é malandro. Mulher no volante, perigo constante.
- Dogmas: não fazer observações sobre fé, religião,
- Expressões vagas: absolutamente, certamente, obviamente....
- Períodos longos: pode confundir o sujeito.
- Generalizações: todas as loiras são burras...
- Repetições: ex: O mundo do futuro deve ser um mundo melhor, um mundo com mais amor e compreensão. Amor e compreensão devem pautar o comportamento do homem do futuro.
- Pontuação: não tenha piedade. (mate). Não, tenha piedade. (salve)

Obs: o texto deverá manter-se na 3ª. pessoa, usar a 1ª. pessoa empobrece a composição.

É relevante notar que os conceitos de coesão e coerência apresentados pelos acadêmicos parecem ser resultado de uma incompreensão desses conceitos e da retextualização de um fragmento de uma apostila a eles fornecida por um professor durante a formação inicial, fragmento esse, reproduzido a seguir:

A coerência é que torna um conjunto de frases tornar-se um texto. “Textualidade ou textura é o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. Portanto, tendo em vista o conceito que se tem de coerência,

podemos dizer que é ela que dá origem à textualidade” (KOCH, 1999, p.26). É um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto.

É muito confusa a distinção entre coesão e coerência, aqui entenderemos como coerência, a ligação das partes do texto com o seu todo. Ao elaborar o texto, temos que criar condições para que haja uma unidade de coerência, dando ao texto mais fidelidade:

“Estava andando sozinho na rua, ouvi passos atrás de mim, assustado nem olhei, saí correndo, era um homem alto, estranho, tinha em suas mãos uma arma...” (Se o narrador não olhou, como soube descrever a personagem?). (BESEN, 2004, p. 10)

A mesma observação vale para o comentário relativo a termos antidissertativos, reproduzido da mesma apostila. Nesse caso, é interessante observar que os parâmetros reproduzidos pelos acadêmicos, parecem falíveis, dependendo do gênero em questão. Se em alguns gêneros, como por exemplo, os gêneros científicos, a ambiguidade pode significar um problema; nos gêneros da esfera da propaganda a ambiguidade tem importância fundamental no agenciamento de sentidos.

Os acadêmicos relatam que o material acima transcrito (Anexo plano de aula V) foi entregue aos alunos e explicado, e que, a partir daí, solicitaram a elaboração de um parágrafo livre, o qual, uma vez escrito, foi compartilhado com os colegas. “Algumas leituras e questionamentos foram feitos sobre introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como, coerência e coesão no texto dos amigos. Um dos textos lidos, não formava uma ideia conclusiva e, imediatamente, foi apontado pelos ouvintes.” (R1-2004, p.10)

Note-se, pelo desenvolvimento das atividades, que a abordagem de questões relativas à coesão e coerência se dá de forma superficial, partindo da discussão de conceitos teóricos. Mesmo os exemplos fornecidos pelos acadêmicos, referem-se a recortes de textos. O mesmo ocorre em relação ao trabalho com termos antidissertativos. A preocupação é ainda de trabalhar sobre definições, não há análise linguística, os acadêmicos optam por uma abordagem metalinguística com foco prescritivo e notacional.

As observações contidas no material sobre elementos antidissertativos, descoladas da noção de gênero, constituem generalizações. Talvez a intenção dos acadêmicos fosse atender ao paradigma de texto dissertativo que balizava a

produção das redações escolares, de vestibular e de concursos públicos, as quais, ainda que vagarosamente, vão caindo em desuso. Britto (2002, p. 18) assinala que a própria ideia da redação de vestibular aponta no sentido de uma concepção subjacente de que “leitura e escritura são habilidades independentes do domínio dos discursos que portam e que o sujeito pode adquiri-las com treino e assimilação de regras.”.

Em R1-2004, o trabalho continuou ao longo das aulas seguintes a partir da apresentação de quatro esquemas para a produção de textos dissertativos, os quais se baseavam em relações: (1) temporais (retrospectiva histórica); (2) de causa e consequência; (3) de questionamentos; (4) de contraste. Transcrevemos, a seguir, um desses esquemas:

R1-2004 –

TEMPO
Estabelecer o tema
Retrospectiva histórica (época + distante) Antigamente, muitos anos atrás, na geração passada, naquele tempo...
Retrospectiva histórica (época + recente) Atualmente, hoje em dia, ultimamente, recentemente...
Expressão conclusiva, retomada do tema e diagnóstico

(Anexo Plano de Aula VI e VII, p. 29)

Esses esquemas, após explicados, foram utilizados para o reconhecimento da estruturação de textos dissertativos e, posteriormente, para balizar a produção dos alunos. Os textos dissertativos utilizados para o reconhecimento estrutural correspondiam, ainda, a recortes de textos, alguns dos quais produzidos pelos acadêmicos durante a formação inicial (no contexto de disciplinas em que trabalhou-se a produção de textos dissertativos), o que sublinha a artificialidade da proposta e a dificuldade em se localizar textos produzidos sob tais parâmetros.

Em um momento posterior, na última aula de docência, os acadêmicos solicitam aos alunos a elaboração de uma dissertação dentro de uma das quatro estruturas dissertativas estudadas: R1-2004 - “Na 6ª série 2, houve tumulto e dificuldade para a escolha individual do tema. [...] Na 6ª. série 3, também houve insegurança quanto à escolha do tema e da estrutura narrativa a ser seguida. Constantes consultas e sugestões foram-nos pedidas e, muitos não conseguiram terminar o texto.”(p. 11). Ainda que os alunos tenham se tornado, ao longo das aulas

anteriores, hábeis classificadores de estruturais textuais, isso não implicou resultados efetivos em relação à produção textual, porque o trabalho com o texto, como assinala Halté (1998), exige mais do que uma transposição de conhecimentos, exige um trabalho com o texto visto sob a perspectiva do uso, exige sincretizar o conhecimento científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento geral. Britto (2002, p. 109), ao se referir às redações de vestibular, faz um comentário que coaduna com o que observamos aqui, “o aluno, ao invés de engajar-se na tarefa de desenvolver um raciocínio efetivo sobre o tema que se lhe pede, opta por uma estratégia de preenchimento’.” de um esquema textual regulado por normas que prescrevem o que deve ou não deve ser feito.

Em R1-2006, R3-2006 e R2-2006 o trabalho com o texto dissertativo seguiu outros caminhos. Em todos os casos optou-se por levantar temas polêmicos para debate, entretanto, esses debates são marcados pelo espontaneísmo; não há pesquisa e levantamento prévio de argumentos; não há discussões prévias a respeito da organização do debate, as quais proporcionem reflexões sobre a natureza da interação; os alunos normalmente não são divididos em equipes segundo duas opiniões, mas segundo sua localização no espaço da sala aula (um lado da sala contra e outro a favor); e as regras que norteiam o debate são normalmente frágeis. Em R1-2006, os acadêmicos organizaram o debate a semelhança de um julgamento, que segundo eles explicam, foi realizado da seguinte forma:

R1-2006 - Na terceira aula a professora iniciou pedindo se já haviam participado ou assistido a algum julgamento. Alguns alunos falaram que sim, mas só pela televisão e em filmes. Então a estagiária explicou rapidamente que para haver um julgamento é preciso que se tenha um juiz, um advogado de defesa, um advogado de acusação e um réu. Dividiu a sala em dois grandes grupos em que um era a defesa e outro o ataque. Colocou como tema a Cirurgia Plástica, pois era um tema que todos conheciam. Pediu que cada grupo levantasse argumentos que convencessem o outro grupo. Depois cada grupo expôs seus argumentos e cada equipe teve 10 minutos para contra-argumentar, podendo ser interferidos pelo outro grupo a qualquer momento. (p. 57)

Entendemos que o exemplo do julgamento não parece apropriado à interação em questão, uma vez que, no debate que efetivamente ocorre em sala de aula, não

há juiz, nem réu; mas apenas advogado de defesa e advogado de acusação. Em um julgamento real, o papel do advogado na interação é ocupado por uma pessoa, não por um grupo; e tanto o profissional de defesa, quanto o da acusação, organizam previamente seus textos com base em informações que recolhem sobre o assunto em questão, visando a mobilizar estratégias discursivas que possibilitem convencer os interlocutores (juiz, júri, opinião pública, etc.).

Em R3-2006, em que os acadêmicos também relataram o trabalho a partir da estrutura do parágrafo, o debate foi realizado da seguinte forma: R3-2006 - “pedimos aos alunos para formarem grupos de dois elementos a fim de escolher um tema polêmico para a discussão. Assim, um aluno ficava de frente para o outro argumentando sobre o porquê se posicionava, por exemplo, contra ou a favor da pena de morte ou do aborto. Terminados cinco minutos, foi feita a troca de alunos: o aluno que argumentava a favor argumentaria contra e assim por diante com todas as duplas.” (p. 18-19). Novamente, assinalamos o artificialismo da proposta, ainda que os alunos tivessem argumentos suficientes para se posicionar em relação a uma das questões sugeridas como polêmicas (pena de morte, aborto, eutanásia, redução da idade para dirigir, etc.), como se posicionar contra se o aluno é a favor e vice-versa? Se nossos enunciados refratam, antes de tudo, nosso modo de apreensão axiológica da realidade, fingir uma opinião que não é a nossa não é antes de tudo incitar o artificialismo? Os acadêmicos assinalam que o objetivo de realizar a atividade era elucidar o funcionamento da argumentação, para que depois os alunos produzissem um parágrafo em que se posicionassem contra, a favor ou com neutralidade, perante uma questão selecionada por eles através de votação: pena de morte. Os acadêmicos revelam que: R3-2006 - “A partir desta escolha, cada aluno desenvolveu seu parágrafo. A este tempo, constantemente tínhamos de ir aos grupos esclarecer dúvidas e problemas. Ao término da aula, parte dos alunos entregou o exercício, parte não. [...] quanto à atividade proposta, vimos uma melhora significativa no tocante ao entendimento dos alunos na tomada de posição sobre temas polêmicos.” (p. 19). Como não há amostras dos textos produzidos pelos alunos, não podemos refletir sobre a melhora em relação à argumentação, entretanto, acreditamos que apenas a discussão conjunta de questões polêmicas seja insuficiente para determinar que o aluno desenvolva, “em um passe de mágica”, a capacidade de melhor articular sua argumentação. Esse parece ser o resultado

observado quando os alunos expressam a dificuldade e impossibilidade de redigir os “parágrafos” que lhes foram solicitados.

Nas aulas seguintes, o trabalho desenvolvido pelos acadêmicos em R3-2006 se direciona para o trabalho com “o poder de persuasão no texto publicitário/dissertativo”. (p. 19). Para tanto, os acadêmicos distribuíram um texto publicitário - Você precisa assinar o Santa sabe por quê? – o qual foi lido em voz alta, discutindo-se os argumentos apresentados pelo autor. A discussão se centrou no uso dos muitos “porquês” no informe. Os acadêmicos pediram aos alunos que reconstruíssem, com estratégias de paráfrase, todo o informe publicitário substituindo os porquês por palavras ou expressões sinônimas. Além de ter de substituir os porquês do texto, sugeriram que o informe fosse transformado em texto dissertativo, dentro de parágrafos definidos e separados. Os acadêmicos revelam que houve “um grande percentual de acerto por parte das equipes” , à exceção de uma que substituiu todos os porquês por pois, o que motivou as acadêmicas a ressaltarem, junto aos alunos, a importância da não repetição de palavras em um texto dissertativo. Aparece aqui uma incoerência, se o texto publicitário é apresentado como texto dissertativo e o texto publicitário selecionado pelos acadêmicos é assinalado pela repetição do “porquê”, parece incoerente dizer que no texto dissertativo não pode haver repetições de palavras. Aqui a efetiva noção de gênero faria muita diferença.

A reflexão sobre o uso repetitivo do “porquê”, no texto publicitário, encaixar-se-ia na proposta de trabalho com análise linguística para se refletir sobre as estratégias de argumentação, mobilizadas pelo autor da propaganda, para convencimento do cliente, entretanto, essa reflexão não se aprofunda; os acadêmicos não propõem, por exemplo, uma reflexão sobre as alterações de sentido provocadas no texto pela substituição dos “porquês”. O objetivo da atividade é ainda, o trabalho com o texto dissertativo (com a redação escolar), uma vez que se sugere aos alunos a reescrita do texto publicitário de acordo com o paradigma de texto dissertativo anteriormente explorado. A atividade de reelaboração do texto ignora as particularidades do gênero em que se inscreve o texto publicitário (que parece, nesse contexto, configurar-se como propaganda impressa) e das interações que medeia, as quais determinam escolhas estilísticas expressas, por exemplo, no uso repetitivo dos “porquês”. Ignora também que se, por um lado, o texto publicitário lido medeia interações concretas, por outro, o texto dissertativo que os alunos desejam

que seja elaborado carece de interlocutores e de uma finalidade discursiva, é, portanto, assinalado pelo artificialismo. Ainda, a preocupação dos acadêmicos parece concentrar-se, principalmente, na substituição da conjunção e na obediência à estrutura apresentada.

A penúltima aula relatada em R3-2006 centra-se ainda no trabalho com o parágrafo. Os acadêmicos revelam que a atividade visava a uma “maior descontração, cujo objetivo era discutir o texto ‘futebolzinho’ da colunista Martha Medeiros do Jornal de Santa Catarina e desenvolver um parágrafo a partir dele.” (R3-2006, p. 19), tal parágrafo deveria responder à seguinte questão: você concorda com a proposta da autora ou acha que ela também é machista e tendenciosa? Dessa atividade, os acadêmicos revelam ter obtido “textos bastante curiosos e argumentações variadas devido à polêmica trazida pelo texto em questão.” (p. 20) Acreditamos que as atividades tenham contribuído para a discussão e prática da argumentação, porém, o trabalho de produção textual focou sempre o parágrafo, ou melhor, a produção de textos com a extensão de um parágrafo. A qualidade dos textos obtidos ao final do trabalho parece nebulosa, os textos são qualificados como curiosos, diz-se que os alunos apresentaram argumentos variados, mas eram esses argumentos coerentes? Como eram eles delineados? Talvez, mesmo a dificuldade dos acadêmicos em analisar os textos produzidos pelos alunos, diga respeito à indefinição de parâmetros de análise: que texto os acadêmicos esperavam ver produzidos? Com que objetivos? Para ser lidos por quem? Essa falta de parâmetros parece sinalizar na direção de um vale-tudo em termos de produção textual, ou na direção de uma valorização da adequação a parâmetros de ordem exclusivamente estrutural.

Em R2-2006, as atividades propostas pelos acadêmicos migra da estrutura do texto dissertativo para o trabalho com a argumentação. Em relação ao trabalho com a estrutura do texto dissertativo, que pouco difere do que aqui já relatamos, vale assinalar a resposta de um aluno, quando a turma foi questionada a respeito do que entendia por texto dissertativo: “é um tipo de texto para dizer o que a gente pensa” (p. 21), a qual foi ratificada pelos acadêmicos. A resposta do aluno revela a apreensão de um paradigma de classificação realçado, aqui, quando comentamos a definição de texto dissertativo oferecida em P1-2004, mas também levanta uma questão: então, os outros “tipos” de textos que produzimos não refratam aquilo que pensamos?

Interessa-nos especialmente o trabalho realizado na quarta e quinta aulas, centralizado na produção de uma creia com o objetivo de posteriormente organizar-se a realização de uma sessão de academia de oratória. O gênero, inserido no universo dos gêneros retóricos, e certamente desconhecido dos alunos, em virtude de, certamente, mediar um número muito reduzido de interações nos dias atuais, foi objeto das aulas da disciplina Língua Portuguesa VI (na grade 1998/2), no âmbito do trabalho com a oratória, durante a formação inicial. Uma de suas características é justamente a de ser dividida em partes (oito partes), cada qual com uma função específica na estruturação do texto. Assim, ela é ensinada com base na obediência a um modelo, no preenchimento de uma estrutura predeterminada. Para explicar sua constituição, os acadêmicos partem da definição e apresentação de sua estrutura. A ideia de obediência a um modelo se vê expressa mesmo nas palavras dos acadêmicos: R2-2006 – “O texto padrão para a Oratória, a creia, foi também estudado quanto à estrutura e produção.” (p. 8). O trabalho de produção textual é balizado, então, pela atenção a regras estruturais:

R2-2006 - [...] a estagiária **abordou as partes da CRÉIA, explicando cada uma delas e exemplificando**. Os alunos, quando perguntados, sempre diziam que haviam entendido. Quando chegou a hora da produção, porém, manifestaram muitas dúvidas. Na sétima série 1, os alunos perguntaram muito e pediram muito a opinião da estagiária. Na sétima série 2, além de pedir a opinião, os alunos manifestaram certa dificuldade em produzir o texto. (p. 26)

Se primeiro os acadêmicos tivessem focado as características da interação (da academia de oratória) e depois tivessem trabalhado a produção do texto, procurando levar o aluno a depreender as características do gênero e a vinculação com a interação que medeia, talvez o trabalho se tornasse mais produtivo, principalmente por se tratar de um texto para ser lido em voz alta. Ainda assim, quando os acadêmicos mencionam que a creia produzida pelos alunos destina-se a ser lida na sessão da academia de oratória, fornecem a eles (aos alunos) interlocutores: professores, colegas de classe (ainda que os alunos desconheçam as particularidades da interação). É perante esses interlocutores que se posicionam, como se pode perceber no texto do aluno transcrito abaixo⁴⁸.

⁴⁸ Optamos pela transcrição uma vez que a imagem escaneada estava pouco nítida.

Frase de Jon Bon Jovi
"Trace o futuro, mas trace-o a lápis"

Jon Bom Jovi

Muitas pessoas fazem planos, constroem sonhos, etc. para o seu futuro.

Na frase de Jon Bon Jovi, ele diz para traçarmos o futuro à lápis. Mas o que quer dizer com traçar o futuro à lápis?

Trace seu futuro à lápis para poder apagá-lo mais tarde, faça seus sonhos, planos, expectativas, mas faça à lápis para não se arrepender.

Quando um futuro é traçado à lápis fica mais fácil para você voltar e fazer outros planos para o seu futuro.

Exemplo disso são as crianças que traçam seu futuro à caneta, saem da escola, se desfazem de tudo e vão para o mundo das drogas, da violência, da bandidagem, etc e não podem voltar atrás.

Tentei, em poucas palavras, dizer: "Trace o seu futuro, mas trace-o à lápis", para não se arrepender.

Notamos que o aluno, como autor de seu texto, posiciona-se perante seu interlocutor e, para tanto: utiliza um exemplo que pertence ao universo que ele compartilha com seus professores e colegas de classe: a escola; parte de um texto cujo autor (cantor de música pop) é reconhecido por seus interlocutores; e, ao se apropriar dele, o reacentua, imprimindo-lhe novos significados; dirige-se diretamente a tais interlocutores (professores e colegas); escolhe estratégias para dizer o que diz fazendo uso de operações metadiscursivas, de exemplificação, de inclusão do discurso de um terceiro; de argumentação. Nesse sentido, compromete-se com a sua palavra e procura comprovar o que diz.

A preocupação com a obediência ao modelo da creia⁴⁹, entretanto, talvez tenha sido nociva para o aprofundamento da argumentação que o aluno realiza. Por se tratar de um aluno de sétima série, sua argumentação poderia ter atingido maior profundidade, o que poderia ser sugerido pelos acadêmicos caso houvesse a oportunidade de refacção dos textos a partir da atividade que é proposta em sequência: os alunos trocam seus textos com um colega, e cada aluno avalia uma creia com base nos critérios fornecidos pelo formulário abaixo,

⁴⁹ Como os acadêmicos não anexaram ao relatório do projeto de estágio o material que utilizaram para abordar a estrutura da Creia, e imaginando que o trabalho com esta foi balizado pela abordagem didático-pedagógica privilegiada pelo professor da disciplina Língua Portuguesa VI durante a formação inicial, solicitamos a esse o modelo de Creia que usava com seus alunos.

Avaliação da Creia	
<input checked="" type="checkbox"/> Faça uma avaliação descritiva (escrevendo seus comentários e sugestões) sobre a creia que seu colega escreveu, de acordo com os passos que estudamos nas aulas anteriores. Autor: <u>Jessica Luana Ferrar</u> Título: <u>frase de Jon Bon Jovi</u> Avaliador: <u>Juliana Martins</u>	
Parágrafo de introdução	
Há título?	Sim
A citação ou provérbio foi contextualizada?	Sim
Há menção do autor?	Sim
Parágrafo(s) de desenvolvimento	
Existe mais explicação (e mais detalhada) da frase escolhida?	Sim
Há exemplos na vida cotidiana ou mesmo na natureza que comprovem que isso é verdade? Quais?	Crianças que saem da escola e se desfazem de tudo e vão para o mundo das drogas, da violência e bandalagem etc.
Há menção sobre as consequências de o conselho (se for o caso) não ser seguido? Qual é?	Sim
Parágrafo de conclusão	
Há um fechamento, uma revisão das idéias anteriormente apresentadas?	Sim
Comentários gerais	
Há termos repetitivos? Quais? Você lembra de algum sinônimo como sugestão?	Sim, traze no futuro a Lápis...
Há termos muito genéricos? (que não expressam com clareza) as idéias do autor?	não
O autor mostrou sua posição ao longo do texto?	Sim
É claro ao leitor saber o que o autor quis dizer em seu texto? Caso haja algum trecho confuso, mencione-o.	Sim
Os argumentos e/ou exemplos usados pelo autor são consistentes? Você seria capaz de contestar algum dos argumentos levantados, provando o contrário da idéia do autor?	Sim e não.

(Anexo Plano de Aula V)

Julgamos a atividade interessante, tanto sob a perspectiva de análise do texto do outro, quanto sob a perspectiva de fornecer a esse outro (autor do texto) parâmetros para que ele reveja seu próprio texto. Apesar de, inicialmente (quando trata dos parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão), o formulário se referir estritamente à obediência a um modelo, a atividade poderia propiciar a refacção do texto a partir de uma reflexão epilinguística concernente às questões discutidas nos “comentários gerais”. Entretanto, lamentavelmente, a avaliação da creia para por aqui, seus resultados não implicam reflexões e discussões posteriores, nem a retomada do texto. Poder-se-iam integrar aqui produção textual e leitura (do texto do outro e do próprio texto). Geraldi (2002), ao falar sobre a interligação entre atividades de leitura e produção textual, menciona a necessidade de se realizar um movimento que parta da produção textual para a leitura, e desta retorne à produção para que se possa refletir sobre o que dizer e sobre as estratégias de dizê-lo.

Em R2-2006, as últimas aulas relatadas destinaram-se ao planejamento, treinamento e realização da academia de oratória. É nesse momento que os acadêmicos esclarecem aos alunos as particularidades da interação que os textos por eles produzidos irão mediar, interação essa que pressupõe a leitura da creia em voz alta. Os acadêmicos relatam a realização de atividades destinadas a realçar a importância do uso de entonação expressiva, a preocupação com a postura perante a audiência e com a colocação da voz, enfatizando “a necessidade de sensibilidade e flexibilidade do discursante diante da plateia que precisa atingir” (p. 27). Apesar de os acadêmicos sinalizarem o sucesso da sessão de academia de oratória, acreditamos que se essas reflexões tivessem sido realizadas antes da produção dos textos, estes (os textos) melhorar se adequariam à interação; a maneira como as atividades foram planejadas e levadas a efeito fez com que a produção do texto se desse descolada da interação.

Na vigência da grade 2004/1, prevalece o trabalho com gêneros do discurso e, dentre esses, o trabalho com gêneros da esfera jornalística (muito em foco no contexto da formação inicial). Porém, em um relatório dessa grade (RA3-2007), relata-se o trabalho com o texto dissertativo, entendido como “gênero”, em virtude de figurar nos exames vestibulares e em concursos públicos. Escolhemos abordá-lo aqui para que se possam visualizar semelhanças e diferenças no trabalho com o texto dissertativo balizado pela noção da tipologia escolar clássica e aquele balizado pela noção de gênero do discurso (isso considerando, se possível, a redação como um gênero escolar). Outros três gêneros aparecem nos relatos dos acadêmicos em RA3-2007: a charge, a reportagem (que entra no planejamento como ancoragem temática para a charge) e o debate regrado (que não é entendido pelos acadêmicos como gênero).

Em RA3-2007, o trabalho com o texto dissertativo se justifica, na percepção dos acadêmicos, com o objetivo de “instrumentalizar” o aluno a produzir um texto que seja julgado apropriado por seu avaliador (seja em um concurso público ou em um exame vestibular), uma vez que “um texto equilibrado tem mais chances de receber melhores conceitos dos avaliadores, por demonstrar que o candidato se empenhou para construí-lo.” (RA3-2007 - Apêndice C).

No âmbito das atividades de estágio analisadas, parece-nos que, no que tange ao texto dissertativo, a grande diferença entre o trabalho desenvolvido com base na noção de gênero do discurso e aquele centrado na noção de tipologia

escolar clássica se efetiva na explicitação da situação de interação que o texto medeia. Isso inclui entender o interlocutor como avaliador, ou seja, como alguém que atribuirá ao texto uma nota, dependendo da adequação desse texto às particularidades em que se inscreve. Isso dá ao aluno a percepção do lugar que ele ocupa como autor de seu texto, o lugar de “candidato”. O que se propõe, então, é que o aluno “treine” a produção de um texto que talvez, um dia, em um concurso, tenha que produzir. É possível que para os acadêmicos, acostumados que foram, durante o ensino fundamental e médio, ao trabalho com a dissertação, isso faça pouca diferença; daí porque se referem ao texto dissertativo como “redação”. Também os alunos, provavelmente pelo mesmo motivo, demonstram familiaridade com o “gênero”, o que os acadêmicos deixam claro no trecho abaixo:

RA3-2007 - O que vocês fazem quando precisam escrever uma redação? Vocês sabem o que **é texto dissertativo**? Houve boas participações e muitos dos alunos demonstraram um conhecimento prévio à medida que as professoras em formação utilizaram o material destinado àquela aula. (p. 41)

Pouco se revela sobre as condições de produção desse tipo de texto no contexto de provas e exames de seleção, uma vez que não são apresentadas, aos alunos, propostas de produção de dissertação retiradas dessas provas; entretanto, explicitam-se algumas questões relacionadas à construção composicional (ainda que com foco dirigido principalmente a sua estruturação) ao conteúdo temático e ao estilo. Mencionamos aqui as características que assinalam os gêneros, porque entendemos que o texto dissertativo foi trabalhado, em alguma medida, como “gênero” ao se esclarecer características da interação por ele mediada. Em relação a este último, os acadêmicos realçam principalmente a importância de um distanciamento perante aquilo que se afirma: RA3-2007 – “Apesar de ser um parecer pessoal, jamais se inclua.” (p. 66). Todas as observações feitas pelos acadêmicos tem caráter de prescritivo.

O trabalho com o texto dissertativo foi antecedido pelo trabalho com a charge. Esses (o trabalho com o texto dissertativo e o trabalho com a charge) se entrecruzam em vários momentos ao longo das atividades de docência. Entendemos necessário comentar, ainda que brevemente, a maneira como se efetivou o trabalho de elaboração didática da charge, para que, então, tratemos do texto dissertativo,

uma vez que o trabalho realizado com eles (charge e texto dissertativo) se entrecruza.

O trabalho com a charge (sempre de forma desvinculada de seu local de ancoragem na esfera) foi desenvolvido ao longo de três etapas: (a) leitura e interpretação de textos do gênero, caracterização e definição do gênero; (b) leitura e interpretação de reportagens e apreensão do diálogo que se estabelece entre reportagens e charges; (c) produção de charges.

A primeira etapa foi desenvolvida a partir da apresentação de cinco charges aos alunos, às quais foram analisadas com o objetivo de se chegar a uma definição do gênero. Para desenvolver tal análise, os acadêmicos dirigiram os seguintes questionamentos aos alunos: RA3-2007 – “O que você acha que é esse desenho?, Quais são as suas características?, Do que ele trata e qual é sua importância?, O que mais lhe chamou atenção?” (p. 53)

Na aula seguinte, os acadêmicos propuseram a leitura e interpretação oral de duas reportagens sobre a violência na cidade do Rio de Janeiro e a presença do exército nas ruas da cidade. Finalizadas a leitura e a interpretação, os acadêmicos apresentaram charges relativas ao mesmo assunto e solicitaram aos alunos compararem oralmente as charges às reportagens: “justificando se os temas se complementam ou não.” (RA3-2007, p.58)

Parece-nos pertinente, sobre o trabalho com a charge, fazer alguns comentários: (1) o trabalho com a charge não parece se atentar ao fato de que a charge é um gênero multimodal e, mais do que em um “desenho”, ela se materializa em textos que unem a linguagem verbal à não-verbal; (2) não temos certeza da resposta que os acadêmicos esperavam dos alunos ao questioná-los sobre a importância da charge, acreditamos, entretanto, que essa importância só pode ser aquilatada se observado seu local de ancoragem na esfera social em que circula; (3) a relação que se estabelece entre a reportagem e a charge não pode ser entendida em termos de complementação temática, mas sim em termos de diálogo, uma vez que, no dizer de Bakhtin (1998, p. 86), a enunciação encontra o objeto para o qual se volta já avaliado pelo discurso do outro, “O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. “.

Desse ponto em diante, os acadêmicos se voltaram a trabalho com o texto dissertativo e, para tanto, partiram da apresentação dos passos a serem seguidos para a elaboração de uma dissertação: delimitar o tema, fixar objetivos e planejar o

texto. Ao fazê-lo, explicitaram relações entre o autor, aquilo que ele tem a dizer, os objetivos que tem ao dizê-lo e as estratégias que escolherá para isso: define-se uma delimitação temática e um projeto discursivo.

R3-2007 - Para realizarmos uma dissertação devemos levar em conta os seguintes passos:

1.º DELIMITAR O ASSUNTO: a partir de um assunto geral, escolher um tema para dissertar, para que fique uma escrita mais restrita e fácil de ser realizada.



A violência urbana;
A violência contra as mulheres;
O problema da violência nas favelas;
Causas da violência.

2.º FIXAR O OBJETIVO: traçar a idéia, o que você realmente deseja escrever em seu texto.

- A violência urbana: o que a gera, como as pessoas reagem diante desse cenário ...

- A violência contra as mulheres: por que acontece, quais as atitudes a serem tomadas ... [...]

3.º PLANEJAR O TEXTO: levantar os dados que você sabe a respeito do tema escolhido, formular os objetivos, gerar idéias e organizá-las, para que você possa argumentar adequadamente. (Apêndice C)

Em seguida, os acadêmicos apresentaram uma esquematização da configuração do texto dissertativo que, em muito, lembra os esquemas utilizados para o trabalho com tipos textuais. De fato, fornece-se uma receita e opções de variação para que ela possa ser bem sucedida. Vejamos, por exemplo, o que os acadêmicos anotam em relação à introdução :

RA3-2007 - Você pode esquematizar a sua dissertação da seguinte maneira:

Introdução: Constitui o parágrafo inicial do texto e deve ter, em média, 5 linhas. É composta por uma sinopse do assunto a ser tratado no texto. Não se pode, entretanto, começar as explicações antes do tempo. Todas as idéias devem ser apresentadas de forma sintética, pois é no desenvolvimento que serão detalhadas. A construção da introdução pode ser feita de várias maneiras:

Constatação do problema

Ex.: O aumento progressivo dos índices de violência nos grandes centros urbanos está promovendo uma mobilização político-social.

Delimitação do assunto

Ex.: A cidade do Rio de Janeiro, um dos núcleos urbanos mais atrativos turisticamente no Brasil, aparece nos meios de comunicação também como foco de violência urbana.

Definição do tema

Ex.: Como um dos mais problemáticos fenômenos sociais, a violência está mobilizando não só o governo brasileiro, mas também toda a população num esforço para sua erradicação. Num segundo período, deve-se lançar as idéias a serem explicitadas no desenvolvimento. Para tanto se pode levantar 3 argumentos, causas e consequências, prós e contras. Lembre-se de que as explicações e respectivas fundamentações de cada uma dessas idéias cabem somente ao desenvolvimento. [...] (Apêndice C)

Descreve-se, assim, a organização do primeiro parágrafo do texto dissertativo, e sugere-se o encaminhamento que a apresentação do assunto tomará ao longo do desenvolvimento. O mesmo se dá em relação ao desenvolvimento e a conclusão. Para identificação e reconhecimento da estrutura sugerida, apresentam aos alunos um exemplo de texto dissertativo retirado do livro *Redação: Gramática e Literatura* (de Luiz Fernando Mazarotto). A esquematização do texto dissertativo pode constituir um facilitador para os alunos, mas, por outro lado, atende a um paradigma de artificialidade próprio desse tipo de texto. Além disso, se por um lado o descreve, por outro, prescreve escolhas a serem realizadas. É interessante também perceber que os acadêmicos não partem do texto para chegar ao texto, ou seja, a apreensão das particularidades do gênero não se dá no âmbito de um processo de construção em que o aluno seja interlocutor ativo. Muito pelo contrário, fica clara uma assimetria assinalada também pelo trabalho balizado pela noção de tipologia escolar clássica: ao professor cabe “ensinar” regras, para que os alunos as reconheçam, treinem e utilizem na produção de seus próprios textos.

Após a apresentação, explicação e reconhecimento do esquema do texto dissertativo, os acadêmicos solicitaram que os alunos elaborassem, em casa, um texto dissertativo, em torno de 30 linhas, sobre Violência. Não há observações sobre os textos produzidos, eles não são retomados em nenhum momento, não se sugere um trabalho de refacção, ou seja, o professor não assume seu papel na interlocução dialogando com o aluno através de sua produção. Assim, o “treino” proposto torna-se pouco produtivo.

Para as aulas que se seguiram, os acadêmicos, também em semelhança ao que foi observado nos relatórios da grade anterior, propuseram um debate regrado envolvendo a questão: “Exército nas ruas do Rio de Janeiro: contra ou a favor”. Para a realização deste, estabeleceram regras e propuseram o seguinte desenvolvimento: (a) as turmas foram divididas em dois grupos, um contra e outro a favor; (b) cada grupo foi subdividido em quatro equipes; (c) nas equipes, os alunos leram três

reportagens, fornecidas pelos acadêmicos, que tinham como objeto a presença do exército das ruas da cidade do Rio de Janeiro; (d) os alunos deveriam levantar argumentos que sustentassem seu posicionamento (contra ou a favor da presença do exército no Rio de Janeiro), aos textos fornecidos pelos acadêmicos, deveriam juntar outros, obtidos através de pesquisa, que ajudassem a esclarecer o assunto e o desenvolvimento da argumentação;(e) as equipes elaboraram charges que expusessem seu posicionamento; (f) durante a realização do debate, cada equipe apresentou suas charges e seus pontos de vista, os quais deveriam ser confrontados com os dos colegas, segundo as regras estabelecidas pelos acadêmicos para organização do debate. Não se pode depreender do relatório o modo como os grupos foram divididos, se essa divisão contemplou ou não a opinião dos alunos, mas com certeza, o debate aqui proposto, ao contrário dos descritos nos relatórios elaborados na vigência da grade 1998/2, baseou-se em uma tomada de posição dos alunos e na formulação de argumentos com base na leitura de textos com os quais dialogaram e perante os quais se posicionaram, produzindo textos que refletiam essa tomada de posição.

O trabalho com a oralidade, que parece fortuito na vigência da grade 1998/2, aqui ocorre com planejamento, permitindo ao aluno assumir seu papel na interação, o que implica definir o que deseja dizer, perceber os objetivos e mobilizar estratégias para dizê-lo a um interlocutor que participará ativamente da interação. Os acadêmicos relataram que o debate, realizado em duas turmas de oitava série, implicou resultados muito diversos: uma das turmas realizou “um trabalho espetacular, o grupo contra o exército nas ruas e o grupo a favor demonstraram muita organização, preparo e domínio dos conteúdos e argumentos que estavam apresentando.” (RA3-2007, p. 43); a outra turma “apresentou alguns problemas na realização do debate, os alunos não haviam feito pesquisas, estavam apenas com o material entregue pela acadêmica, para auxiliá-los. Como as argumentações não tinham fundamentação nem pesquisa, os alunos iniciaram uma discussão em vez de um debate organizado.” (RA3-2007, p.44). Talvez, os alunos da segunda turma não tenham assumido seu papel na interação porque não tenham percebido as particularidades do gênero que a mediaria (o debate regrado), assim, não tinham o que dizer, não perceberam objetivos para dizê-lo, não se reconheceram como participantes de um debate, iniciaram então uma discussão, algo que conhecem, que lhes é familiar, uma interação que pode ocorrer mesmo na ausência de

argumentos convincentes que sustentem uma opinião. Parece contribuir para isso o fato de os acadêmicos não terem voltado uma maior atenção ao debate como gênero, e, portanto, às particularidades da interação que medeia. Partiram do pressuposto de que o debate lhes era ou deveria ser familiar; dessa forma, limitaram-se a indicar etapas para a realização do trabalho de preparação do debate e fixar regras que o norteassem.

A partir do debate, os acadêmicos solicitaram aos alunos a produção de um novo texto dissertativo, esse agora produzido em duplas. Tal texto poderia abordar a violência, o caos aéreo, política ou esporte. O texto não é retomado pelos acadêmicos, mas é lido e interpretado por outra dupla de alunos, motivando a elaboração de uma nova charge que dialogue com o texto produzido pelos colegas.

5.1.2 A narração e a descrição

Ainda no que tange ao trabalho com a tipologia textual clássica, há um relatório, no âmbito da grade 1998/2, que envolve o trabalho com a narração e outro que envolve o trabalho com a descrição, porém, em ambos (R1-2002 e R3-2002), o trabalho com a tipologia escolar clássica se dá em meio à abordagem de uma série de outros conteúdos ou estratégias de produção de texto. Em R3-2002, os acadêmicos relatam a “aplicação” de 15 diferentes técnicas de redação, tendo como contexto de docência duas turmas de sétima série de um colégio da rede pública de Blumenau:

R3-2002 – os estagiários [...] utilizaram a técnica “Apresentação da Escola” levando os alunos a conhecerem as dependências da escola, e no final da aula os alunos produziam um texto sobre a escola. Na segunda aula foi utilizada a técnica “Quebra gelo” com um frase entregue a cada aluno e no final completa a frase e produz seu próprio texto. A terceira técnica “Se Eu Fosse” se inicia com os estagiários contando uma história que uma menina escolheu ser uma agenda. Depois são mostradas figuras de vários objetos, paisagens e os alunos escolhem o que gostariam de ser e produzem seu próprio texto. A quarta técnica é “o Sonho de cada um” onde os estagiários lêem o texto “Sonho de um Menino” e no final cada um produz seu próprio sonho. [...] Sétima técnica “Narrativa a partir da Sequência de Gravura”. São distribuídas revistas em quadrinho para os alunos lerem e no final cada qual produziu seu texto a partir da sequência de figuras. Técnica oito “Narração a partir de histórias em quadrinho”. Os alunos lêem algumas histórias em quadrinho sem palavras e no final preenchem os balões de fala. [...] Técnica onze “Notícia diferente”. Depois de lerem uma notícia no jornal os alunos precisam escrever sua própria notícia. Técnica doze “Manchete maluca”. Após

terem selecionado as figuras nas revistas que foram distribuídas, os alunos criam sua própria manchete [...] (p.10-11)

Não há observações a respeito dos textos produzidos, nem a respeito das orientações dadas aos alunos para que estes produzissem seus textos. O que se pode depreender do relato dos acadêmicos é que estes visam a que os alunos produzam textos que atendam aos paradigmas da redação escolar, cujo único destinatário será o professor e os acadêmicos. Não é dada aos alunos motivações para dizer, apenas se pede que digam algo, que mostrem que sabem escrever. Ao proporem o trabalho com essa variedade de técnicas de redação, os acadêmicos acreditam estar estimulando a criatividade de seus alunos, criatividade essa que parece tomada à conta de originalidade. Geraldi (2002) estabelece uma diferença entre produção de textos e redação, dizendo que se no primeiro caso produzem-se textos na escola, no segundo, produzem-se textos para a escola; o que evidencia o artificialismo dos textos produzidos, nesse caso, “há muita escrita e pouco texto (ou pouco discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades [...] respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer.” (GERALDI, 2002, p.137) . É interessante anotar que, ao analisar outros 75 relatórios de estágio elaborados na vigência de grades anteriores àquelas aqui pesquisadas, a incidência de projetos desenvolvidos dentro dos mesmos parâmetros é muito grande comparada a aqui encontrada. Acreditamos que o trabalho com técnicas de redação foi vivenciado também pelos acadêmicos enquanto ainda alunos dos ensinos fundamental e médio, além de ter sido alvo do trabalho na disciplina de Didática Especial da Língua Portuguesa que mencionava, em seu plano de ensino, o estímulo à “produção de textos escritos com apoio em diferentes técnicas de redação.”.

Em R1-2002 observa-se o relato das atividades de estágio supervisionado realizadas no contexto de duas turmas de quinta série de uma escola da rede pública de Blumenau. Nesse relato, verificamos que, a par da abordagem metalinguística de questões gramaticais, desenvolveu-se um trabalho cujo objetivo era “ensinar” a produção de textos descritivos. O trabalho se efetivou em quatro etapas: (1) conceituação da descrição; (2) exemplos de descrição a partir dos quais os alunos produzem descrições orais de objetos mostrados pelos acadêmicos; (3) explicação sobre como descrever um objeto ou pessoa com base em um esquema

de descrição; (4) proposta de elaboração de descrições mediante a obediência ao modelo fornecido pelos acadêmicos.

Geraldi (2002, p. 148) aponta que as instruções fornecidas por muitos professores sobre a descrição acabam por ignorar o fato de que

[...] as atividades discursivas de descrição são reguladas

- a) pela finalidade da descrição;
 - b) pela natureza do objeto da descrição;
 - c) pelos interlocutores a que a descrição se destina;
 - d) pelas representações que faz o locutor do objeto que descreve
- Este esquecimento se produz, fundamentalmente, porque na escola os textos não são produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para “mostrar que aprendeu a descrever”.

Acreditamos que quando Geraldi (2002) menciona a finalidade de descrição, refira-se também às características do gênero em que a sequência descritiva se inscreve, uma vez que não há textos exclusivamente descritivos. A análise da amostra de material didático que apresentamos a seguir permite-nos perceber a fixidez da proposta de trabalho com a descrição, o que se evidencia no título do material: “Vamos escrever com esquema?”. De fato, espera-se que o aluno seja capaz de preencher um formulário:

R1-2002

Vamos escrever com esquema?

Vamos agora descrever uma pessoa. Observe seu melhor amigo da classe e em seguida descreva-o, orientando-se pelo esquema a seguir. Procure citar o maior número de características, mas não cite o nome. Preste atenção à divisão das características em físicas e psicológicas.

MEU AMIGO

FÍSICAS

É _____

TEM _____

VESTE _____

PARECE _____

PSICOLÓGICAS

É _____

ESTÁ SEMPRE _____

MAS _____

GOSTA DE _____

NÃO GOSTA DE _____

(Anexo Plano de Aula I)

A observação do esquema reproduzido acima, permite depreender que: (1) ao se descrever uma pessoa devemos incluir características físicas e psicológicas; (2) ao se descrever deve-se recobrir o maior número possível de características; (3) essas características englobam o como a pessoa é, o que ela tem, como se veste, como se parece, como está sempre, do que gosta e do que não gosta. A preocupação em se fornecer um modelo é tal, que abaixo do item “está sempre” os acadêmicos adicionaram a conjunção “mas”, indicando aos alunos a necessidade de formularem uma ideia que se oponha a anterior, como, por exemplo: “está sempre contente, mas às vezes fica triste”. A estrutura fornecida aos alunos constringe-os à utilização de um modelo de descrição que possivelmente pouco lhes será útil em situações fora da esfera escolar.

Com base na memorização da estrutura proposta, em uma aula seguinte, esperava-se que o aluno produzisse um texto descritivo a partir de uma dada figura. Solicitou-se, então, que, nessa nova produção, ele fosse criativo. Acreditamos que haja aqui uma contradição entre fornecer um modelo de descrição e solicitar que o aluno seja criativo.

No contexto da grade 2004/1, relata-se, em RA2-2008, o trabalho com “a sequência descritiva no gênero narrativa” realizado em uma turma de quinta série do ensino fundamental. Esse trabalho parece pouco se diferenciar daquele realizado na vigência da grade 1998/2 com a descrição e com a narrativa, à exceção do fato de que os acadêmicos tomam a descrição como sequência que atravessa a narrativa e não como texto unicamente descritivo. Ainda, registramos a inadequação de se perceber a narrativa como gênero, de fato, a se tomar pela abordagem eleita pelos acadêmicos, percebemos que o que parece ocorrer é que apenas se opera uma alteração de ordem terminológica, onde se escrevia “tipo”, passa-se a escrever “gênero”, o que demonstra uma dificuldade na apreensão da noção de gênero, mesmo que essa pareça balizar o trabalho com o texto no âmbito da formação inicial no contexto da grade 2004/1.

O trabalho com a sequência descritiva, ao contrário do observado na vigência da grade 1998/2, não partiu de uma definição, mas da produção de sequências descritivas, realizada, pelos alunos, a partir de uma figura que lhes foi fornecida pelos acadêmicos. Os acadêmicos a esse respeito anotam que:

RA2-2008 - Os alunos ficaram bem envolvidos com a proposta e a desenvolveram com muita facilidade. Ao término da escrita, alguns alunos se propuseram, após a solicitação da estagiária, a fazer a leitura do que haviam escrito. Visto que os alunos desconheciam a nomenclatura, “sequência descritiva”, foi pedido a eles que criassem um conceito para esse gênero a partir dos seus conhecimentos. Com o auxílio da estagiária, chegou-se a um conceito [...]. (p. 29)

A partir das observações registradas acima, depreendemos: (1) a familiaridade dos alunos com a descrição; (2) a preocupação em se formular um conceito teórico, uma definição para a sequência descritiva; (3) a dificuldade dos acadêmicos em apreender a noção de gênero do discurso, já apontada anteriormente e aqui ratificada, quando os acadêmicos assinalam entender a sequência textual como gênero.

À formulação do conceito, seguiu-se a entrega de material didático sobre a sequência descritiva, com três exemplos de sequências, dos quais apenas um é real (retirado de um trecho de um texto de Fernando Sabino). O material encontra-se parcialmente reproduzido a seguir:

RA2 – 2008 -
Descrição de lugar / paisagem



Os cachorros farejam. Eles procuram uma lebre atrás da moita. A lebre é rápida. Os caçadores seguem os cachorros. Um dos caçadores aponta para a ave no céu azul. Os homens armados usam espingardas compridas.

A pintura de Goya: Partida de Caza

[...] Era um homem de seus quarenta anos, bem-apegoado, bigode grisalho e voz macia. De que vivia ele? De negócios informava, evasivo, quando interpelado. Que espécie de negócios, nunca cheguei, a saber.

Texto: Fernando Sabino. O bom ladrão

Na comparação entre a descrição de lugar/paisagem fornecida pelos acadêmicos e o trecho extraído do texto de Fernando Sabino, verificamos a artificialidade da primeira em relação à segunda, que acreditamos vincular-se, principalmente, ao fato de que: (1) a primeira descrição, ao contrário do que apontam os acadêmicos, não é de um lugar/paisagem, mas sim de uma pintura de Goya; (2) tal descrição é realizada seguindo o mesmo paradigma de artificialidade que norteia a elaboração dos textos das cartilhas escolares, “pseudotextos produzidos dentro de regras estabelecidas – mesmo que, nestas condições,

desapareçam os sujeitos dos discursos” (BRITTO, 2002, p. 110); já a segunda, ainda que represente apenas um recorte do texto de Fernando Sabino, o que compromete a compreensão do modo como a sequência descritiva se articula com outras sequências no interior do texto, é revestida de realidade.

Os acadêmicos, em uma aula seguinte, propuseram a leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta, de um trecho do livro “Amarelinho” (de Ganymédes José), para que se depreendesse a maneira como a sequência descritiva atravessa a narrativa, para isso, solicitaram aos alunos que procurassem no dicionário o significado das palavras que não conheciam no texto e, em seguida, realizassem uma atividade de compreensão do texto, que, na verdade, atém-se à descrição (física e psicológica) de personagens e do lugar em que moravam. A finalização do trabalho com a sequência descritiva atende também à artificialidade, como se pode perceber no trecho abaixo:

RA2-2008 - No último encontro, a estagiária pediu que cada aluno produzisse uma breve narrativa contendo sequências descritivas, que poderia ser a respeito de alguém muito importante, ou sobre algum objeto, sendo que o texto deveria conter uma ou mais sequências descritivas. Foi solicitado que cada um fizesse, inicialmente, uma versão do texto em seu caderno, e ao final este passou por uma breve revisão, e finalmente foi feita a versão final. (p. 30)

Notemos que, ao contrário do que se esperaria no contexto da grade 2004/1, em que se manifesta uma opção pelo trabalho com/a partir dos gêneros do discurso, a elaboração didática das atividades relatadas em RA2-2008 foi norteadada pela noção clássica de texto descritivo. As atividades realizadas pouco se diferenciam daquelas propostas quando, no contexto da grade 1998/2, tinha-se por objetivo trabalhar a descrição. Com a diferença de que, naquele contexto, mencionava-se a estruturação da narrativa e gêneros prototipicamente narrativos, aqui isso não ocorre.

5.2 O TRABALHO COM O TEXTO SOB A BALIZA DA NOÇÃO DE GÊNERO

Nesta seção, analisamos a elaboração didática dos gêneros do discurso no âmbito de atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística que se depreende de **dez** relatórios da grade 1998/2 e de **dezesesseis** relatórios da grade 2004/1. Para fazê-lo, dividimos os relatórios em dois grupos: no primeiro, analisamos

aqueles que relatam o trabalho com uma grande variedade de gêneros; no segundo, aqueles que relatam o trabalho com um ou dois gêneros de uma mesma esfera. Optamos por apresentar a análise desta maneira por entendermos que o trabalho com um pequeno número de gêneros favorece uma maior profundidade na elaboração didática de cada gênero em particular, ao contrário do que ocorre quando se trabalha com uma grande diversidade de gêneros.

Como aponta Rodrigues (2008), para que o trabalho com o gênero possa permitir ao aluno a apropriação de novas práticas de escuta/leitura e produção textual, ele precisa ser entendido no horizonte da interação e, nesse sentido, atrelado à noção de texto-enunciado em Bakhtin (2003c). Isso significa “criar situações de aprendizagem em que os alunos possam se colocar em determinada situação de interação (um lugar social), colocar-se no papel do autor ou do interlocutor (assumir um papel e perceber o papel do outro) e colocar-se em relação interativa com outro (o que quero do outro, o que o outro quer de mim).” (RODRIGUES, 2008, p. 4). É nesta percepção que, coadunando com Geraldi (2002): (1) o aluno poderá ter o que dizer, seja ao produzir o seu texto, seja ao assumir o papel de leitor do texto do outro (posicionando-se frente esse texto, confrontando-se com ele); (2) o aluno reconhecer-se-á como autor do seu texto e verá, no interlocutor, o outro para quem orienta seu discurso; (3) perceberá, na interação e na relação entre o eu e o outro, motivos para dizer o que tem a dizer; (4) escolherá estratégias para produzir o seu texto, as quais compreendem decisões no âmbito temático, estilístico e composicional do gênero para materializar o seu projeto discursivo no contexto de cada interação em particular.

Apesar de reconhecermos que a construção de um conhecimento sobre o gênero pode ser dar sob uma perspectiva descritiva, fato que observamos preponderantemente até aqui no trabalho com a tipologia escolar clássica, entendemos que essa opção implica restringir-se ao âmbito do conceitual (conceito do gênero, descrição das particularidades do gênero, reconhecimento destas particularidades) ao qual se subordina o procedimental (o aprendizado da leitura/escuta, da produção textual), como se a descrição do gênero fosse suficiente para a sua apreensão. Levando em conta o que diz Halté (1998) a respeito da necessidade de sincretização dos conhecimentos no trabalho com o texto, e o que diz Geraldi (2002) sobre a necessidade de integrar leitura, produção textual e análise

linguística, entendemos que é no âmbito de atividades epilinguísticas que o professor deve mediar a aproximação entre o aluno e o texto, de maneira a possibilitar-lhes operar sobre a linguagem, e, através dela, sobre seus próprios textos e sobre o texto do outro em cada situação específica.

Rodrigues (2008), ao analisar as pesquisas no âmbito da elaboração didática de gêneros, realizadas pelo grupo de pesquisa *Os gêneros do discurso: práticas pedagógicas e análise de gêneros*, aponta: a necessidade de o professor construir um conhecimento de referência sobre o gênero antes de lançar-se ao trabalho com ele, o que implica pesquisar sobre o gênero, preocupação essa que, como apontamos no capítulo anterior, só começa a aparecer no âmbito da grade 2004/1; a importância de se articular práticas de leitura, produção, textual e análise linguística no trabalho com o gênero; a relevância da construção de um conhecimento procedimental por meio do estudo e produção de textos do gênero, construção essa que inclui fazer com que o aluno vá ao texto, estude-o, em busca de regularidades que lhe permitam a construção de um conhecimento sobre o gênero, o qual será mobilizado e “testado” na produção de seu próprio texto; a inviabilidade da aprendizagem de todas as características de um determinado gênero a partir de uma única elaboração didática, nesse sentido, cada elaboração didática permite o aprofundamento no trabalho com certos aspectos específicos do gênero e das interações que ele medeia.

Partir do texto, ir ao texto, escutá-lo para perceber regularidades que auxiliem o aluno a divisar particularidades do gênero, inclui o trabalho com diversos textos do gênero, pois a leitura de um único texto não pode garantir essa apreensão, na medida em que um dado texto não necessariamente apresenta todas as características do gênero, portanto, fazê-lo, significa esperar que um texto assuma o papel de protótipo do gênero em que se inscreve. Igualmente, para que o aluno se entenda como leitor do texto e se reconheça como interlocutor do texto na interação que ele (texto) medeia, é preciso, no dizer de Rodrigues (2008, p. 5), “deixar os textos o mais próximo possível do seu espaço material de produção e recepção”, ou seja, ao trabalhar com a carta do leitor, é importante não apresentá-la ao aluno como recorte, mas levar o aluno a interagir com o jornal, com a revista em que circula, por exemplo, de forma que ele possa entender o gênero em articulação com o seu lugar de circulação (o que implica também as características dos suportes dos textos).

Na prática de leitura-estudo do texto e do gênero, Rodrigues (2008, p.6) aponta a necessidade de se explorar as duas dimensões constitutivas do gênero e do enunciado - a dimensão social e a dimensão verbal (ou multimodal) - o que inclui recobrir:

a esfera de produção do gênero (qual a finalidade sócio-ideológica dessa esfera, seus discursos, seus horizontes apreciativos), a situação social de interação do gênero (finalidade [conteúdo temático] da interação, composição dos participantes da interação [autor e interlocutor do gênero], acentos de valor etc.), a presença das relações dialógicas e dos acentos de valor no texto, a organização textual e a manifestação da língua arregimentada pelo gênero (estilo) e relevante para o domínio das práticas de escuta, leitura e produção textual.

Na prática de produção textual, é preciso que o aluno se aproxime ao máximo de uma situação real de interação para que ele possa, depreendendo as particularidades da interação, reconhecer-se autor de seu texto, e adequá-lo (o texto) às particularidades do gênero em que se inscreve. Ainda em relação à produção textual, tanto Rodrigues (2008), quanto Geraldi (2002), sinalizam a importância de se voltar ao texto, refletir sobre ele via análise linguística, revisá-lo e reescrevê-lo.

5.2.1 O trabalho com uma diversidade de gêneros

Dentre este primeiro grupo de relatórios, há alguns que relatam atividades de leitura e produção textual norteadas, ora pela noção de tipologia escolar clássica, ora pela noção de gênero. Optamos por analisar tais relatórios nesta seção e não na anterior, porque entendemos que, neles, os acadêmicos relatam atividades majoritariamente atreladas à elaboração didática da noção de gênero. Em diversos relatórios, ao lado das atividades de leitura/escuta de textos e produção textual, há referências à abordagem metalinguística de conteúdos gramaticais; entretanto, em poucos relatórios, os acadêmicos relatam a prática de análise linguística.

Optamos por dividir os relatórios aqui analisados também em dois grupos: o primeiro grupo compreende aqueles que relatam a elaboração didática de uma diversidade de gêneros de diferentes esferas e, o segundo grupo, aqueles que relatam a elaboração didática de uma diversidade de gêneros de uma mesma esfera.

5.2.1.1 A elaboração didática de uma diversidade de gêneros de diferentes esferas

Analisamos primeiro o trabalho de elaboração didática que se depreende dos relatórios da grade 1998/2 (R1-2005), e, em seguida, aquele que se depreende dos relatórios elaborados na vigência da grade 2004/1 (RA6-2008, RA7-2008, RA10-2008, RA13-2008).

As atividades de docência relatadas em R1-2005 ocorreram em turmas de sétima e oitava série, sendo norteadas pelos mesmos planos de aula (à exceção de uma única aula, mencionada mais adiante). O relatório de estágio supervisionado evidencia que, ao longo das dez aulas realizadas, abordou-se a conceituação e elaboração de “descrições” e a leitura e/ou produção textual: de notícias, fábulas, provérbios, contos e histórias em quadrinho⁵⁰. O trabalho com a descrição se efetivou em três etapas: (1) os alunos interpretam e descrevem figuras enigmáticas; (2) conceituação da descrição; (3) leitura do conto *Aquilo* de Ricardo Azevedo visando a que os alunos, ao interpretá-lo, descrevam oralmente e por escrito, o que acreditam que seja o “aquilo” sobre o qual fala o autor. Os acadêmicos não esclarecem o que entendem por descrição, nem a maneira como a conceituam, entretanto, depreendemos que a entendam conforme a tipologia escolar clássica, porque foi dessa forma que a apreenderam no contexto da formação inicial.

A segunda aula direcionou-se ao trabalho com notícias jornalísticas (de jornal impresso):

R1-2005 – No início das aulas os alunos receberam uma notícia e em conjunto foram analisando os **tópicos necessários para uma narrativa** (o que aconteceu, quando, onde e com quem). [...] Em seguida os estagiários disponibilizaram em uma mesa **várias narrativas** de jornais, para que os alunos analisassem sua notícia e partindo disso **elaborassem uma narrativa maluca**. Todos tinham interesse pelo assunto, porém esta aula exigiu bastante orientação por parte dos estagiários que circulavam pela sala orientando os alunos que tinham dúvidas. (p. 9)

Do relato, depreendemos que o trabalho com o gênero é norteadado pela noção de narração⁵¹, o que fica evidente quando os acadêmicos se referem “aos tópicos da

⁵⁰ Optamos por abordar a elaboração didática do gênero história em quadrinhos na subseção 5.2.2, de modo a confrontá-la com a elaboração didática do mesmo gênero relatada em dois outros relatórios de estágio da mesma grade.

⁵¹ Apesar de entendermos que também essa atividade está mais vinculada a noção de narração, dissertação e descrição, do que à noção de gênero, optamos por mantê-la aqui por dois motivos: (1) os acadêmicos declaram trabalhar aqui com gêneros do discurso e não mais com a tipologia escolar

narrativa”, não às particularidades da notícia jornalística. A principal preocupação dos acadêmicos é de ordem estrutural: explicitar e levar os alunos a observarem os elementos que compõem a estrutura da narração. Quando se propõe a elaboração **de uma narrativa**, não se espera que essa tenha vínculo com a realidade, mas apenas que observe à estrutura trabalhada; os alunos produzem, então, uma “narrativa maluca”, atendendo à aplicação de uma técnica (repetida inúmeras vezes ao longo dos relatórios e cuja variante será a manchete maluca) que acreditamos ser familiar ao professor orientador e aos professores da banca de estágio, uma vez que os acadêmicos não esclareceram no que ela consiste.

Uma nova aula, um novo gênero. A terceira aula teve como objetivo a elaboração didática do gênero fábula. Para tanto, os acadêmicos partiram da leitura do texto: *O lobo e a cegonha*. O fio condutor do trabalho foi, novamente, a atenção à estrutura da narrativa; dentre as diversas particularidades da fábula, os acadêmicos revelam ter sublinhado apenas uma: o cunho moralista. Após a leitura e a análise da fábula, sobre a qual não dão pistas, foi entregue aos alunos uma nova fábula *A raposa e o bode* de Millôr Fernandes. O objetivo, então, não era a leitura da fábula, ou a apreensão de particularidades que aproximem ou afastem os dois textos trabalhados, objetivava-se a decifração do texto escrito com sílabas trocadas (a moral, por exemplo, apresentava-se escrita: Jamie confais em quã estade em dificultém, em lugar de: Jamais confie em quem está em dificuldade). Em seguida, os alunos receberam uma figura para produzirem uma fábula. Mais uma vez sublinhamos a superficialidade na abordagem do gênero, apenas se explicita o cunho moralista e a presença de elementos da narrativa; como no caso da produção da narrativa maluca, fica claro o desejo de se investir no uso do lúdico como estratégia motivacional; a proposta de produção textual se assemelha à tradicional proposta de produção de uma narrativa a partir da observação de uma figura; mudam-se os nomes, mas a ideia é a mesma: produzir um texto escolarizado, assinalado pela artificialidade a partir do investimento na “criatividade” (originalidade) do aluno e cujo único leitor será o acadêmico que propôs a atividade.

Na quarta aula realizada nas turmas de sétima série (e apenas nestas), detectando as muitas dificuldades reveladas pelos alunos no que tange à pontuação, ortografia e coerência nas “redações” produzidas até então, os acadêmicos:

clássica; (2) o trabalho com a narrativa se articula ao trabalho com outros gêneros, ainda que esses não sejam percebidos em sua complexidade.

R1-2005 - [...] decidiram digitar alguns parágrafos em uma folha e entregar a cada aluno para que fosse analisado em grupo. [...] Ao receber o material os alunos fizeram leitura silenciosa procurando encontrar ali a sua produção escrita. Nas produções, todos puderam ver **a falta de coesão e coerência nos parágrafos** observando como é importante pontuação e a ortografia em uma produção escrita (p.10).

Entendemos como de extrema importância oportunizar aos alunos a análise das próprias produções, mas ainda uma vez se trabalhou a partir de recortes, de parágrafos, e não do texto na íntegra. Os acadêmicos não deixam claro o modo como se realizou a análise das questões levantadas por eles (ortografia, pontuação e coerência), mas, para que a atividade efetivamente pudesse contribuir para a reflexão na e sobre a língua em uso, haveria a necessidade de refacção dos textos na íntegra, a qual permitiria aos alunos refletirem sobre as estratégias a serem mobilizadas para dizerem aquilo que desejavam dizer.

A quinta aula visou ao reconhecimento e interpretação de provérbios a partir de duas atividades. A primeira consistia em um jogo, durante o qual as turmas foram divididas em dois grupos A e B; cada grupo recebia um provérbio incompleto, lia a metade do provérbio que havia recebido e, ao outro grupo, cabia completá-lo com a metade que possuía. A segunda atividade previa que cada aluno escrevesse um texto que revelasse a interpretação que dava para o provérbio que havia recebido e afixasse seu texto no mural da sala. De fato, não se visa à elaboração didática do gênero, mas sim, como dissemos anteriormente, ao reconhecimento e interpretação de provérbios, assim, não se reflete sobre as situações de uso dos provérbios; sobre suas particularidades; sobre o fato de serem compartilhados por grupos sociais que estabelecem para eles significados mais ou menos convencionalizados; sobre a possibilidade de atravessarem textos de outros gêneros, como, por exemplo, as fábulas, transportando para esses textos significados que a eles estão atrelados.

Na sexta aula, o objetivo evidenciado pelos acadêmicos era a elaboração didática do gênero conto. Inicia-se a aula com a música *Chico mineiro* cuja letra é lida e ouvida pelos alunos, em seguida, os alunos recebem um conto, *Menino de negócio*, cujo final havia sido retirado pelos acadêmicos. Desejava-se incitar os alunos a traçarem um paralelo entre as duas histórias: a relatada na música e a que era parcialmente (já que do conto havia sido subtraído o final) relatada no conto. De fato, não há um trabalho direcionado ao conto, mas sim à interpretação de um texto

produzido pela baliza desse gênero, o qual, ao final da aula, os acadêmicos solicitam que seja concluído. Não nos opomos às atividades realizadas nessa aula, legítimas em seus objetivos, porém daí a pensarmos no trabalho de elaboração didática do gênero parece-nos haver uma distância.

Foram cinco aulas e quatro gêneros, nenhum deles de fato é abordado como gênero, visa-se, sempre, à interpretação e produção de um texto do gênero, sem que se façam observações sobre suas particularidades (do gênero) ou sobre as interações que medeia. Em todos os casos, a elaboração didática da noção de gênero é superficial, sinalizando na direção de um desconhecimento de ordem teórico-metodológica da noção gênero e das particularidades de cada gênero abordado. Esse desconhecimento, por sua vez, implica a dificuldade no planejamento de atividades didático-pedagógicas que favoreçam a elaboração didática do gênero. Entendemos que essas constatações estejam vinculadas à ausência de um trabalho centrado na noção de gênero do discurso e na discussão teórico-epistemológica das noções que ancoram a sua elaboração didática na vigência da grade 1998/2.

Na vigência da grade 2004/1, há quatro relatórios elaborados no segundo semestre de 2008 (RA6-2008, RA7-2008, RA10-2008, RA13-2008) que apresentam como característica comum o fato de os acadêmicos que os redigiram terem eleito (de acordo com a orientação do professor das turmas em que ocorreram as atividades de docência), como conteúdo de ensino, a leitura/escuta e produção textual de textos de uma grande variedade de gêneros, provenientes de diversas esferas da comunicação verbal. Em nenhum desses relatórios há referência explícita a atividades de análise linguística, entretanto, em RA10-2008 e RA13-2008, os acadêmicos relatam a abordagem metalinguística de conteúdos gramaticais.

Tanto em RA10-2008, quanto em RA13-2008, percebemos que há uma questão que atravessa os relatos feitos pelos acadêmicos: em lugar de se trabalhar a elaboração didática do gênero, como os acadêmicos revelam ser seu desejo, o que prevalece é a leitura/escuta e produção textual como atividade meio para que se abordem conteúdos gramaticais. Nessa perspectiva, os textos utilizados para tanto passam a ser referidos pela denominação do gênero a que pertencem, assim, não se fala da interpretação de “um texto”, ou da análise dos substantivos destacados em “um texto”, mas sim da interpretação do “conto”, de palavras destacadas do

“conto”, e assim por diante. Nos dois relatórios a quantidade de conteúdos trabalhados pelos acadêmicos é notável.

Procuramos evidenciar, no quadro abaixo (Quadro 3), a sequência de atividades propostas pelos acadêmicos no decorrer das dez aulas de docência (realizadas em um turma de 5ª. série) e o modo como se efetiva a elaboração didática dos conteúdos abordados segundo o relato apresentado em RA10-2008, em que se visava a:

RA10-2008 – [...] produzir textos e compreender o sentido geral que o gênero [conto] propôs, e não simplesmente ler os textos e responder as questões relacionadas a estes, como era proposto pelas professoras titulares [professoras da turma em que ocorrem as atividades de estágio]. Também era objetivo mostrar aos alunos que podemos sim aprender gramática através de textos e não de frases soltas e descontextualizadas. [...] As aulas, segundo os próprios alunos, eram diferentes do que as que eles têm regularmente com a professora titular, que apenas passa os conteúdos trabalhando com pergunta/resposta, sem levar em consideração se os alunos estão realmente vendo o aprendizado como algo prazeroso e não imposto. (p. 36)

Quadro 3 – Sequência das atividades propostas pelos acadêmicos na turma de 5ª. série em que ocorreram as atividades de docência relatadas em RA10-2008

Aula 1 – 2	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta (feita pelo acadêmico) do conto “O sabiá”, interpretação oral do texto; • O acadêmico fornece o conceito de conto e discute com os alunos a estrutura do conto; • Os alunos realizam uma atividade de revisão sobre: separação de sílabas, classificação da palavra quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tônica; elaborado a partir de palavras sublinhadas no texto; • Leitura feita em voz alta (cada aluno lê um trecho) do conto “A girafa”, interpretação oral do texto. • Produção de um “texto” sugerindo uma solução para os problemas do sabiá e da girafa;
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de leitura – alguns alunos (pré-selecionados pelo acadêmico) lêem em voz alta os textos produzidos na aula anterior; • O acadêmico compara os textos produzidos pelos alunos, com os contos lidos anteriormente. • A partir de palavras sublinhadas no conto “O sabiá e a girafa”, revisa-se regras de acentuação gráfica.
Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> • O acadêmico entrega aos alunos a letra da música <i>Aquarela</i> (de Toquinho) com alguns substantivos sublinhados, os alunos ouvem a música; • Interpretação oral do texto; • Revisão da classificação dos substantivos: comum/próprio; concreto/abstrato, simples/composto; • Os alunos resolvem palavras cruzadas sobre classificação de palavras quanto à posição da sílaba tônica e número de sílabas. Correção da atividade.

Aula 5	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da fábula <i>A cigarra e as Formigas</i> (de Russel Ash); • Interpretação oral do texto e discussão sobre a moral da história; • O acadêmico revisa com os alunos encontros vocálicos; • Os alunos evidenciam em palavras sublinhadas na fábula a ocorrência de ditongo, hiato e tritongo. Correção da atividade.
Aula 6 – 7	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão em torno do gênero tira de humor: (1) o acadêmico explica o conceito de tira de humor; (2) pergunta aos alunos se eles já viram tiras, onde as viram e que personagens estavam presentes nas tiras vistas por eles; (3) o acadêmico explica a função dos diferentes balões de fala; • Leitura silenciosa de quatro tiras de humor; • O acadêmico revisa o conteúdo de dígrafos, solicita que os alunos destaquem nos textos os dígrafos e formem frases utilizando as palavras que contêm tais dígrafos; • Produção de texto – os alunos devem produzir um texto a partir de uma sequência de imagens fornecida pelo acadêmico.
Aula 8	<ul style="list-style-type: none"> • O acadêmico revisa o conteúdo sobre dígrafos e propõe duas atividades: (1) os alunos recebem frases com lacunas que devem ser preenchidas com o dígrafo adequado; (2) um jogo de tabuleiro para fixação do conteúdo;
Aula 9	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta (feita pela professora) da fábula <i>O leão e o Ratinho</i> (de Jean de La Fontaine), interpretação do texto e discussão da moral da história; • O acadêmico revisa o conteúdo referente a letras e fonemas e propõe duas atividades relativas ao conteúdo: (1) jogo de palavras cruzadas a ser completado com palavras que contenham um dado número de fonemas e/ou letras; (2) caça-palavras em que o aluno deve encontrar palavras e depois contar o número de letras e fonemas que cada uma contém.
Aula 10	<p>O acadêmico entrega aos alunos o texto feito por eles (sequência de imagens) para que eles realizem a seguinte atividade: destacar vinte palavras, separar suas sílabas, contar suas letras e fonemas, classificar as palavras quanto ao número e a sílaba tônica.</p>

Fonte: Relato das atividades de docência e planos de aula em RA10-2008 - 2008

A análise das aulas realizadas e das atividades didático-pedagógicas propostas pelos acadêmicos permite-nos entrever que é o lúdico uma das principais preocupações dos professores em formação, como forma de entreter e “conquistar” a atenção dos alunos. As críticas que os acadêmicos direcionam ao professor da turma parecem ser igualmente válidas para o programa de ensino que eles elaboraram: programa esse que, na abordagem da gramática, resume-se à revisão de regras de divisão silábica, acentuação, classificação de substantivos, etc. e à aplicação dessas regras em exercícios elaborados a partir de palavras sublinhadas no texto ou em atividades lúdicas (caça-palavras, palavras cruzadas, jogo de tabuleiro). Dessa maneira, aplicam-se novas técnicas e novas nomenclaturas para tratar de um mesmo objeto: a gramática da língua, abordada sob uma perspectiva metalinguística (notacional e classificatória). Ainda que divisão silábica e acentuação

sejam conteúdos vinculados à produção de textos escritos, no caso em questão, o que se visava era à classificação das palavras quanto ao número de sílabas e à acentuação tônica, portanto, um conteúdo notacional. Entendemos que a delimitação dos conteúdos de gramática se deve à imposição da professora da turma; entretanto, ao contrário do que apontam os acadêmicos, não foi a elaboração didática da noção de conto que predominou nas atividades de leitura/escuta e produção textual, como eles revelam ser sua intenção:

RA10-2008 – o tema escolhido foram contos, pois os estagiários sentiram, durante as observações, que os alunos não conseguiam compreender a moral da história e a professora [...] apenas dava o conto para os alunos, pedia que lessem e respondessem a questões sobre este. [...] ao ser apresentada a proposta à professora, ela concordou, mas solicitou à professora em formação que fizesse uma revisão gramatical com os alunos durante a aplicação dos contos em sala de aula. Assim sendo, os estagiários planejaram as aulas baseados em contos e revisão gramatical a partir dos textos. (p. 35)

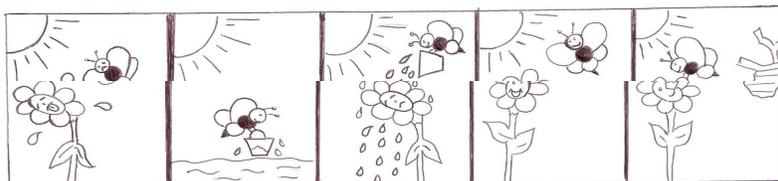
Talvez, se em lugar de se trabalhar com vários gêneros (conto, fábula e tira de humor), como podemos perceber a partir da análise do quadro 3, as atividades de leitura/escuta e produção textual propostas tivessem se centralizado na elaboração didática do conto, conforme os acadêmicos declaram desejar, o trabalho com esse gênero pudesse ter adquirido maior profundidade, contemplando discussões (e construções) acerca de suas particularidades temáticas, composicionais e estilísticas, em lugar de se resumir à leitura e interpretação oral de dois textos do gênero, à apresentação de um conceito e de uma estrutura para o conto (estrutura essa que remete à estrutura da narrativa) e à produção de “um texto”. A respeito dessa atividade de produção textual, acreditamos que apesar de os acadêmicos parecerem desejar que os alunos elaborem um conto, uma vez que, na aula seguinte àquela em que se solicitou a elaboração do texto (aula 3), “comparam” os textos produzidos pelos alunos com os contos lidos na aula anterior (aula 1 e 2), em nenhum momento isso é esclarecido por eles. Não nos parece que a proposta de elaboração de um texto que forneça soluções para um problema deva remeter especificamente à produção de um conto.

Analisando as atividades propostas pelos acadêmicos (Quadro 3) no decorrer das aulas que ministraram, observamos que apesar de terem apresentado aos alunos diferentes gêneros, nenhum deles foi efetivamente trabalhado, em todos casos a elaboração didática do gênero é superficial. As atividades de leitura/escuta

de textos serviram apenas a dois fins: à interpretação oral dos textos e/ou à exemplificação do gênero de modo a evidenciar seu conceito e aspectos estruturais. As atividades de produção textual não são balizadas pelo gênero, mas pelo mesmo artificialismo que as vem tradicionalmente assinalando na escola: cabe ao aluno produzir “um texto” para ser lido pelo professor ou em voz alta para os colegas sem que se atente a sua “realidade” em qualquer outro contexto que não seja a escola. Isso fica evidente, por exemplo, quando os acadêmicos apresentam aos alunos “tiras de humor”, apontam um conceito para o gênero e algumas particularidades das tiras, mas solicitam que os alunos produzam um texto a respeito da sequência de figuras que mostramos a seguir. Texto esse que não é alvo de reflexão, nem de reescrita, ele figura apenas como fonte de onde serão retiradas, ou onde serão destacadas “palavras ou expressões” visando à realização de atividades de separação de sílabas, identificação de dígrafos, encontros vocálicos, classes de palavras, entre outros.

RA10-2008

Olhe para essa sequência de imagens. Imagine o que está se passando nas cenas e escreva nas linhas abaixo! Seja bem criativo.



(Apêndice Plano de Aula V)

A superficialidade com que os gêneros são abordados em RA10-2008, e também em RA13-2008, leva-nos a refletir sobre o que diz Geraldi (2002) a respeito das condições para se produzir um texto. Segundo, ele, as primeiras condições para se produzir um texto são, como já apontamos anteriormente: ter o que dizer e ter uma razão para dizê-lo. A interação que ocorre na sala de aula é mediada por muitos textos; dentre eles, textos produzidos pelos professores e pelos alunos. Da mesma forma que seus alunos, os professores, ao produzirem seus textos, precisam

ter o que dizer e perceber razões para dizê-los. Essa nos parece uma ponta do problema: os professores parecem não ter muito a dizer sobre os gêneros que se propõem a abordar, além disso, parecem ter dificuldades em perceber razões para dizê-lo. É justamente visando à superar esta dificuldade, que Rodrigues (2008) aponta a necessidade de o professor pesquisar sobre o gênero que deseja trabalhar com os alunos, para que tenha o que dizer e enxergue motivos para dizê-lo, sistematizando sua elaboração didática .

Os relatos das atividades de docência apresentados em RA6-2008 e RA7-2008 evidenciam um planejamento didático-pedagógico bastante semelhante ao evidenciado em RA10-2008, o qual envolve a elaboração didática de uma grande variedade de gêneros. Visa-se à aquisição de um conhecimento metalinguístico sobre os gêneros, expresso no desejo de se evidenciar nomenclaturas, definições e classificações para os gêneros, como se denota da descrição das atividades realizadas na primeira aula de docência (optamos por transcrever os passos metodológicos definidos no plano de aula 1 de RA6-2008, uma vez que não há relato dos acadêmicos sobre o desenvolvimento dessa aula):

RA6-2008 - [a professora em formação] entregará para os alunos textos de diferentes gêneros textuais (receita, carta, horóscopo, anúncio, convite, bilhete, entrevista e poema). A professora em formação convidará os alunos a lerem três dos textos que estão circulando pela sala. Após a leitura a professora em treinamento irá perguntar aos alunos quais são os textos que eles leram e se eles conseguem identificar a que gênero o texto pertence. A professora também explicará a noção de gênero para os alunos. **Após a discussão sobre os gêneros, a professora em treinamento pedirá aos alunos que eles escolham um dos gêneros mencionados anteriormente e produzam um texto.** Posterior a produção de texto alguns alunos serão convidados a ler seus textos para os demais colegas da sala. A professora em treinamento proporá um tipo de um jogo, em que cada aluno irá receber duas partes de textos diferentes em que ele deverá caminhar pela sala e encontrar a parte do texto que está faltando. (Plano de aula 1)

O que se percebe é: (1) a abordagem superficial dos gêneros a partir do conhecimento internalizado dos alunos, centralizada na preocupação em se identificar textos dos diferentes gêneros; (2) a produção de um texto de um gênero qualquer dentre aqueles identificados, sem que se discutam as particularidades dos gêneros, das interações que medeiam e das esferas em que circulam; (3) a produção textual atende ao paradigma de artificialidade já aqui comentado inúmeras

vezes, ou seja, não se dá ao aluno motivos para produzir o seu texto, não se definem interlocutores, nem as particularidades da interação, não se evidenciam para o aluno maneiras para dizer o que deseja dizer (se é que ele o deseja naquele contexto); (4) a preocupação com a aquisição de uma metalinguagem notacional sobre os gêneros, o que inclui fornecer para os alunos um conceito de gênero; (5) a preocupação com o lúdico.

No que se refere ao trabalho de leitura/escuta, produção textual e análise linguística de cada gênero elencado pelos acadêmicos, tomamos como exemplo o trabalho realizado com o poema, que ratifica as mesmas observações já feitas anteriormente no que tange à superficialidade na elaboração didática do gênero:

RA6-2008 - [a professora em formação] convidará alguns alunos para lerem seus poemas que foram pesquisados na aula anterior [...]. A professora em formação questionará os alunos, quanto às principais características que possui o gênero poema (estilo/ formato, rima se há necessidade ou não, tema). Posteriormente, os alunos serão convidados a produzir um poema de forma livre com palavras soltas entregues pela professora em formação. (Plano de aula II)

Com base na análise do excerto acima transcrito, depreendemos que os acadêmicos parecem entender que as características principais do gênero poema se resumem ao estilo/formato do gênero, à necessidade ou não de rimas e ao tema. Primeiramente, estilo e formato não podem ser tomados como sinônimos, acreditamos que seria necessária a leitura de diversos poemas para que os alunos concluíssem que o poema é um gênero que favorece a emergência de um estilo do autor, porém que esse autor tem que ser compreendido “no universo histórico de sua época, no seu lugar no grupo social, na sua posição de classe.”(BAKHTIN, 2003f, p.191). Em segundo lugar, apesar de não haver, no relatório, observações que evidenciem o que os acadêmicos entendem por formato, entendemos que a opção por um tipo de construção ou por um tipo de acabamento do texto, a despeito de estar intrinsecamente vinculada ao estilo do autor (no âmbito do poema), não é sinônimo de estilo. Segundo Bakhtin (2003b, p. 266), “O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e [...] de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva.”, nesse sentido, tanto a escolha de uma forma gramatical, como a opção que o poeta faz pelo uso ou não de rimas, é um ato estilístico.

Parece-nos claro que há, entre os acadêmicos, a crença de que a apresentação de um conceito do gênero, a remissão a uma estrutura textual, e a abordagem superficial de algumas de suas particularidades, sejam suficientes para que o aluno “adquirir a capacidade de produzir textos do gênero”.

5.2.1.2 A elaboração didática de uma diversidade de gêneros da mesma esfera

Apenas em relatórios da grade 1998/2 há referências, no âmbito de um mesmo relatório, à elaboração didática de uma diversidade de gêneros da mesma esfera. Esses, em R4-2006, R2-2002 e R3-2005⁵², constituem gêneros da esfera jornalística (do jornalismo de jornal impresso) e, em R1-2007, constituem gêneros da esfera da propaganda. Guardadas as especificidades dos gêneros trabalhados e das esferas em que eles circulam, e a despeito da multimodalidade dos gêneros da esfera da propaganda abordados em R1-2007 (propaganda impressa em revista e em outdoor, *folder* e *jingle*), a elaboração didática dos gêneros que se depreende da leitura dos relatórios mencionados é muito semelhante. Em R2-2002, todavia, acreditamos ser importante ressaltar a atenção dada pelos acadêmicos à discussão de particularidade do suporte “jornal”. Por esse motivo, centralizamos a análise, aqui apresentada, nos relatos das atividades de docência registrados em R3-2005 e em R2-2002.

Em R3-2005, que relata as atividades de docência realizadas em uma turma de sétima e outra de oitava série de uma escola da rede pública de Blumenau, o trabalho com os gêneros jornalísticos parte da explicação “do que é e para que serve” uma manchete. Após o que, os acadêmicos solicitam aos alunos que elaborem uma “manchete maluca”, resultado da colagem de trechos de outras manchetes recortadas de jornais e revistas. Analisando a atividade relatada, entendemos que o trabalho com a manchete visava efetivamente a explorar a originalidade dos alunos. A percepção do que é uma manchete, de seu papel na esfera jornalística, de sua vinculação com o texto ao qual se refere, de seu lugar de ancoragem no jornal e das especificidades da interação que medeia (características da esfera em que circula, interlocutores a que se destina, finalidade, modo de textualização, estilo, etc.), tudo fica inexplorado. A constatação de que se visava

⁵² Em R3-2005 os acadêmicos também relatam a elaboração didática do gênero história em quadrinhos, porém optamos por abordá-la na subseção 5.2.2, de forma a confrontá-la com a elaboração didática do gênero que se depreende de outros dois relatórios da mesma grade.

apenas a um exercício de originalidade transparece no texto dos acadêmicos quando dizem: “Foram criadas algumas [manchetes] completamente absurdas como se fosse parte de uma história com Realismo Fantástico, como era o pressuposto dessa atividade, em que os alunos liberassem completamente a imaginação, criando algo surreal [...]” (R3-2005, p. 13). Em R2-2002 (que relata as atividades de docência realizadas no contexto de uma turma de sétima série do ensino fundamental), a mesma técnica foi utilizada para o trabalho com as manchetes.

Em R3-2005, na segunda aula, é explicada aos alunos a organização de um jornal e a distinção, ou a classificação, de diferentes gêneros da esfera jornalística. A apresentação da distinção entre os gêneros se dá a partir da apresentação de material fotocopiado, retirado do livro de José Marques de Melo, *A opinião do jornalismo brasileiro*, que reproduzimos parcialmente a seguir. Notamos que aqui, o conhecimento é diretamente transposto pelo professor, vindo a resultar em uma lista de gêneros que, em seguida, são definidos. Essa transposição parece-nos pouco efetiva e, como aponta Petitjean (1998), favorece o predomínio do tratamento epistemológico dos conhecimentos escolares (provenientes de conhecimentos científicos) em detrimento de uma prática social e de uma abordagem praxiológica:

R3-2005 OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Jornalismo informativo

- 1 – Notícia
- 2 – Nota
- 3 – Reportagem
- 4 – Entrevista

Jornalismo opinativo

- 5 – Editorial
- 6 – Comentário
- 7 – Artigo
- 8 – Resenha
- 9 – Coluna
- 10 – Crônica
- 11 – Caricatura
- 12 - Carta

Notícia: expõe fatos ocorridos, respondendo às perguntas: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?

Nota: também expõe fatos, mas aqueles que ainda estão em processo de configuração.

[...]

Carta: recursos dos leitores para expressar sua opinião no jornal.
(Anexo Plano de Aula III)

A análise do material didático usado pelos acadêmicos permite entrever que esse é assinalado pelo caráter superficial da diferenciação que estabelece entre os diversos gêneros, diferenciação essa fundamentada, sobretudo, na atribuição de funções aos gêneros no âmbito da esfera jornalística. No dizer de Petitjean (1998), isso implica dar aos alunos, uma visão rígida de noções/conceitos, deixando de lado a complexificação e reformulação resultantes das interações em sala de aula.

Este é o único contato que os alunos terão com a maior parte dos gêneros mencionados no material. No caso da notícia, dos classificados e da entrevista, há uma aula dirigida a abordagem de cada gênero.

A elaboração didática da notícia compreende duas etapas: na primeira, os alunos escolhem uma notícia que os acadêmicos solicitam que seja lida para que nela sejam identificados seus pontos principais (Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?); na segunda, os alunos, a semelhança do que fizeram com a manchete, produzem notícias malucas a partir do trabalho com recortes de várias notícias diferentes. A elaboração didática do gênero se restringe, então, ao reconhecimento do que os acadêmicos nomeiam de “fórmula da notícia narrativa” e à produção de um texto sem nenhum compromisso com a realidade jornalística, resultado de recorte e colagem de outros textos. Parece-nos evidente o caráter contraditório da atividade, se comparada ao conceito de notícia fornecido pelos acadêmicos aos alunos na aula anterior, em que se destaca ser função da notícia “expor fatos ocorridos”.

Visando à elaboração didática dos anúncios classificados, os acadêmicos: (1) explicam como são “feitos” os anúncios classificados de jornal, (2) distribuem páginas de classificados entre os alunos, anunciam um produto e o aluno que localiza o anúncio classificado correspondente ganha um doce, (3) os alunos recebem revistas com figuras para recortar e, a partir destas, devem criar seu anúncio. No relatório, não constam esclarecimentos a respeito das observações feitas pelos acadêmicos quando “explicam” aos alunos a maneira como são “feitos” os anúncios classificados de jornal, nem exemplos de anúncios produzidos pelos alunos, mas acreditamos que, em 45 minutos, é difícil se analisar com profundidade as particularidades do gênero, realizar o jogo e ainda produzir anúncios.

Não há efetivamente uma elaboração didática do gênero entrevista, nem parece haver, por parte dos acadêmicos, a compreensão de que a entrevista publicada em jornal é, na verdade, uma reenunciação da entrevista face a face, em

que ocorre um enquadramento do discurso do entrevistado, balizado pelo horizonte apreciativo do jornalista e do jornal (SILVA, 2007). A atividade proposta pelos acadêmicos era a seguinte: um aluno assumia o papel de entrevistador e o outro de entrevistado, cabia ao primeiro entrevistar o segundo. Ao fazê-lo os alunos podiam representar eles mesmos, ou um terceiro (um outro, real ou imaginário). A atividade proposta não remete à entrevista impressa no jornal, mas à entrevista face a face; que, por sua vez, constitui um gênero oral, que é assinalado por particularidades estilísticas, composicionais e temáticas que não foram sequer ventiladas.

Traçamos aqui raciocínio semelhante ao traçado por Geraldi (2002), a nosso ver, uma questão fundamental na análise das atividades sugeridas em R3-2005 é: *para que se lê o que se lê (se escreve o que se escreve, se fala o que se fala) se o que se lê (o que se escreve, o que se fala) na verdade não importa?; importa, sim, reconhecer estruturas; as quais, uma vez obedecidas, cumpriram sua função de ser, em si mesmas, estruturas. É o que acontece com a notícia maluca e com a manchete maluca, que não poderiam ter existência concreta na esfera jornalística. A esta questão junte-se outra tão fundamental quanto a primeira: para que se produz o que se produz?* As atividades são sugeridas aos alunos sem que se apontem objetivos, sem que haja um porquê; os acadêmicos falaram em entrevistas jornalísticas, mas em nenhum momento explicitou-se a vinculação entre a atividade proposta em sala de aula e o que efetivamente ocorre na esfera jornalística. Retomamos Geraldi (2002, p. 170), que assinala que o “‘remédio pedagógico’ [para fugir ao artificialismo das práticas pedagógicas] tem sido criar motivações [balas, doces, prêmios, o lúdico] que, por sua exterioridade, nada mais fazem do que ancorar pelos lados uma legitimidade que não se põe sob suspeita, mas ruí sobre seus pés de barro.”. Acreditamos ainda, conforme as observações apontadas por Rodrigues (2008), que o fato de destinar uma aula ao trabalho com cada gênero, o que implica uma elaboração didática por gênero, é insuficiente para que se recubram todas as particularidades do gênero e ainda para que, em cada caso, conjugue-se leitura-estudo do texto, produção textual e análise linguística.

Em R2-2002, o trabalho com o jornal; muito mais do que o trabalho com a leitura e produção de textos dos gêneros, parece adquirir contornos mais definidos. Os acadêmicos revelam que, no Congresso de Língua e Literatura que se realizava na universidade naquela época, havia uma oficina sobre “o texto jornalístico na sala de aula”. O professor que deu a oficina sugeriu aos acadêmicos uma ampla lista de

referências para pesquisa e, a partir destas, as aulas, que aconteceram em uma turma de 7ª. série de um colégio público de Blumenau, foram elaboradas.

Os acadêmicos relatam ter partido de uma abordagem sócio-histórica do suporte: onde, como e em que contexto se deu seu surgimento, o papel da censura, as técnicas rudimentares na confecção de jornais e um resumo da história do jornal em âmbito mundial, em Santa Catarina e em Blumenau. Em outra aula, abordaram os locais de circulação do jornal, onde comprá-lo, lê-lo ou consultá-lo; falou-se sobre as maneiras como as pessoas leem jornais e a variedade de jornais que se encontra em circulação. Os alunos, então, manusearam o jornal para verificar tipo de papel, tamanho, formato, peso, número de páginas, emprego de cor ou não; nas palavras dos acadêmicos “Os alunos folheiam os jornais à vontade e discutem o seu conteúdo, formam um juízo de valor ou de apreciação. [...] destacam aquilo que lhes interessa ou não, justificando suas posições.” (R2-2002, p. 11). A partir do manuseio do jornal e com base nas orientações que receberam para a realização da atividade, elaboraram considerações sobre o suporte, anotaram suas conclusões e as compartilharam com a turma. Entendemos que o trabalho com a esfera, percebida como local de circulação do gênero, é fundamental para o estudo deste último; coadunam com esta percepção Bussarello (2004), Maieski (2005) e Marcuschi (2008). Ainda assim, falta falar de interlocutores, de quem lê o jornal e, portanto, constitui leitor previsto para os diferentes gêneros.

A partir da terceira aula, o trabalho começa a se focar na leitura e produção de textos dos gêneros da esfera jornalística. O trabalho com os gêneros é iniciado pela manchete. Ao começar pela manchete e não pela notícia, parece haver uma inversão curiosa, como se trabalhássemos com o título e não com o texto a que se refere. Nada impede o trabalho com a manchete, ao contrário, ele parece muito relevante, mas entendemos que uma manchete não surge do nada, ele se ancora a uma notícia. Primeiras páginas e páginas internas de jornais que continham manchetes e outras notícias secundárias foram distribuídas pela sala para que os alunos lessem aquelas que mais lhes chamassem a atenção. A partir desta leitura prévia, os acadêmicos procuraram estabelecer, com a colaboração dos alunos, o papel da manchete no jornal e as características que diferenciam a primeira página do jornal, de suas páginas secundárias. Com base em pesquisa prévia realizada com jornalistas de diversos jornais, os acadêmicos abordaram questões relacionadas à especificidade das manchetes de capa e daquelas que circulam em

páginas secundárias, diagramação, tamanho de fonte, critério para sua escolha, o *lead*, o olho e a chamada. Falou-se também sobre o sensacionalismo usado por alguns jornais para atrair o público. Todos esses, aspectos, sem dúvida, muito importantes.

Entretanto, observamos uma dificuldade em estabelecer um vínculo necessário entre a manchete e a notícia, o que leva à crença na possibilidade de se produzir manchetes independentemente de um texto ao qual se ancorem, crença essa que se materializa na proposta de produção textual que então se verificou: uma manchete maluca. Essa recorrência do uso da técnica de produzir “textos malucos” parece se ancorar no conteúdo da disciplina Didática Especial da Língua Portuguesa, localizada no VI semestre da grade 1998/2. Essa disciplina destinava-se a, dentre outros fins, trabalhar técnicas de produção de texto.

Nas aulas seguintes, os acadêmicos se propuseram a trabalhar conotação e denotação no universo das manchetes. Para isso, exemplificaram conotação e denotação com base em recortes de jornais com fotos de manchetes. Distribuíram, então, entre os alunos, gravuras coladas em folhas de ofício e solicitaram a eles que criassem um “título” conotativo e outro denotativo para as notícias. Porém, que notícias são essas, que na verdade, nem existem? De fato, ao trabalhar com o recorte da manchete, migra-se do texto, para o universo da frase; do todo para o recorte.

Nas aulas que se seguiram, retorna-se ao suporte. Os acadêmicos dividiram as turmas em grupos e distribuíram jornais misturados para os grupos (misturados em termos de cadernos, sessões). Pediram, em seguida, que os grupos folheassem os jornais e fizessem a análise dos símbolos que lá encontrassem (meteorologia, indicadores econômicos, entre outros), bem como que tentassem recompô-lo, organizando suas partes. A partir daí, migraram para a classificação, definição e identificação dos gêneros que circulam na esfera, divididos e abordados, à semelhança do que ocorreu em R3-2005. Entendemos, entretanto, que há distinções claras entre o trabalho aqui proposto e aquele que se propôs desenvolver em R3-2005; lá (em R3-2007) houve uma dominância absoluta de uma abordagem conceitual, enquanto, aqui, aparece uma preocupação em se discutir aspectos relativos à dimensão extraverbal do gênero, particularidades da esfera em que o gênero circula, características do suporte “jornal”, ainda, há atividades voltadas à análise linguística.

Dentre os gêneros da esfera jornalística, os acadêmicos escolhem a notícia para uma abordagem mais aprofundada, ressaltando como objetivos da aula: “despertar o interesse do aluno pela leitura, estimular a interpretação de textos lidos, identificar o sentido real que o autor quis passar” (R2-2002, plano de aula 13). Na definição de objetivos, ressaltamos um problema vinculado à noção de que o texto vem pronto para o leitor, o qual deve, então, desvendar e reconstruir aquilo que o autor quis dizer. Mencionam, ainda, que “a notícia, ao contrário de outros textos, não deve dar margem para dupla interpretação. O objetivo da notícia é informar retratando o fato tal qual ele acontece. Entretanto, muitas vezes o diretor ou editor do jornal pode dar ênfase a detalhes visando seu interesse.”. Anteriormente já havíamos apontado a ausência de comentários acerca do leitor em R2-2002, aqui parece desaguar o porquê dessa ausência: os acadêmicos assumem o autor como única fonte de sentidos. É fato que ele (o autor), apesar do compromisso com a objetividade, retrata a realidade a partir de seu horizonte apreciativo; mas ao ignorarem o papel do leitor e o diálogo com outros textos, os acadêmicos apagam a orientação do enunciado para o outro, reduzindo-o à qualidade de mensagem predeterminada pelo autor, coadunando com a noção de língua como instrumento da comunicação, muito presente no contexto da grade 1998/2.

O foco direcionado à esfera e não efetivamente ao texto, ou aos textos, ficou claro na percepção dos próprios alunos, que, em suas avaliações, ressaltam:

R2-2002 – Eu posso dizer que gostei muito das aulas que nós tivemos, achei que foram bem produtivos, foram aulas diferentes as que já havia assistido, pena que por um período muito curto. Onde **abrangemos assuntos sobre jornalismo**, que eu achei muito interessante **ou melhor dizendo sobre o jornal**. (Anexos, grifo nosso)

R2-2002 – Bom, **eu gostei muito das aulas porque a gente aprendeu um pouco mais sobre os jornais**, claro que todos sabem o que é e o que está + ou – escritos neles; e também nós ficamos sabendo dos jornais que a gente nunca imaginou que existissem [...]. (Anexos, grifo nosso)

5.2.2 O trabalho com um número reduzido de gêneros

No contexto da grade 1998/2, apenas um relatório (R1-2005) se refere à elaboração didática de um único gênero: a história em quadrinhos. Há, entretanto, outros dois relatórios elaborados no contexto da mesma grade que relatam a

elaboração didática desse gênero: R2-2005 e R3-2005. Como esclarecemos em nota de rodapé anteriormente, optamos por analisar as elaborações didáticas do gênero, que podem ser depreendidas do relato dos acadêmicos nos três relatórios, nesta subseção, de maneira a confrontá-las.

Em R1-2005, duas aulas foram destinadas à elaboração didática do gênero história em quadrinhos. A primeira delas foi destinada à apresentação, conceituação e exemplificação de onomatopeias e interjeições. No caso das interjeições, os acadêmicos partiram do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto para conceituá-las; uma vez formulado o conceito, distribuíram uma lista com diversos tipos de interjeição. No que tange às onomatopeias, os acadêmicos propuseram a seguinte atividade: solicitaram aos alunos que se sentassem em círculo, ligaram uma música e fizeram circular uma caixa entre eles (alunos); ao desligarem a música, o aluno que segurava a caixa deveria retirar dela uma tira de papel contendo a descrição de um som (por exemplo, o som de um beijo), o qual, segundo os acadêmicos, deveria ser representado através de onomatopeias (de fato, o modo como a atividade foi planejada, levou à reprodução do som descrito, não à representação desse som através de uma onomatopeia).

A respeito das atividades propostas, entendemos que, se o objetivo dos acadêmicos era a abordagem de uma das particularidades da linguagem das histórias em quadrinhos - o emprego de onomatopeias e interjeições - seria muito mais coerente partir exatamente da análise de textos do gênero para fazê-lo e não da definição de conceitos e da apresentação de uma lista de interjeições. Em ambos os casos, entendemos que se perde a chance de abordar uma peculiaridade importante do gênero e que diz respeito tanto ao seu estilo, quanto ao conteúdo temático e a sua construção composicional: a intenção de representar na escrita, uma interação típica da oralidade. Se o ponto de partida fosse o texto, o modo de funcionamento das interjeições e onomatopéias, nas histórias em quadrinhos, seria percebido através do agenciamento de sentidos que mobilizam, e não através da definição de um conceito; em lugar de fornecer uma lista de interjeições aos alunos, estes poderiam construí-la a partir dos usos que observassem.

O trabalho com os diversos tipos de balões encontrados nas histórias em quadrinhos foi realizado, em uma aula posterior, à semelhança do que ocorreu com as interjeições: os acadêmicos forneceram aos alunos modelos de balões classificados conforme seu uso nas histórias em quadrinhos, esses (os alunos) os

reconheceram em histórias em quadrinhos que os acadêmicos lhes apresentaram; os balões foram, então, recortados das histórias e colados em uma folha, escrevendo-se, ao lado de cada um, sua função. Em ambos os casos (interjeições e balões), percebemos que os acadêmicos continuam trabalhando no âmbito da metalinguagem, daquilo que pode ser aferido, verificado, que representa um conhecimento quantificável.

Essa perspectiva de trabalho coaduna com a elaboração didática do gênero histórias em quadrinhos relatada também em R1-2005. A leitura, quando é realizada, serve apenas para o reconhecimento daquilo que já foi apresentado pelo professor. A preocupação em elaborar um conhecimento que possa ser aferido e quantificado, fica clara, em R2-2005, na análise de um trecho de uma das atividades propostas pelos acadêmicos e das respostas dadas por dois alunos:

Exercício

[...] 1. O que são onomatopéias?

Resposta 1 - São sons que saem quando batemos a porta bate: bou!, sono: z,z,z!

Resposta 2 - São signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos.

3. Cite 3 exemplos de balões das hqs.

Resposta 1 - Cochixo, legenda tradicional, Balão duplo

Resposta 2 - Balões de fala, balões de pensamento,

[...] 5. As histórias em quadrinho trazem algum tipo de informação?

Resposta 1 - Sim.

Resposta 2 - Sim.

6. Qual a diferença entre língua falada e escrita?

Resposta 1 - A língua falada evolui a escrita não.

Resposta 2 - A língua falada é uma língua mais espontânea você fala gírias, a língua escrita é uma língua mais certa você não pode escrever gírias tem que ser uma coisa mais normal.

7. Qual a diferença entre as HQs e outros textos?

Resposta 1 - Que as hqs tem a língua espontânea e os outros textos tem a língua formal.

Resposta 2 -

8. De tudo que foi feito o que você aprendeu com as histórias em quadrinho?

Resposta 1 -

Resposta 2 - Cada fala da história em quadrinho tem seu balão.

Analisando as respostas dadas pelos alunos às perguntas elaboradas pelos acadêmicos, percebemos: (1) a atenção dada a uma metalinguagem centralizada na ideia de definir e classificar, metalinguagem essa que os alunos internalizam; (2) a

dificuldade dos alunos em relatarem o que aprenderam; (3) a influência da voz dos acadêmicos na construção de uma “diferenciação” entre oralidade e escrita. Essa influência pode ser percebida na leitura do excerto abaixo, reproduzido a partir de um resumo fornecido pelos acadêmicos aos alunos, em que se evidencia a dificuldade, dos próprios acadêmicos, em diferenciar oralidade e escrita, apresentadas de forma dicotômica:

R2-2005

[...] DIFERENÇAS ENTRE LÍNGUA E ORALIDADE

A língua pode ser **falada** ou **escrita**.

A língua falada é viva e atual. Ela é mais comunicativa e insinuante, porque as palavras são fortemente subsidiadas pela sonoridade e inflexões da voz, pelo jogo fisionômico e a gesticulação (mímica), recursos estes que a língua escrita desconhece.

A língua escrita é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercícios, e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma falsa representação da língua falada.

[...] (Anexos)

O trabalho de análise das histórias em quadrinhos poderia propiciar uma excelente oportunidade de se refletir sobre as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, entretanto, os acadêmicos partem do estabelecimento de oposições, que induzem os alunos a construir a falsa percepção de que a escrita é imobilizada, não evolui; enquanto a fala é viva, modifica-se. Estabelece-se, então, um paradoxo: as histórias em quadrinho constituem amostras de texto escrito, mas contém gírias e exemplos de variação linguística. Caso o planejamento didático-pedagógico das atividades tivesse sido norteado pela noção bakhtiniana de gênero, poder-se-ia explicar as escolhas linguísticas realizadas pelo autor a partir do estilo do gênero.

As atividades de produção textual tanto em R2-2005, quanto em R1-2005, são sugeridas após o trabalho de apresentação e verificação desse conteúdo – tipos de balões, de onomatopeias e de interjeições. Em R1-2005, solicitou-se que os alunos criassem oralmente um texto para uma história em quadrinhos em que não havia texto e, depois, que transformassem um “texto narrativo” (“O Blusão do Manequinha” de Pedro Bloch) em história em quadrinhos. Os acadêmicos revelam, ainda, ter dado especial atenção ao trabalho com o discurso relatado direto e indireto. Não há amostras do trabalho dos alunos, nem esclarecimentos a respeito da abordagem dada ao discurso relatado direto e indireto, os acadêmicos mencionam, entretanto, que os alunos produziram de forma “criativa”. Dada a

especificidade multimodal do gênero, acreditamos impossível que a reelaboração do texto como história em quadrinho possa ter se dado em apenas uma aula.

Em R2-2005, duas aulas são reservadas ao trabalho de elaboração de uma história em quadrinhos. Em relação a esse trabalho, os acadêmicos revelam que:

R2-2005 - percebeu-se, que os alunos tiveram muita dificuldade nas construções textuais. Nesta aula o aproveitamento do tempo foi pequeno, devido a ocorrência do fato, mas as dúvidas na elaboração do texto foram todas tiradas.

Ainda nesta lição, houve um grande tumulto devido a produção artística dos alunos, ou seja, além da produção textual o grupo desenharam alguns personagens que iriam em suas histórias, mas nesta parte mostraram-se muito hábeis, ao contrário da produção textual feita por eles.(p. 34)

Parece-nos importante realçar, aqui, algumas questões: (1) a preocupação com o aproveitamento do tempo, talvez o trabalho de produção de textos crie a falsa ilusão de perda de tempo, mas não há como se elaborar um texto com a mesma rapidez que se preenchem listas de interjeições; (2) em nenhum momento, à exceção da atividade voltada à classificação dos balões de fala e pensamento, os acadêmicos voltam sua atenção à multimodalidade do gênero, não há observações a respeito de outras materialidades semióticas que não sejam o texto verbal; (3) a leitura do excerto acima sublinha um problema de difícil conciliação no âmbito do planejamento das atividades didático-pedagógicas propostas: a dificuldade na produção textual, essa dificuldade parece ter relação com a ausência de um trabalho (efetivo e constante) centrado no texto; (4) a empolgação e engajamento dos alunos na realização da atividade, a que os acadêmicos se reportam como “um grande tumulto”, parece assumir uma conotação negativa no discurso dos acadêmicos.

Em R3-2005, a sugestão de produção textual a partir do trabalho com as histórias em quadrinhos, é a produção de uma foto-fofoca. Nada contra o trabalho com a foto-fofoca, mas ela possui especificidades muito diversas daquelas da história em quadrinhos. Produzir um texto de um gênero, tendo trabalhado outro, parece incoerente, a não ser que se trabalhe a partir de um paradigma quantitativo e não qualitativo, ou, então, que o gênero da produção textual já seja do conhecimento dos alunos.

Acreditamos que a ausência de conhecimentos de ordem teórico-metodológica sobre os gêneros do discurso e sobre as noções que norteiam sua elaboração didática, bem como a ausência de aprofundamento na compreensão das particularidades do gênero trabalhado e das interações que esse gênero medeia (para o que contribuem as noções de língua e texto que balizam a elaboração de ementas e planos de ensino na vigência da grade 1998/2), leva a uma abordagem reducionista, centralizada, principalmente, na transposição de conhecimentos sobre o gênero (seleção lexical e fraseológica, associação entre linguagem verbal e não-verbal, uso de balões). A transposição desses conhecimentos, seja no âmbito de duas aulas ou de dez aulas, ao contrário do que os acadêmicos parecem acreditar, não é capaz de garantir aos alunos a possibilidade de produzir, adequadamente, textos do gênero.

No contexto da grade 2004/1, a maior parte dos relatórios de estágio se referem ao trabalho com um pequeno número de gêneros textuais (um ou dois gêneros), dentre os quais prevalece a elaboração didática de gêneros da esfera jornalística do jornal impresso. Dentre esses relatórios, RA4-2008 (7ª. e 8ª. séries) e RA9-2008 (8ª. série) enfocaram a notícia; RA1-2007 (5ª.série) enfocou a “notícia autobiográfica”; RA2-2007 (7ª. série) e RA1-2008 (8ª. série) enfocou o artigo assinado e a charge; RA3-2008 e RA5-2008 (8ª. série) enfocaram a carta do leitor; RA11-2008 enfocou a propaganda impressa no contexto de uma turma de 6ª. série⁵³; RA12-2008 enfocou poema; RA8-2008 enfocou conto e fábula; e RA4-2007 autobiografia.

Os relatos dos acadêmicos permitem entrever vários níveis de aprofundamento na elaboração didática dos gêneros, ainda que, em lugar de se trabalhar com muitos gêneros (como relatado anteriormente), as atividades de docência se dirijam à elaboração didática de um ou dois gêneros. Na impossibilidade de relatar o observado em relação a cada relatório em particular, enfocaremos, de forma particular, aqueles que parecem mais representativos da realidade observada.

No caso da notícia, por exemplo, como evidenciamos a seguir, o trabalho de elaboração didática é assinalado por uma superficialidade que fica evidente no âmbito das atividades de leitura e de produção textual e na inexistência de análise linguística. Entre os dois relatórios que trabalharam a notícia (RA4-2008 e RA9-

⁵³ As aulas foram calcadas no livro didático usado pelo professor e, nesse caso, pouco se evidenciam as atividades realizadas.

2008), apenas em RA9-2008 há menção a uma atividade de leitura em que, segundo os acadêmicos, o objetivo seria evidenciar o reconhecimento de características gerais da notícia. Entretanto, observando a atividade que é reproduzida parcialmente abaixo, percebemos que o que se evidencia é a interpretação do texto da notícia e não efetivamente a preocupação em se levantar regularidades, o que, como já apontado anteriormente, também não deveria se dar no âmbito da leitura de apenas um texto:

RA9-2008

Leia a notícia abaixo e responda as seguintes questões:

1. Identifique o fato principal focado no texto?
2. Qual o motivo principal alegado pela polícia para o cancelamento da entrevista?
3. Onde e quando aconteceu o fato noticiado?
4. Que padrão de língua é adotado: culto ou popular? [...]

(Anexos)

Levantamos, aqui, duas questões: (1) a insuficiência de leitura para caracterização das particularidades do gênero; (2) a ausência de uma preocupação efetiva na apreensão das particularidades do gênero, da esfera em que circula e das interações que medeia; (3) a indefinição quanto à atividade proposta, algumas perguntas direcionam-se à interpretação do texto e outras (a última) constituem um atividade reflexiva sobre o uso da linguagem a qual parece não estabelecer vínculo, nesse caso, com a noção de gênero.

Apenas em RA4-2008, os acadêmicos dirigem a atenção dos alunos para a esfera em que o gênero circula, sobre o qual fazem comentários gerais (conteúdo do jornal, formato, hábito de leitura, etc.). As propostas de produção textual em RA4-2008 e RA9-2008 se resumem a solicitar que os alunos, a partir dos comentários feitos em aula, produzam um texto do gênero, o qual será, posteriormente, lido para a turma. Não há análise linguística voltada a levar o aluno a refletir sobre o gênero e sobre o texto que produziu, apenas é solicitado que os alunos passem seus textos a limpo após as correções feitas pelos acadêmicos.

No trabalho proposto em RA1-2007, verifica-se uma outra questão que parece ser relevante. Apesar de nesse caso, como se pode perceber a partir da leitura do quadro abaixo, os acadêmicos terem proporcionado aos alunos aproximarem-se dos textos do gênero através de atividades de leitura-estudo do texto e do gênero, prevalecem as discussões no âmbito da dimensão verbal do texto e as notícias

apresentadas aos alunos para discussão são descoladas de seu contexto de veiculação.

Quadro 4 – Sequência de atividades propostas pelos acadêmicos e relatadas em RA1-2007

Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura individual e em conjunto de uma notícia “Mostrando suas listras” • Sondagem do gênero com os alunos (os alunos reconheceram o gênero: notícia) • Discussão e interpretação do texto • Discussão sobre os suportes de circulação das notícias e sobre a existência de título, subtítulo, foto, legenda, fonte, autor e data.
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos recebem uma segunda notícia para que leiam a notícia • Discussão e interpretação do texto, comentários sobre o <i>lead</i> da notícia • Levantamento e identificação dos elementos componentes da notícia (Quem?/Quando?/O que?/Por que?/Quem?/Como?)
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> • Retoma-se a estrutura da notícia e solicita-se aos alunos produzirem, a partir da história em quadrinhos, uma notícia. • Mediar o trabalho de modo a ajudar com a produção do texto
Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos recebem material didático contendo um organizador de notícia autobiográfica. • Solicita-se aos alunos que escrevam uma notícia sobre algo interessante que tenham vivido, baseando-se no organizador de notícia autobiográfica (reproduzido abaixo) • Solicita-se aos alunos que escrevam sua notícia em terceira pessoa • Corrigir cada produção e solicitar aos alunos que passem seus textos a limpo para entregar.

Fonte: Relato de atividades de docência e planos de aula em RA1-2007 - 2007

No que tange à produção textual, há duas questões relevantes a serem citadas: (1) como em outros casos já mencionados, pede-se aos alunos que produzam um texto de um gênero (notícia) a partir de um texto de outro gênero (história em quadrinhos) sem que se comente e se reflita sobre as diferentes especificidades dos dois gêneros, sem que se verifique a possibilidade de fazê-lo, sem que se analise a validade e pertinência de uma atividade como essa; (2) ao longo de todo o trabalho, prevalece a elaboração didática da notícia jornalística (de jornal impresso), entretanto, ao final do trabalho, pede-se que os alunos produzam uma notícia autobiográfica.

Com relação à reelaboração da notícia em forma de história em quadrinhos, cabem ainda algumas observações. Não nos parece claro que o gênero história em

quadrinhos seja um escolha natural quando se trata de transmitir uma notícia, dadas as diferenças que assinalam os dois gêneros. Não o sendo, parece ser aqui o objetivo, ainda mais uma vez, explorar a criatividade dos alunos.

No que concerne à produção de uma notícia autobiográfica, também não nos parece claro que a notícia seja um gênero apropriado para balizar a produção de um texto autobiográfico, dado o distanciamento entre a notícia e a autobiografia, ainda que, nessa última, possa se adotar um estilo mais próximo daquele da notícia, mesmo que o oposto não seja verdadeiro. Desconhecemos se o gênero tem existência real (em nossa pesquisa não encontramos referências ao gênero), mas ainda que tenha, não foi esse o gênero trabalhado com os alunos. Uma outra questão diz respeito ao modo de organização da “notícia autobiográfica”, que, segundo os acadêmicos, deveria respeitar o organizador de notícias autobiográficas por eles fornecido para “facilitar” o trabalho dos alunos. Esse organizador, reproduzido a seguir, evidencia a preocupação em levar os alunos ao preenchimento de uma estrutura; ainda, parece-nos estranho que sendo uma “notícia autobiográfica”, os alunos tenham que, segundo recomendação dos acadêmicos, obedecer a um paradigma de objetividade manifesto no uso da terceira pessoa.

RA1-2007 - ORGANIZADOR DE NOTÍCIA AUTOBIOGRÁFICA

Nome: _____ Série: 5ª ____	
<i>Jornal da Vida</i>	
- Enriqueça sua produção com detalhes	
- Sobre o que é a história?	- Quais mudanças isto causou?
- Quando isto aconteceu?	- Como isto aconteceu?
- Onde isto aconteceu?	- Por que isto aconteceu?

(Apêndice F)

Exemplos da produção dos alunos são reproduzidos pelos acadêmicos em RA1-2007, em que notamos que apesar de os acadêmicos terem solicitado a produção de uma notícia autobiográfica, o que se produziu foi o relato (em primeira

pessoa) de uma experiência vivida, talvez porque o relato da experiência, em lugar da notícia autobiográfica, tenha existência e lhes seja mais familiar ou faça para eles mais sentido. Independentemente disso, observamos que o aluno que produziu o texto analisado preencheu o esquema sugerido pelo “Organizador de notícia autobiográfica”, ao qual adicionou uma moral, entendida pelo acadêmico como uma alusão à fábula. É possível que o aluno efetivamente tenha feito uma relação com a fábula, uma vez que os acadêmicos mencionam que, durante o período de observação das aulas, a professora da turma havia trabalhado fábula com a turma. Mas, de fato, a moral apresentada pelos alunos é uma recomendação ao leitor, como se dissesse: “estou te contando minha experiência para que você não faça o mesmo”. Talvez isso expresse o motivo pelo qual ele (aluno) entendeu que deveria produzir uma “notícia autobiográfica”, já que esse motivo não lhe foi dado pelos acadêmicos que ministravam a aula. Acreditamos que se percebe aqui, justamente, a manifestação por parte do aluno dessa necessidade de identificar o motivo pelo qual deve dizer o que dirá e, mais do que isso, de identificar um destinatário para seu texto.

Outra questão interessante é que, talvez por entender que essa era uma experiência dele (do aluno), vinculada ao que ele tinha a dizer sobre sua própria vida, independentemente da orientação dos acadêmicos, o aluno usa a primeira pessoa do singular. No que tange às estratégias utilizadas pelo aluno para construir seu texto, ressaltamos a importância da análise linguística, que poderia contribuir para que ele refletisse sobre as maneiras de dizer o que desejava:

RA1-2007 –

Minha História

a minha história é quando eu caí do poço na frente da minha casa e a minha vó que me salvou lá do poço e até hoje o meu pai lembra tiso o que a conteseu e hoje a minha vó já morreu e eu sinto muita saudades dela porque ela me salvou do poço i se ela tivesse viva eu a gradeseia muito a a ela por te me salvado.

Essa é a minha história.

Moral: Você nunca brinca perto do poço. Se não você vai cair que nem eu.

(p. 40)

Dentre os demais relatórios, chamou-nos a atenção RA3-2008 e RA5-2008, ambos voltados à elaboração didática da carta do leitor. Em ambos os casos, percebemos a atenção à sistematização de sequências didáticas conforme sugerem Schneuwly e Dolz (2004) e conforme sugerem as orientações teórico-metodológicas

adotadas pelo curso de Letras da FURB, na vigência da grade 2004/1. Resumimos no quadro abaixo (Quadro 5), as elaborações didáticas que ocorreram ao longo das oito aulas em que se trabalhou o gênero em RA3-2008.

Quadro 5 – Sequência de atividades propostas pelos acadêmicos e relatadas em RA3-2008

Aula 1 – 2 – 3	<ul style="list-style-type: none"> • Foi apresentada aos alunos em transparência a notícia “Cidade de Miami quer proibir calças de cintura baixa”; • Interpretação oral do texto recobrando: o que aconteceu, com quem, quando, onde, como e por que; • Os acadêmicos pedem aos alunos que se posicionem contra ou a favor do texto da proibição e os argumentos por eles levantados são alinhados no quadro; • A partir dos argumentos levantados, os acadêmicos pedem aos alunos que escrevam um texto posicionando-se contra ou a favor da proibição; • Alguns alunos lêem seus textos; • Análise dos jornais (<i>A Notícia</i>, <i>Diário Catarinense</i>, <i>Jornal de Santa Catarina</i>, <i>Município Dia-a-dia</i>) e das revistas (<i>Veja</i>, <i>Terra</i>, <i>Superinteressante</i> e <i>Capricho</i>), enfatizando: os elementos constitutivos da capa e as seções que compõem o jornal; a diferença entre textos informativos de textos opinativos; • Os acadêmicos pedem aos alunos que localizem a seção de carta dos leitores e leiam algumas cartas a fim de verificar: - a localização da seção cartas do leitor; - o espaço ou importância que cada um dos veículos impressos atribui a essas cartas; - os títulos que essa seção recebe; - a estrutura dessas cartas (título, assinatura, expressão de despedida, local); - a linguagem empregada (formal ou informal); • Comparação entre a seção destinada à publicação das cartas nos jornais e nas revistas; • Cada aluno recebe fotocópias de duas notas e de duas cartas feitas por leitores sobre cada uma dessas notas: “Quanto ganham os políticos?” e “Como driblar o <i>telemarketing</i>” ambas publicadas na revista <i>Superinteressante</i>; • Após serem lidas em voz alta, discute-se as intenções que os leitores podem ter ao escrever uma carta (elencam: concordar, discordar, sugerir, solicitar, elogiar – quanto à qualidade ou à forma como o veículo conduziu o assunto, reivindicar, aprofundar o debate, demonstrar indignação, ironizar); • Os acadêmicos solicitam que os alunos retornem às cartas lidas e identifiquem, em cada caso, a intenção do autor; • Os acadêmicos debatem com os alunos as seguintes peculiaridades do gênero: poder se referir a qualquer texto publicado no jornal ou na revista; não necessariamente fazer referência a textos publicados naquele veículo (a carta pode tratar de algum assunto que esteja em pauta no momento, de uma data comemorativa ou de uma situação ocorrida); permitir que haja resposta por parte dos envolvidos (redator/ pessoa acusada); • Os acadêmicos mostram aos alunos modelos de respostas que o <i>Jornal Folha de São Paulo</i> envia aos leitores para justificar o fato de suas cartas não terem sido publicadas.
----------------	---

Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de dois textos aos alunos para demonstrar exemplos de coerência e incoerência, ressaltando que para que as cartas sejam publicadas pelo jornal/revista, elas devem ser coerentes; • Os acadêmicos vinculam coerência e coesão ao uso de conjunções e advérbios; • Em grande grupo pede-se que os alunos ordenem um parágrafo; • Os acadêmicos revisam com os alunos o funcionamento das conjunções, apresentando exemplos que ilustrem seu uso;
Aula 5 – 6 – 7	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de substituição de conjunção da frase por outra que transmita idéia semelhante; • Entrega e explicação de material didático contendo “as idéias estabelecidas pelos conectores, com exemplos e possibilidades de substituição sem alteração do sentido”; • Em seguida os alunos realizam dois jogos (Roleta dos argumentos e Jogo da memória) para exercitar coesão e coerência; • Atividades de fixação do conteúdo (no nível da frase).
Aula 8	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão da crônica “Manifesto das cheinhas, roliças e simpatizantes”, escrita por Maicon Tenfen e publicada no Jornal de Santa Catarina, em 27/09/2007, para cada aluno; • Proposta de produção final: cada trio deve reler a crônica e redigir uma carta em nome dos três leitores para o escritor Maicon Tenfen; • Os acadêmicos os orientam para: perceber os motivos que tenham levado o autor a escrever sobre esse assunto e com aquela abordagem; estabelecer, primeiramente, com que finalidade(s) irão escrever a carta; redigir com clareza, concisão, coerência e coesão. • Uma vez escrita a primeira versão, ela é corrigida pelos acadêmicos que fazem sugestões para melhoria do texto e solicitam a reescrita. • As cartas foram encaminhadas ao escritor Maicon Tenfen.

Fonte: Relato de atividades de docência e planos de aula em RA3-2008 - 2008

Seguindo a sequência didática modelar sugerida pelos autores, os acadêmicos dividiram o trabalho em cinco etapas: (1) leitura e interpretação de uma notícia, (2) produção inicial sem que anteriormente sejam levantados aspectos do gênero trabalho, de fato, nesse caso, não se elucidam questões a respeito do gênero trabalhado, nem da situação de interação, solicita-se apenas dos alunos que escrevam um texto se posicionado frente à notícia lida; (3) construção de um conceito sobre o gênero, discussão sobre a situação de interação mediada pelo gênero, sobre o(s) suporte(s) em que circula, sobre a esfera em que se constitui e a leitura de textos do gênero para apreensão de regularidades; (4) módulos destinados à discussão de coesão, coerência e uso de conectores; (5) produção final. Os acadêmicos se distanciam da proposta de sequência didática proposta pelo grupo de Genebra apenas em dois aspectos: utilizam-se de textos autênticos, e, no

momento da primeira produção textual, não esclarecem características da interação que o texto deve mediar, nem o gênero que deve balizar essa produção.

Entendemos que efetivamente houve pesquisa por parte dos acadêmicos em relação às peculiaridades do gênero, ou seja, eles têm o que dizer sobre o gênero. Ainda, depreendemos a existência de uma base teórico-metodológica que norteia o trabalho de elaboração didática, o que ajuda os acadêmicos a divisar motivos e organizar estratégias para dizê-lo. Apesar de entendermos que a análise linguística poderia se centralizar nos textos lidos e nos textos produzidos pelos alunos, entendemos que o trabalho realizado com coesão, coerência e conectivos foi relevante e pertinente, ainda que se tenha por vezes trabalhado no nível da frase. Acreditamos que tanto a dimensão social, quanto a dimensão verbal do gênero receberam atenção, entretanto, parece haver pouco espaço para a discussão dos papéis dos interlocutores, não há referências (em nenhum dos dois relatórios) a questões relativas ao público leitor do jornal.

Em RA2-2008, acreditamos apenas que a situação de produção final poderia ter se aproximado mais de uma situação real de interação, nesse sentido, os textos dos alunos poderiam ser enviados ao jornal como o foram em RA5-2008. Ainda assim, ao se definir um interlocutor para o texto (o escritor Maicon Tenfem), nota-se claramente a orientação dos textos dos alunos para este leitor, a tomada de posição axiológica frente ao texto do outro e a adoção de um estilo informal, com pinceladas de humor, que provavelmente não se revelaria se o destinatário fosse o jornal e não o autor, como se nota no texto transcrito abaixo:

RA3-2008

Olá caro escritor,

Consideramos sua crônica muito interessante, porque essa história de ser magra não leva a nada, o bom mesmo é ser cheinha. Para que ser magra (só pele e osso) se não tem onde pagar, porque se tem uma coisa que os homens gostam mesmo de pegar é uma mulher em forma, que mostre suas curvas.

Não é preciso ser obesa, mas também não é ser anoréxica, e sim estar em forma não deixando de se alimentar com o que gosta. O que adianta você estar perto de uma mesa farta de comida, com doces, pizzas, sanduíches, brigadeiros, etc e não poder comer? Porém não se deve abusar, tem que comer o necessário.

Concordamos com você que isso tudo é culpa da mídia, mas infelizmente a ditadura da magreza já se espalhou pelo mundo inteiro. Há jovens de todo o mundo que querem ser magras e se inspiram em modelos famosas, porque acham que sendo magras irão ser como elas.

Concluímos, você já deve estar cansado e saber que “todo avião tem pneu.”.

(Apêndice)

No que tange aos demais relatórios, evidencia-se um movimento de transição no contexto da grade 2004/1: ao lado do trabalho com tipos textuais (ainda que pouco frequente se comparado à realidade da grade 1998/2) e de elaborações didáticas superficiais do gênero, há outras bastante pertinentes e a partir das quais bons resultados têm sido obtidos, optamos por tomar estas (as que acabamos de analisar), primeiro devido a sua representatividade no sentido de enfatizar duas situações bastante diversas, segundo por trazerem (em sua maioria) exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos (textos produzidos pelos alunos). Predomina o trabalho com gêneros escritos; os gêneros orais, quando trabalhados (por exemplo, o debate), aparecem normalmente como apoio para o desenvolvimento de atividades que visam à elaboração didática de outro gênero, ou seja, não há atividades de elaboração didática de gêneros orais.

No que tange a gêneros multimodais, como, por exemplo, a charge, as tiras de humor e a história em quadrinhos, não há uma articulação em direção à multimodalidade. Ainda, falta uma articulação mais clara entre o texto verbal e outras materialidades semióticas, que permita entendê-las como um só enunciado. Melhor dizendo, parece-nos que falta perceber que a imagem e o “texto verbal” são de fato um só texto/enunciado, pois eles não podem ser entendidos de maneira fragmentada. Ainda, no caso específico da charge, retomamos aqui o que já dissemos anteriormente, quando exploramos a elaboração didática do gênero em RA3-2007 (item 5.1.1), para aquilatar a importância da charge (como é solicitado aos alunos no exercício mencionado a seguir), é preciso que se observe seu local de ancoragem na esfera em que circula.

Em RA2-2007, há um espaço mais amplo destinado ao trabalho com a charge, observam-se as particularidades que os acadêmicos apresentam para o gênero, evidencia-se o traço irônico e humorístico, a possibilidade de agenciar uma reflexão crítica e social, o seu caráter de curta temporalidade, a exploração da caricatura, a frequente ancoragem a outros textos.

RA2-2007



Fonte: www.folhadetondonia.com.br

Atividade 5: questionário sobre charge

- 1) Façam uma descrição da charge, com o máximo de detalhamento possível.
- 2) Quais os personagens da charge que vocês receberam?
- 3) Qual o tema desta charge?
- 4) Qual a importância das ilustrações nas charges?
- 5) Qual o objetivo da charge para vocês?
- 6) Vocês consideram as charges um texto? Explique.
- 7) Vocês interpretaram a charge da mesma forma? Houve alguma divergência? Explique.

(Apêndice)

No que se refere à ancoragem a outros textos, percebemos que a charge é sempre (nos três relatórios que a abordaram) apresentada pelos acadêmicos junto a outras charges sobre o mesmo assunto, porém, descolada de seu lugar de ancoragem na esfera em que circula, o que compromete a apreensão do diálogo que se estabelece entre a charge e textos de outros gêneros que circulam no jornal. Analisando a atividade acima, percebemos exatamente a importância desse diálogo para que os sentidos agenciados pela charge possam ser apreendidos. Da maneira como a atividade é proposta, a leitura da charge parece-nos ficar mais no campo da suposição do que exatamente no campo da construção de sentidos.

Procuramos ao longo desta pesquisa e, mais especificamente, ao longo deste último capítulo, evidenciar a maneira como vem se construindo a noção de gênero do discurso e sua elaboração didática para fins de leitura/escuta, produção textual e análise linguística no contexto do curso de Letras (licenciatura) Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau ao longo dos últimos onze anos. Entendemos que o estudo aqui realizado não nos permite generalizações para outros contextos de formação inicial, todavia, acreditamos que as reflexões aqui realizadas e

apresentadas a título de considerações finais, no próximo capítulo, podem ser úteis para pensarmos outras realidades que extrapolem as aqui pesquisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados com os quais dialogamos ao longo desta dissertação levou-nos a delinear algumas observações que, agora, ao final do trabalho, desejamos compartilhar. Não as apresentamos a título de conclusão, mas sim como considerações que assinalam o final de uma etapa de trabalho. Acreditamos que possa haver outras que não percebemos, porque o universo da palavra é muito vasto e as nossas observações são, antes de tudo, construções balizadas por um horizonte axiológico que celebra a nossa individualidade, ao mesmo tempo em que revela a ancoragem sócio-ideológica de nossos valores, verdades e pensamentos. O sujeito que começou a escrever esta dissertação não coincide com aquele que a concluiu. Construimo-nos no seio das interações, nesse sentido, o diálogo com as fontes teóricas, o levantamento e análise de dados e a escrita da pesquisa, fez-nos vislumbrar um universo de outras questões que foram surgindo ao longo do caminho, questões essas que já surgiram prementes de respostas.

Como apontamos desde o início do trabalho, entendemos a área acadêmica como um espaço que se constitui na intersecção de duas esferas: a esfera escolar e a esfera científica, sendo, portanto, permeada pelos discursos que as atravessam. A universidade é um espaço de confronto, confronto esse que não pode ser entendido apenas como o embate do novo contra o velho, mas sim deve ser percebido como o conflito entre diferentes modos de apreensão da realidade balizados por discursos que os ancoram e os ratificam. Projetos político pedagógicos, matrizes curriculares, planos de ensino, diretrizes de estágio supervisionado, etc. surgem do resultado desse conflito. A transição das grades curriculares (da grade curricular 1998/2 para a grade curricular 2004/1) do Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da FURB, que marcou o contexto de análise, materializa esse conflito, o qual é mediado pelo discurso oficial das DCN, dos PCN e da PC-SC (e de outros documentos oficiais); pelo discurso científico; bem como, pelos discursos que atravessaram e atravessam a formação dos professores de ensino superior que compõem o corpo docente desse curso e a formação inicial de seus acadêmicos. Todos esses discursos influenciaram a constituição de ementas, planos de ensino e da própria grade curricular do curso.

A respeito da formação inicial dos acadêmicos, algumas questões pareceram-nos notáveis: o caráter compartimentalizado da formação inicial no âmbito das duas grades curriculares estudadas; o grande espaço reservado à discussão de aspectos metalinguísticos da gramática em detrimento da discussão de aspectos teórico-metodológicos relativos à prática de leitura, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística; o grande espaço destinado aos estudos sociolinguísticos; a ausência de disciplinas que se proponham a discutir a constituição sócio-histórica da disciplina de Língua Portuguesa e do sujeito professor de língua portuguesa; a migração de conteúdos da grade 1998/2 para a grade 2004/2; o pouco espaço reservado à docência (no âmbito das atividades de estágio) se comparado àquele destinado à observação de aulas, o que implica a limitação do espaço destinado à elaboração didática de conteúdos e à análise dos resultados referentes ao trabalho com esses conteúdos na sala de aula.

Parece-nos claro que a discussão sobre a constituição sócio-histórica da disciplina e do professor de Língua Portuguesa permitiria aos acadêmicos exercitar a criticidade no que tange à seleção de conteúdos e sua elaboração didática e os levaria a refletir sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa, sobre os objetos de ensino que a disciplina tem elegido, sobre a constituição do espaço da sala de aula e a natureza da relação com os alunos e com o conhecimento.

No contexto da grade curricular 1998/2, a falta de articulação entre as disciplinas fomenta a desvinculação de conteúdos de ensino, os quais são sempre vistos em separado. Apesar de haver uma linha teórico-metodológica que norteia o curso, a qual toma a língua como sistema (código), há espaços restritos destinados à discussão de aspectos sociolinguísticos, os quais, apesar de apontarem na direção de uma dimensão de uso da língua (que determina variedades linguísticas), não parecem vinculados a uma reflexão sobre a língua como interação, à orientação sócio-axiológica da enunciação, à noção de texto como enunciado e a uma teoria dos gêneros do discurso. O único espaço destinado a tal reflexão é encontrado na disciplina Didática Especial da Língua Portuguesa, tendo como aporte teórico os documentos oficiais de ensino (PCN e PC-SC). Esse espaço é ainda dividido com a discussão de técnicas de leitura/produção textual, de elaboração de jogos didáticos, de aspectos relacionados à avaliação, entre outros.

No que tange à compartimentalização da formação no contexto da grade 2004/1, a qual parece estreitamente vinculada aos rastros que a grade 1998/2 nela

deixou impressos, assinalamos a inexistência de uma linha teórico-metodológica que norteie o curso, de um diálogo entre as disciplinas e de um foco voltado a se “ensinar a ensinar”. A ausência de diálogo entre as disciplinas parece-nos determinante para: (1) a indefinição de aportes teórico-metodológicos que ancoram o trabalho com o texto/enunciado (entendido como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa) no âmbito da interação social e a elaboração didática dos gêneros do discurso; (2) a ausência de atividades de análise linguística vinculadas à prática de leitura/escuta e produção textual, implicando o predomínio de uma abordagem metalinguística no que tange ao ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais; (3) a dificuldade por parte dos acadêmicos em articular pontos de vista teóricos, o que parece muito flagrante em relação aos estudos sociolinguísticos e a contribuição que estes poderiam trazer para a discussão de questões a respeito do uso social da linguagem; (4) a superficialidade no trabalho com o texto e com os gêneros no âmbito de muitas das elaborações didáticas propostas.

Em muitos momentos, parece-nos que, a despeito das dificuldades de letramento escolar dos acadêmicos, eles se ressentem da falta de mediação no diálogo com o discurso científico e o discurso oficial; e também da elaboração didática dos conteúdos de ensino, conteúdo na sua formação acadêmica. Outrossim, o contato com os diversos pontos de vista teóricos é frequentemente intermediado por terceiros, ou seja, frequentemente, os acadêmicos não dialogam diretamente com as fontes teóricas, mas sim o fazem através dos documentos oficiais e de autores que as reenunciam. Nesse caso, a teoria chega aos acadêmicos atravessada por outros discursos, reenquadrada, reacentuada; ganhando muitas vezes significados que a deturpam e comprometem. Pouco se lê efetivamente Bakhtin, mesmo no contexto da grade 2004/1 em que algumas obras do Círculo aparecem indicadas como referência; lê-se Bakhtin através dos PCN, da PC-SC e de outras vozes que o trazem em discurso citado.

Igualmente, como confirmam as pesquisas realizadas por Martins e Steuck (2007) e Heining e Steuck (2007) com os acadêmicos egressos do curso de Letras da FURB e com acadêmicos em fase final de formação, esses (acadêmicos) relatam uma preocupação com a integração entre teoria e prática, a condenação de conteúdos e práticas tradicionais de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; às quais entendem que devem ser substituídas por outras mais motivadoras e “criativas”. O centramento na maneira como se agenciam estratégias e técnicas de

ensino, parece sobrepujar a preocupação com os objetos que a disciplina elege para o ensino-aprendizagem da língua.

A análise dos projetos/relatórios de estágio supervisionado e relatórios analíticos de estágio supervisionado permitiu-nos entrevistá-los como gêneros assinalados pela polifonia, pela bivocalidade, pela presença de gêneros intercalados e por uma relação de co-autoria que se estabelece entre os acadêmicos e os professores orientadores de estágio. No contexto da grade 2004/1, as modificações ocorridas no que concerne ao papel social e à constituição dos *Relatórios Analíticos de Estágio Supervisionado*, permitiu-nos entrever uma aproximação dos gêneros da esfera científica em que se visa não só ao relato das atividades de estágio, como ocorria na vigência da grade 1998/2, mas também à reflexão crítica sobre o referencial teórico-metodológico que dá suporte à elaboração das atividades de estágio, às atividades de docência e à própria constituição do curso. Entretanto, mesmo nos relatórios elaborados na vigência da 2008/2, a análise das atividades de docência é ainda econômica e nos faz pensar na ausência de parâmetros de análise claramente definidos e na dificuldade sentida pelo acadêmico em se perceber “pesquisador”.

Em relação ao estágio supervisionado de Língua Portuguesa, percebemos que a centralização das atividades de docência nos últimos dois semestres do curso, implica a ausência de discussões mais aprofundadas acerca do sucesso, insucesso, planejamento, replanejamento e redirecionamento das aulas no contexto do campo de estágio, o que incluiria discussões relevantes a respeito da elaboração didática dos conteúdos de ensino. É evidente entre os acadêmicos, no contexto das duas grades, a preferência pela realização das atividades de estágio supervisionado em turmas de 6^{a.}, 7^{a.} e 8^{a.} séries do ensino fundamental de escolas da rede pública de ensino. Dentre os conteúdos de ensino eleitos pelos acadêmicos e professores das turmas em que o estágio é realizado, prevalece a opção por conteúdos de leitura e produção textual. Durante a vigência da grade 1998/2, é a noção de tipologia escolar clássica, de língua como sistema/instrumento de comunicação e de texto-sistema que norteia o planejamento didático-pedagógico das atividades envolvendo tais conteúdos, entretanto, já naquele momento, havia alusões, ainda que esparsas e confusas, ao sócio-interacionismo discursivo (Grupo de Genebra) e aos gêneros do discurso.

Nos relatórios elaborados na vigência da grade 2004/1, verificamos que a prática de leitura e produção textual se dá ancorada a uma noção de língua(gem) que oscila entre a noção de língua-sistema/instrumento da comunicação e de língua como interação, e a uma noção ainda em construção de texto na condição de enunciado, a qual ora remete aos estudos do Círculo de Bakhtin, ora aos estudos da teoria da enunciação e da Linguística Textual. No que se refere aos gêneros, depreende-se ainda da leitura de muitos relatórios de estágio, uma indefinição de ordem teórico-epistemológica a respeito da constituição dos gêneros do discurso; os quais por vezes aparecem atrelados à noção tripartite de tipologia escolar. De fato, não nos parece clara para os acadêmicos a distinção entre gêneros do discurso, tipologias escolares e sequências textuais, o que os leva a tomar, eventualmente, uns pelos outros.

No que concerne ao trabalho com a tipologia escolar, esse é norteado pela noção de texto-sistema, em que o parágrafo é tomado como unidade de trabalho. A elaboração das atividades didático-pedagógicas visa à transposição de conceitos e de uma estrutura textual. Tais atividades são assinaladas pela artificialidade que marca a produção da redação escolar. As atividades de produção textual são propostas de maneira desvinculada da situação de interação, não se definem interlocutores, os autores não retomam seus textos, ou seja, não é incentivada a refacção dos textos. É reservado pouco espaço para a análise linguística. As atividades de leitura, sempre do texto do outro, geralmente se destinam ao reconhecimento de estruturas “ensinadas”. Todo esse quadro apresentado aproxima o trabalho com a tipologia escolar clássica da noção de transposição didática, no qual o principal objetivo da ação pedagógica é a transposição de conhecimentos científicos, tornados ensináveis; no quadro da sala de aula, esses conhecimentos tornam-se mais prescritivos do que descritivos.

No contexto da grade 1998/2, no âmbito do trabalho com a narração, descrição e dissertação, privilegia-se a produção de textos dissertativos, o qual por vezes resume-se ao trabalho com o parágrafo e, outras vezes, comporta o texto dissertativo como um todo. O trabalho com o parágrafo, entendido como unidade estrutural do texto, dá-se apoiado não no reconhecimento do texto como enunciado, mas sim, como sequência de enunciados (frases enunciadas) articulados coesa e coerentemente.

Esse quadro se dá ancorado às particularidades da grade 1998/2 em que se privilegia, no contexto da formação inicial, o trabalho com a tipologia escolar clássica a partir da percepção do texto como estrutura e a abordagem metalinguística da gramática. Os conteúdos eleitos pelos acadêmicos e a maneira como esses os concebem e os organizam parecem reproduzir a maneira como isso é feito por seus professores durante o curso de graduação.

Nos relatórios de estágio supervisionado elaborados na vigência da grade 2004/1, há poucos relatos de trabalhos centrados na noção de tipologia escolar clássica, entretanto, várias impressões deixadas pelo trabalho centrado nesta noção são transportadas para o trabalho com os gêneros e, principalmente, para o trabalho com as sequências textuais. Assim, relata-se, por exemplo, o trabalho com “sequências descritivas em gêneros narrativos”.

No que concerne ao trabalho com gêneros do discurso, observamos que, na vigência da grade 1998/2, nos relatórios de estágio que fazem referência ao trabalho com o gênero, prepondera a preocupação com a identificação de textos dos diversos gêneros de forma a classificá-los a partir de parâmetros fornecidos pelos acadêmicos. Frequentemente foca-se a aquisição de uma notação de ordem metalinguística sobre os gêneros, sem que esses sejam efetivamente alvo de elaboração didática; o trabalho com o gênero é, então, balizado pelas mesmas práticas que se elege no trabalho (metalinguístico) com a gramática e com a narração, descrição e dissertação. Ou seja, como aponta Rojo (2001), as velhas práticas agem parasitando as novas.

Ainda, tanto na vigência da grade 1998/2, quanto na vigência da grade 2004/1, mas usualmente na vigência da primeira, trabalha-se um grande número de gêneros sem que se busque aprofundar a análise e a discussão das particularidades dos gêneros e das interações que mediam. A opção pelo trabalho com uma grande variedade de gêneros parece motivada, por um lado, pela ilusão de que quantidade de conteúdo implica qualidade no desempenho das atividades de estágio e, por outro, pela provável superficialidade do conhecimento que os acadêmicos têm sobre os gêneros que elegendem.

Não obstante, na vigência da grade 2004/1 (à semelhança do que ocorre na grade 1998/2), muitas vezes os gêneros também não sejam efetivamente alvo de elaboração didática e que ainda sejam, por vezes, entendidos sob o fundo aperceptivo da noção de tipologia escolar clássica, depreendemos em alguns

relatórios elaborados nesse período a perspectiva de mudanças no que tange à elaboração didática dos gêneros para a prática de leitura/escuta, produção textual e, mais raramente, na prática de análise linguística. Isso se verifica na preocupação em se pesquisar sobre o gênero a ser trabalhado; na busca por oportunizar ao aluno desenvolver um conhecimento procedimental do gênero e na articulação de práticas de leitura e produção textual. Acreditamos, mesmo, que dada a acanhada mudança que efetivamente se materializou na grade curricular do curso a dimensão dos resultados obtidos é bastantante significativa. Coadunando com Rodrigues (2008), o aprofundamento do trabalho com o gênero, quando ocorre, se dá ao longo de várias elaborações didáticas que permitem aprofundar, progressivamente, o conhecimento sobre o gênero e seu domínio, exercitado em atividades de escuta, leitura e produção de texto. A prática de análise linguística, talvez refletindo a precariedade do espaço dedicado a sua discussão na universidade, fica, com raras exceções, alijada deste processo.

No que se refere à discussão das particularidades dos gêneros, percebemos que usualmente é destinado pouco espaço à análise de aspectos relevantes das interações que estes gêneros medeiam, principalmente no que tange aos interlocutores e a relação entre eles. A dificuldade na atenção a aspectos da interação mediada pelo gênero parece remeter à maneira como tradicionalmente o texto era e ainda é trabalhado na escola. No âmbito das atividades de leitura, o texto aparece: desvinculado da esfera em que circula, descolado do suporte em que circula e, portanto, do seu local de ancoragem nesse suporte; frequentemente artificializado (adaptado, fragmentado, construído para fins didáticos); deslocado na temporalidade; destituído de interlocutor; descontextualizado. No âmbito das atividades de produção textual: destina-se a ser lido e avaliado unicamente pelo professor, portanto não se dirige a um interlocutor real; serve apenas a fins escolares, logo, não medeia uma interação discursiva real (no sentido de não artificial); frequentemente visa à aplicação de fórmulas e modelos de “como escrever bem”, dessa forma não visa à reação-resposta do interlocutor; por vezes não leva em conta aquilo que o aluno tem a dizer. Vejamos que as dificuldades tradicionais da escola em relação ao trabalho com o texto não são muito diversas das dificuldades que os acadêmicos revelam no trabalho com os gêneros, ainda uma vez, vale o que diz Rojo (2001): as velhas práticas parasitam as novas.

Isso talvez ainda explique o espaço significativamente pequeno destinado a gêneros orais; a pouca frequência com que se propõe a refacção de textos; a prática da análise linguística com base nos textos produzidos pelos alunos, em lugar do estudo metalinguístico ou prescritivo da gramática.

Os resultados das análises por nós realizadas deixam claro a forma pronunciada como as discussões, leituras e práticas das quais os acadêmicos participam na universidade veem-se refratadas em seu discurso e na maneira como realizam a elaboração didática de conteúdos com fins à prática de sala de aula. Entretanto, não se pode apagar a vivência anterior destes acadêmicos nos bancos escolares. As interações de que participaram na universidade e, mais amplamente, ao longo de toda a sua vida escolar, parecem influenciar pronunciadamente a maneira como concebem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, o reconhecimento e abordagem do objeto de ensino da disciplina, na mediação da leitura/escuta, produção textual e análise linguística, os resultados que se pode obter dessas práticas. Isso nos incita a afirmar a necessidade não só do aprofundamento da discussão teórico-metodológica acerca do trabalho com o texto sob a baliza do gênero de maneira a ancorar de forma mais segura a prática de sala de aula; mas também de oportunizar, na universidade, a discussão das práticas escolares que eles vivenciaram anteriormente e que, de alguma forma, os constituem; bem como, ainda, ampliar o espaço da prática didático-pedagógica na universidade, permitindo aos acadêmicos uma vivência e uma experiência que frequentemente, só terão mais tarde, quando a universidade já tiver ficado no passado.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Antônio Alberto Banha. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, EDUSP, 1978.
- ÂNGELO, G. L. de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Tese. UNICAMP, 2005. 265p.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *Questões de literatura e de estética (a Teoria do Romance)*. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- _____. La construcción de la enunciaci3n (1929). In: SILVESTRI, A; BLANK, G. *Bajtín y Vigotski: la organizaci3n semi3tica de la consci3ncia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-277.
- _____. Apontamentos. In: _____. *Est3tica da Criac3o Verbal*. S3o Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 369-398.
- _____. Os g3neros do discurso. In: _____. *Est3tica da Criac3o Verbal*. S3o Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ci3ncias humanas. In: _____. *Est3tica da Criac3o Verbal*. S3o Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 307-336.
- _____. O autor e a personagem na atividade est3tica. In: _____. *Est3tica da Criac3o Verbal*. S3o Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 3-194.
- _____. Os estudos liter3rios hoje. In: _____. *Est3tica da Criac3o Verbal*. S3o Paulo: Martins Fontes, 2003e. p. 359-366.
- _____. Metodologia das ci3ncias humanas. In: _____. *Est3tica da Criac3o Verbal*. S3o Paulo: Martins Fontes, 2003f. p. 393-410.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto vari3vel e inst3vel: textos, impressos e livros did3ticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, Hist3ria e Hist3ria da Leitura*. S3o Paulo: FAPESP, 2007. p. 529-576.
- BENSEN, T. B. *O texto dissertativo* [apostila]. Blumenau, 10 p. 2004. Trabalho n3o publicado
- BONINI, A. Reflex3es em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. 2, p. 301-318, 1999.
- _____. A noç3o de sequ3ncia textual na an3lise pragm3tico-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *G3neros: teorias, m3todos, debates*. S3o Paulo: Par3bola, 2005. p. 208-236.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Tradução do francês por Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Lex: legislação educacional*, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>>. Acesso 24 de fevereiro, 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lex: legislação educacional*, Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 22 de janeiro, 2008.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF, 1998.

_____. *Educação Para Todos – avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000

_____. *Constituição Federal* (1988). 12.ed. Curitiba : Juruá, 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: CNE/CES, 492/2001. 2001b

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: CNE/CP 9/2001. 2001c

_____. Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002 do Conselho Nacional de Educação. 2002

_____. *Censo da Educação Superior 2004 – Resumo Técnico (versão preliminar)* Brasília: Inep, 2005

_____. Portaria n.º 1.818, de 13 de novembro de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, n.º 218, p. 35, 2006.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BUSSARELLO, J. M.. O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica. 2004. 361 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica :del saber al saber enseñado. Trad. Claudia Gilman. 3ª. ed. Buenos Aires : Aique, 1998.

CLARE, N. de A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa. *Cadernos do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, série 06, n. 6. 2002. Disponível em: <

<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html> > Acesso em: 10 de abril de 2008.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J-F. Relato de elaboração de uma seqüência: o debate público. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. Norma culta Brasileira – desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, J.L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Letras & Letras*, v. 7, n. 12, p. 11-25, 1º. Sem. 2006.

FLEXOR, M. H. O. A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (org). *Navegando pela história da educação brasileira*. São Paulo: HISTEDBR [online], 2006. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/apresentacao.html>> Acesso em: 13 de novembro de 2008.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. Trabalhos em Linguística aplicada, n. 9, p. 5-45. 1987

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FREIRE, J. R. B. "Da 'fala boa' ao português na Amazônia brasileira". *Ameríndia*, v. 3, n. 8, p. 5-12. 1983.

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? *Perspectiva*, v. 20, n. 01, p. 77-104, jan/jun. 2002.

_____. Proposta curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para a formação docente. *Perspectiva*, v. 24, n. 2, p. 502-532, jul./dez. 2006.

_____. Inovações e conflitos na Proposta Curricular de Santa Catarina: perspectivas na formação de professores. *Linguagem & ensino*, v. 11, n.2, p. 287-310, jul/dez. 2008.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*. [online]. São Paulo. Vol. 3, n.2, p. 57-63. Mar-Abr. 1995

HALTÉ, Jean-François. L'espace didactique et la transposition. [Trad. Ana Paula Guedes Pinto, versão preliminar]. *Pratiques*. Metz: Siege Social, n° 97-98, jun 1998.

HEINING, O. L. de O. M.; STEUCK, H. L. "PROFESSOR APRENDE A SER PROFESSOR NA SALA DE AULA?": uma análise do percurso dos alunos de Letras da FURB na relação teoria x prática. *Atos de pesquisa em educação*. v. 2, nº 2, maio/ago. 2007

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*. Uberlândia, vol. 03, n. 01, p. 03-10, março, 1987.

LUZ-FREITAS, M. de S. E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular. *Revista Philologus*. ano 11. no. 33. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm> > Acesso em 12 de abril de 2008.

MAIESKI, M. N. *O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise linguística*. 2005. 209 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

MARTINS, O. L. de O.; STEUCK, H. L. Formação de professores em serviço: um olhar para o curso de letras da FURB em sua atual grade. *Dynamis revista tecnocientífica*. Blumenau, vol. 13, n. 1, out-dez 2007.

MOTTA-ROTH, D. *Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento*. Letras. UFSM: , v.17, p.93 - 110, 1998. Disponível em:

< <http://www.ufsm.br/labhttp://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 30 de novembro 2006.

PETITJEAN, André. *La transposition didactique en français*. *Pratiques*. [Trad. Ana Paula Guedes Pinto, versão preliminar]. Metz: Siege Social, n° 97-98, junho, 1998

PRADO, G. do V. T. *Concepções de currículo e de linguagem nos saberes docentes: narrativa em destaque*. 24. Reunião anual ANPEd. (pôster) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P1201305923597.doc>> Acesso em: 14 de abril, 2008.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educ. Soc.* [online]. 1997, vol.18, n.60, pp. 144-158.

RODRIGUES, R. H. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: 5º Encontro do CELSUL, 2003, Curitiba. *Anais do 5º Encontro do CELSUL*. Curitiba, 2002. p. 1248-1267.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Acta Scientiarum : language and culture*, v. 30, p. 169-175, 2008.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.185 - 205.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.184 - 207.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.313-335.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (org). *Navegando pela história da educação brasileira*. São Paulo: HISTEDBR [online], 2006. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/apresentacao.html>> Acesso em: 13 de novembro de 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis:COGEN, 1998.

SERRA, E. D. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

SCHLICKMANN, C. A. *Prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa: análise crítica das atividades*. 2005. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004

- SILVA, Nívea Rohling da. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunção, enquadramento e valoração do discurso do outro*. 2007. 237 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- SILVA, Simone Bueno Borges da. *Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura*. 2003. 160 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da. *Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu, mas que merece ser interpretada*. 1994. 398 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- SOARES, M. B. Que Professor de Português Queremos Formar? *Boletim da ABRALIN* [online], n.º.25, 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2008.
- _____. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SBPC. Livro corrige injustiça com a primeira Universidade do Brasil. *Jornal da Ciência*. [online]. 14 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=64693>>. Acesso em 22 de julho de 2009.
- UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. *Política das Licenciaturas*. Blumenau: FURB, 2006.
- VERMON, S. M. *Gêneros do discurso – esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNs de Língua Portuguesa*. 2004. 120p. Dissertação (mestrado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- VIANA, M. R. *A elaboração didática nos documentos oficiais de ensino e na sala de aula da rede municipal de Jaguaruna: um estudo de caso*. 2004. 125 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- VOLOSHINOV, V. N./ BAKHTIN. M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- WITZEL, D. G. *Identidade e Livro Didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. 2002. 181 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.
- YIN, R. K. *Estudo de caso :planejamento e métodos*; tradução: Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre : ArTmed, 2001.

