

PRÁTICAS DE ENSINO COM GÊNEROS DISCURSIVOS: O QUE FAZEM OS PROFESSORES

Deyvid Souza Nascimento (UFPE)
deyvidsouza.educ@yahoo.com.br

Introdução

Após a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, um grande *boom* de pesquisas envolvendo a didatização de gêneros discursivos/textuais, no Brasil, tem se consolidado no espaço acadêmico. Por isso, seria pouco provável que, diante do contexto epistemológico, se fale sobre ensino sem nos referirmos a esse potencial campo de investigação.

Esse impacto é decorrente do surgimento de um novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa encabeçado, desde a década de 1980, especialmente por Geraldini ([1984] 2006). Este autor propôs, a partir de uma perspectiva sociocultural, o trabalho com a língua por meio de práticas de linguagem (leitura, produção de textos e análise linguística), a partir de textos.

Todavia, neste novo século, após as traduções feitas por Roxane Rojo e outros linguistas na PUC-SP, em 1995, dos autores do Grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Schneuwly – também citados nos Parâmetros), acerca da apropriação dos gêneros secundários por meio de sequências didáticas, a noção de gênero foi, paulatinamente, emergindo no espaço didático da Língua Portuguesa com as nomenclaturas vistas hodiernamente.

Sabemos que existem várias correntes de estudo de gênero e, sem a intenção de fazer sincretismos, todas as perspectivas teóricas (não caberia citar todas) concordam com a potencialidade textual-discursiva desse artefato sociocultural.

Desse modo, como base para o desenvolvimento da língua/linguagem, nada mais pertinente do que trazer para a escola os mais variados gêneros em circulação na vida em sociedade. Entretanto, como tem ocorrido o processo de apropriação dessas novas tendências pelos professores e como eles têm organizado suas práticas?

Bunzen (2006, p.155), apoiado no conceito de gênero de Charles Bazerman, alega que, pela forma como essa noção foi introduzida na sala de aula, muitos professores podem deixar “de lado a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas dos gêneros” (p.155). Isso porque os objetos de ensino também mudam e a formação de professores, em muitas instituições, ainda carece de muita mudança.

Entre outros, esses fatores apresentados até aqui, despertaram o nosso interesse pela temática, pois nos inquieta pensar como o professor tem se situado diante desse contexto, o qual Marcuschi (2008, p. 147) chama de “moda dos gêneros”, mesmo não sendo novo o estudo desses. Isto é, onde esse formador tem buscado subsídios para gerir novas práticas? Que saberes são esses que levam o professor à escolha de gêneros como instrumentos de ensino e como ele desenvolve esse trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística?

Como observou Chartier (2007), o docente, a partir de suas próprias vivências com o teórico e experiências exitosas, consegue organizar suas práticas. Para isso, também recorre às orientações fornecidas por redes de ensino, sejam elas municipais, estaduais ou federais. Segundo essa orientação teórica, sustentada também por Tardif (2013), existem muitas relações imbricadas no fazer pedagógico, relacionadas à ideia de onde os saberes docentes emergem para que sejam cumpridas as tarefas de ensinar e aprender.

Como parte de uma pesquisa maior, em que buscamos analisar e discutir o processo de didatização de gêneros discursivos a partir do que fazem os professores de Língua

Portuguesa¹, este trabalho pretende verificar observar como os saberes teóricos e os conhecimentos que emergem na prática do professor influenciam na didatização dos gêneros discursivos nas aulas de língua materna; mostrar como as práticas desenvolvidas com os gêneros discursivos se relacionam a diferentes concepções de linguagem; e identificar se, na sequência de atividades aplicadas pelo professor, o ensino dos gêneros está ligado a práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística e como se desenvolve esse trabalho.

O texto que ora segue está organizado em quatro partes: referencial teórico, metodologia, análise dos dados e, não menos importante, as considerações finais.

1. Referencial teórico

Explanamos e discutimos abaixo posicionamentos relativos às concepções de linguagem e suas relações com o ensino de Língua Portuguesa, o ensino de gêneros discursivos e proposições acerca dos saberes docentes e da didatização.

1.1 Concepções de linguagem e ensino de língua materna

Volochínov ([1929-193] 2010)², pertencente ao círculo dos intelectuais aliados a Bakhtin, foi um dos primeiros pensadores a propor uma teoria da enunciação, em uma Rússia arrasada pela Primeira Guerra Mundial e pela Revolução de 1917. Esse autor se contrapõe às ideias dos estudos de Saussure, que acreditava na ideia de que a língua possuía um sistema próprio, acabado, normativo e caberia aos indivíduos recorrer a este para se comunicar. A esta corrente, Volochínov ([1929-193] 2010) chamou de objetivismo abstrato.

Na mesma época, outra corrente, derivada dos estudos comparatistas dos séculos XVIII e XIX, acreditava na natureza unicamente psíquica do ato de fala. Isto é, o fator social não interfere no processo enunciativo. Desse modo, acreditava-se que as leis que regiam a criação linguística seriam análogas à criação artística. A essa orientação teórica, Volochínov ([1929-1930] 2010) chamou de subjetivismo idealista.

Contrapondo-se a essas duas orientações, o autor propõe uma ideia de língua a partir de uma perspectiva social, tratando o indivíduo como ser organizador do sistema da língua e dos atos de fala, contrariando alguns pressupostos das correntes acima explicitadas. Para o autor russo, a razão pela qual os indivíduos se comunicam é, sobretudo, social e o produto desta interação é a palavra.

A teoria dialógica, cujos representantes máximos são Bakhtin, Volochínov e Medvedev, só chegou ao ocidente a partir da década de 1960, quando outras teorias linguísticas também já surgiam: a sociolinguística francesa e a norte-americana, a teoria gerativa de Chomsky, a teoria da comunicação de Bühler e Jakobson, inspirados em Saussure, a teoria enunciativa de Benveniste, entre outras. Mas, o que isso tudo tem a ver com o ensino de língua?

Na década de 1980, no Brasil, Geraldi ([1984] 2006a, p. 41) agrupa essas correntes de estudo fundamentalmente em três grandes grupos que, conseqüentemente, revelam três concepções de linguagem distintas.

Entre essas correntes, o autor destaca uma que vê a linguagem como *expressão do pensamento* (grifos nossos). De acordo com essa concepção, a linguagem funciona como expressão do pensamento, ou seja, se as pessoas não se expressam bem, é porque não pensam.

¹ Além de utilizarmos entrevistas e observação de aulas, analisamos os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco e os planejamentos das docentes para observar como elas planejavam o ensino dos gêneros discursivos.

² Foi nossa opção, mesmo utilizando a tradução brasileira, usar somente o nome de Volochínov na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pois a última edição francesa de 2013, após inúmeros estudos, já referencia este intelectual como sendo o único autor da obra.

Essa corrente está associada a muitos estudos que levam em consideração as leis da psicologia individual como anterior à produção de linguagem e está ligada à gramática normativa.

De acordo com a segunda concepção apresentada por Geraldi, a língua seria um *instrumento de comunicação*, logo, está associada à teoria da comunicação e, conseqüentemente, à gramática descritiva.

A última concepção apontada por Geraldi está ligada às teorias da enunciação e vê a linguagem como forma de interação, como observado em Volochínov. O linguista brasileiro também se inspirou fortemente nos estudos enunciativos do linguista Benveniste para fazer tal proposição.

Segundo Geraldi ([1984] 2006a), uma visão interacionista da linguagem torna possível a ação do falante sobre ou ouvinte, pois “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando” (p.41). Esta concepção está relacionada à gramática internalizada ou competência linguística internalizada, que é o próprio “mecanismo” ou conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua.

Portanto, uma organização do ensino de língua materna necessita estar ancorada, principalmente, em uma concepção de linguagem interativa. Também é imprescindível reconhecer que, sendo considerada como uma ação dos sujeitos sobre o mundo, na interação com o outro, a língua está em constante adaptação, por isso, organiza-se em formas relativamente estáveis de comunicação. Essas formas, os gêneros discursivos, circulam em sociedade e estão presentes, desde algum tempo, nas aulas de língua portuguesa.

1.2 Gêneros discursivos e ensino

Volochínov ([1929-1930] 2010, p. 130), ao criar sua teoria da interação verbal, destacou a “modelagem das enunciações” que são os “diferentes tipos de discurso” (p. 43) praticados nas mais diversas situações da vida corrente. Essas modelagens são as formas particulares encontradas nas trocas de discurso cotidianas e são reforçadas pelos usos e pelas circunstâncias, seja numa conversa espontânea com um amigo, ou entre marido e mulher, etc. Isto é, as esferas sociais são reguladas por discursos organizados, por gêneros linguísticos ou gêneros da fala.

Do mesmo grupo de intelectuais, Bakhtin (1997), em seu texto *Os gêneros do discurso*³, aponta que os gêneros são *tipos relativamente estáveis* de enunciados e que entre os gêneros de discurso *primário* - simples (estão ligados à comunicação verbal espontânea) - e *secundário* (absorvem e modificam os primários por estarem em uma interação mais complexa) há uma diferença essencial. Mas o que essa visão tem a ver com o ensino?

Os gêneros discursivos organizam as relações sociais, logo, trazem consigo aspectos textuais e discursivos que representam uma gama de atividades culturais de sociais. Por isso, nada mais interessante que aprendê-los na escola e possibilitar ao aluno o contato com práticas sociais diversas. Mas, que gêneros ensinar, já que Bakhtin tratou de gêneros primários e secundários?

Segundo Schneuwly (2011), os gêneros secundários é que devem ser trabalhados na escola, pois eles marcam uma quebra imprescindível, em no mínimo dois níveis: 1) representam uma construção complexa, ligada a uma multiplicidade de outros gêneros dos quais resulta a comunicação cotidiana, além de serem independentes do contexto imediato; 2) isso significa que um indivíduo é confrontado com gêneros em situações que não estão organicamente ligadas a um gênero, assim como o gênero, ele próprio não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato.

³ Patrick Sériot defende que Bakhtin, nesse texto, trata de gêneros da fala: http://www.revue-texto.net/Inedits/Seriot_Bakhtine.pdf. Não usamos a nomenclatura Círculo de Bakhtin para evitar qualquer elevação a Bakhtin.

É entre essas duas relações que, segundo o autor, encontra-se o conflito, a contradição que Vygotsky chamou de lei de zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança [desenvolvimento real] e sua capacidade de resolver problemas sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pelas habilidades em processo de construção que podem ser mediadas por adultos).

Sendo assim, baseado nessa teoria, Schneuwly (2011) acredita que um novo sistema adquirido, neste caso, os gêneros secundários, não anularia um precedente, ou seja, este agiria sobre outro sistema já consolidado (ou não), numa relação colaborativa. Porém, ao trabalhar com gêneros, o que é importante levar em consideração?

Antunes (2009, p. 57-61), pesquisadora brasileira, afirma que quando os gêneros são selecionados para o trabalho com a linguagem, existem algumas implicações pedagógicas. Entre elas, está a ideia de que, como os textos orais e escritos passam a ser objetos de estudo das aulas de língua materna, o monopólio passa a ser do texto. Além disso, como os textos estariam comportados em gêneros, as atividades de escrita deixariam de ser apontadas como algo indefinido (do tipo “faça uma redação!”). O foco, então, estaria no gênero (bilhete, carta, notícia) e não mais somente na tipologia.

Outro aspecto importante é o de que as regras gramaticais ganhariam caráter de funcionalidade em substituição à análise estrutural de formas gramaticais, unicamente. Outrossim, as atividades de compreensão ultrapassariam os limites do linguístico para se buscar entender os propósitos comunicativos e o estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela.

Esses e outros objetivos ajudam a desmistificar os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’, devido à contemplação da variedade da interação verbal, pois estudar os gêneros implica compreender os seus domínios discursivos. Mas, para garantia de sucesso, é necessário que esse ensino esteja ligado a práticas efetivas de ensino da leitura, produção de textos escritos e orais e análise linguística.

Geraldi ([1984] 2006b) propôs, inicialmente, que o ensino de língua deveria ser pautado em práticas de linguagem que foram paulatinamente substituídas por outras nomenclaturas como a de “eixos de ensino”, como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

À época da conjectura dessa noção, o foco estava nas relações com os textos, portanto, essa proposição inicial foi muito equivocadamente associada ao trabalho com mecanismos textuais. Porém, mais recentemente, encontramos muitos autores, inclusive o já referido, fortalecendo o uso de gêneros em sala de aula, articulado àquelas práticas de linguagem.

Mas, o que fazer diante de tradições ainda persistentes e uma nova era de proposições inovadoras?

A recente entrada de gêneros discursivos na sala de aula, considerando as variedades dos meios de circulação destes, traz aos docentes de ensino fundamental e médio novos desafios, tanto nos objetos a serem ensinados como nos processos metodológicos a serem seguidos ao didatizarem aquelas ferramentas.

Diante desse quadro, é necessário adquirir um posicionamento e situar como a leitura, a escrita, a análise linguística e a oralidade podem ser desenvolvidas numa perspectiva interativa atrelada aos gêneros discursivos.

1.3 Saberes docentes e didatização

Sabemos que, no exercício da prática docente, estão imbricadas muitas questões, de diversas ordens. Cereja (2002) afirma que nós nos encontramos *entre a tradição e a enunciação*. De um lado, o ensino de uma gramática normativa que persiste sem uma reflexão

dos sistemas que a compõem. E, de outro, novos panoramas de ensino a partir de gêneros e a adoção de reflexões sobre fenômenos linguísticos e paralinguísticos. Para o docente do nível fundamental e médio, tem sido uma tarefa difícil situar-se nessas questões por inúmeros fatores, desde a carência em sua formação inicial e a não universalização do acesso à formação continuada. Essa última poderia permitir-lhe o acesso a determinados saberes que são importantes a sua prática.

Nesta “zona de conflito”, encontra-se o ofício que exige do professor uma mobilização de saberes construídos ao longo de sua história de vida e necessários à execução de suas tarefas cotidianas.

Tardif (2013) considera que o saber do professor é um saber social porque advém de inúmeros setores de uma organização e, com base em algumas pesquisas, assegura que existe uma lacuna entre a escola e a universidade. Isso porque os saberes instituídos nesta esfera do saber são cada vez mais distintos tendo em vista a quantidade de pensadores e de grupos científicos.

A partir disso, o autor nomeia alguns saberes que são imprescindíveis a qualquer professor: saberes pessoais, provenientes da formação escolar anterior, da formação para o magistério, dos programas de ensino e da própria experiência do interior da sala de aula. Todos estes saberes, para Tardif (2013), colaboram para a execução de uma coerência pragmática, ideia que explicaremos mais adiante.

Ao lado de Tardif (2013) está Chartier (2007), que também aponta a noção de coerência pragmática. A autora afirma que a ação docente está situada entre os saberes teóricos e os saberes da prática. Os primeiros remetem aos conhecimentos da academia, presentes nos textos teóricos. Já os saberes da prática estão relacionados aos conhecimentos emergentes no fazer do professor. Assim, a pesquisadora faz duras críticas a pesquisadores que propõem fazer uma separação clara entre os saberes teóricos e os saberes da ação.

Chartier (2007) opõe dois modelos para discutir as relações entre práticas de ensino e os discursos acadêmicos. De um lado, está a ideia de que “uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas” (p. 188). De outro, a formação de professores se faz por “ver fazer e ouvir dizer” e não podemos contar, para melhorá-la.

Analisando as dimensões apontadas pelos autores, fazemos os seguintes apontamentos: 1) o professor de Língua Portuguesa, ao elencar gêneros para o trabalho com a língua em sala de aula, mobiliza saberes de diversas origens (disciplinar, pedagógico, documental, pragmático, etc.); 2) os saberes a serem efetivamente ensinados aos alunos sofrem certa transposição didática. É sobre este ponto que trataremos, brevemente nas próximas linhas.

A transposição didática, na perspectiva de Chevallard ([1991] 1997), está assentada na ideia de que todo projeto social de ensino e de aprendizagem, construído dialeticamente, designa conteúdos de saberes a serem ensinados. Assim, os saberes designados como aqueles *a ensinar* preexistem ao movimento que os designa como tais e, antes de tudo, sofrem determinadas “deformações” quando transpostos. Os saberes das gramáticas prescritivas, por exemplo, independem de uma relação estreita com o ensino. Eles foram transpostos para as salas de aula e aplicados de várias maneiras.

Azevedo (2010), que se inspira em Chevalard (1991) e Álvarez (2005), afirma que os conhecimentos, até serem instituídos, passam pelos processos de *descontextualização*, pois estariam saindo do seu lugar de origem; *despersonificação*, já que não estariam mais associados ao seu fundador; *programação ou distribuição conceitual*, pois serão hierarquizados e sequenciados de acordo com o desenvolvimento dos alunos; *publicação*, já que os saberes escolares estão previstos em documentos de diversas ordens; e *controle ou*

avaliação, “porquanto a aprendizagem do saber escolar, sua aquisição, apropriação e (re)utilização é constantemente submetida a diversas formas de verificação” (p. 206).

Sendo assim, consideramos que cabe ao professor de português, a partir da noção que tem de língua, sujeito, escola, etc. elencar os saberes a serem propostos e como isso será feito para os alunos, até o momento da avaliação.

Diante do quadro teórico exposto acima, apontamos agora os procedimentos metodológicos deste trabalho, as análises e as considerações finais.

2. Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois este tipo de investigação, segundo André (1995), permite adentrar e observar relações sociais mais profundas e, assim, pudemos traçar um plano de trabalho mais aberto e flexível, reavaliando as técnicas de coleta, os instrumentos e os fundamentos teóricos.

Como nosso objetivo geral era analisar e discutir o processo de didatização de gêneros discursivos a partir do que fazem os professores de Língua Portuguesa, elencamos alguns objetivos específicos já explanados na introdução deste trabalho. Para isso, utilizamos análise documental, que não é foco deste trabalho, além de entrevistas semiestruturadas e observação de aulas de duas professoras da rede estadual de Pernambuco.

A professora A (doravante PA), chamada assim para preservar sua identidade, tem mestrado em linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, onde também cursou a graduação, e a escola onde atua pertence a uma região carente do Recife. A instituição é de grande porte, atende a vários programas do governo estadual, mas apresenta muita carência em sua estrutura física. A sala de aula contém cerca de 35 alunos.

Já a professora B (doravante PB), também chamada assim devido à preservação de sua identidade, é especialista em linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. A instituição onde atua é de pequeno porte, as salas possuem poucos alunos (cerca de 20) e atende a várias comunidades da região central do município de Camaragibe.

Devido ao espaço disponibilizado neste trabalho, procuramos fazer uma análise, apresentando, sucintamente, as categorias utilizadas para cada instrumento de coleta de dados.

Como procedimento de análise, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977) que permite a análise não somente de textos, mas também de discursos, a partir da categorização e da inferência.

3. Análise e discussão do material empírico

Neste tópico que ora se inicia, apresentamos a análise dos dados a partir de algumas categorias. Primeiramente, o leitor encontrará apreciações acerca da PA e, em seguida, da PB, seguindo a ordem das categorias explicitadas mais adiante.

Para a transcrição de fala, utilizamos o seguinte código: [...] – supressão de trechos; ... – pausa; (texto) – supressão de nomes de pessoas.

3.1. Entrevista com a Professora A

Para a entrevista, utilizamos as seguintes categorias: concepção de linguagem e de gênero; organização do trabalho com a Língua Portuguesa (por que prioriza trabalhar com gêneros, que saberes são escolhidos a partir desses gêneros, se há discussão com outros professores, construção da sequência de atividades, relação entre gênero e tipologia textual); relação entre os gêneros e os eixos de ensino de língua materna.

No tocante à **concepção de linguagem**, a professora A revelou uma concepção próxima à noção de língua apresentada pelo Círculo de Bakhtin, que via uma força social muito forte na constituição da palavra, tomada como fenômeno ideológico por excelência, como se vê no trecho abaixo:

(PA): *Mas, enfim, a perspectiva é uma perspectiva sociointeracionista de língua, sempre buscando essa relação da língua com o mundo porque ela é, acima de tudo, social. Por isso, a gente trabalha na perspectiva dos gêneros e dentro desse tripé: produção, leitura e análise linguística, uma sempre realimentando a outra.[...]*

Percebe-se que a docente vai de encontro a uma ideia de língua enquanto sistema pronto e acabado. Além disso, demonstra segurança ao falar desse tema e tem certeza de suas convicções, pois vai unindo uma proposição à outra como se todas fossem (e são) constitutivas da linguagem: ela acredita em uma concepção sociointeracionista, num ensino por meio de gêneros e práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, quando a docente revela o que entende por gêneros, ela afirma:

(PA): *Vê, porque, na verdade, no dia-a-dia, no nosso cotidiano, antes de mais nada, quando a gente tem um objetivo a cumprir, por exemplo, eu preciso fazer um comunicado a minha coordenadora, como é que eu vou fazer isso? Qual é a nossa escolha primeira? É o gênero.*

A fala da professora caminha para uma **abordagem sociocomunicativa dos gêneros**, a partir da noção de que estes são meios pelos quais agimos discursivamente para atender a determinadas atividades cotidianas. Assim, a professora se aproxima das proposições de alguns autores, como Bakhtin (1997) e outros que fizeram releituras do conceito deste autor como Antunes (2006), Marcuschi (2006), Schneuwly (2011). Assim, nas palavras da docente, podemos ver que ela acredita no gênero como uma entidade social porque é produzido por sujeitos na interação verbal; tem uma finalidade comunicativa; atende a características próprias que determinam a escolha por uma ou outra forma discursiva; e possui um conteúdo a ser dito.

Sobre a **organização do ensino**, a docente afirmou buscar um alinhamento entre a proposta oficial (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco) e o que o livro didático lhe possibilitava. Também apontou o fato de não haver a possibilidade de estudar e discutir com outros colegas da mesma área sobre o planejamento de cada ano escolar. Porém a professora manteve suas convicções e acredita que o planejamento é essencial, pois, dessa forma, ela pode traçar os objetivos que deseja atingir. Além disso, tomou como o eixo central os gêneros (não as tipologias textuais), pois eles possibilitaram a escolha prévia de alguns conteúdos, como afirmou a docente. Todavia o curso das aulas pode elucidar questões que podem suscitar um novo direcionamento.

Quando questionada sobre como se dava o trabalho com os gêneros discursivos e a **articulação com as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística**, a docente afirmou construir sequências didáticas e estas lhe possibilitaram o trabalho com a linguagem. Esse conhecimento orientado, sobretudo, por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011), segundo ela mesma, foi adquirido com a prática, a partir de exemplos de alguns materiais como, por exemplo, das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

(PA): *Aprendo a desenvolver as minhas próprias sequências didáticas. A partir daquilo que eu objetivava, eu construía as sequências didáticas. E claro, hoje em dia a gente tem muito material, né? Então, aprende a desenvolver semelhantes sequências em outras situações, sempre visando construir os gêneros.[...]*

(PA): *[...] Aí depois da análise linguística, a gente normalmente faz uma outra leitura, pra a gente verificar se aquelas características [do gênero] se confirmam, para vermos se existe um padrão e tal. [...]*

(PA): *Essa produção, ela pode sofrer análise linguística ou não. Aqui eu tenho tido dificuldade de fazer reescrita dos textos.*

Por meio das sequências didáticas, a professora conseguia desenvolver uma prática que tomava a análise linguística como central para todos os outros eixos de ensino. Mas, segundo ela mesma, todo o funcionamento da sua prática se dava devido à formação que teve na academia e o fato de sempre revisitar o próprio trabalho docente.

Portanto, nas falas da PA, existe uma forte marca do discurso atual sobre as novas tendências do ensino de língua materna. E ela busca, por meio disso, assegurar que sua prática, desenvolvida com os gêneros, articula as práticas de leitura, produção e análise linguística.

3.2 Observação de aulas da PA

Para a observação de aulas, que foi realizada durante o quarto bimestre de 2013, numa turma de sétimo ano, usamos as seguintes categorias: concepções de linguagem e a noção de gênero na prática da professora, recursos didáticos adotados e procedimentos metodológicos empregados para trabalhar com os gêneros e a articulação entre os gêneros elencados pela professora e os eixos de leitura, produção textual e análise linguística.

Assim como na entrevista, a PA revelou, na maior parte de suas aulas, uma **concepção de linguagem sociointeracionista**, mas isso não significa dizer que, em alguns momentos, uma reflexão sobre o sistema da língua não foi contemplada. Na verdade, isto é necessário. Desse modo, na maior parte das aulas, a PA produziu junto a seus alunos reflexões sobre a língua a partir do texto, levando em consideração, frequentemente, muito mais o acontecimento local do que o produto final.

Da mesma maneira que na entrevista, confirmou-se também a **noção de gênero**⁴.

AULA 5

(PA): *Qual a função dessas aspas aqui? Por que elas estão aqui? É... Por que o autor, jornalista aqui nesse trecho, usou as aspas? Vocês estão vendo somente a fala dele?*

(A): *É porque ele quer separar o que ele tá dizendo do que o outro vai falar.*

(PA): *Muito bem, então... Nesse trecho aqui a gente vê que é o discurso do jornalista e a parte de... [incompreensível]*

(A): *Da pessoa que ele entrevistou.*

AULA 1

(PA) *Bem, pessoal, como vocês podem ver [...] nas revistas têm vários gêneros: reportagens, mapas, fotografias, artigo de opinião, não é? Vamos conhecê-la melhor. [...] Nós estamos estudando o quê?*

(As): *Reportagem.*

(PA): *Diferentemente da notícia, na reportagem, a gente pode explorar mais aprofundadamente um tema, não é? Como? [...] A reportagem é um gênero expositivo, a gente já viu isso aqui, o que é exposição, narração... é... Vamos lá?!*

Sobre os **recursos didáticos adotados e procedimentos metodológicos empregados para trabalhar com os gêneros**, a docente, por meio de recursos audiovisuais, jornais e revistas, conseguiu desenvolver um trabalho que culminou com um projeto em torno do gênero reportagem, já estudado em unidade anterior (os alunos não tiveram êxito na produção textual escrita). Sendo assim, ela estudou com os alunos todos os gêneros que davam suporte à reportagem até chegar à reescrita dos textos, ela foi desenvolvendo um trabalho de análise linguística de elementos que brotavam do interior das discussões em sala e outros já previamente estabelecidos.

Todo esse conjunto de recursos e procedimentos nos fez perceber como a prática dessa professora, com os gêneros discursivos, mantinha-se articulada o tempo todo. Cada aula possuía uma finalidade e isso era proporcionado pela **ligação estabelecida entre os eixos de ensino**.

A leitura, por exemplo, esteve sempre guiada por dois direcionamentos: ela esteve articulada à análise linguística e, além de ter outras especificidades, serviu como base à construção de um repertório para a construção de textos. Além disso, em determinados momentos, a leitura esteve associada a uma atividade mais voltada para a gramática tradicional.

AULA 3

(PA): *[...] Pois bem, mas na reportagem a nossa atitude é de expor sobre aquele fato, de uma maneira mais aprofundada do que acontece na notícia. [...] Nessa sobre as cotas, vamos ver como o jornalista, o autor do texto se expressou... Ele começa situando o leitor [...]*

Depois de formado um repertório, a docente propôs a criação de entrevistas para compor os boxes das reportagens, sugeriu que os alunos procurassem imagens para enriquecer o texto, entre outras ações. Só então, sugeriu a criação de reportagens, porém ainda com base em um interlocutor irreal.

AULAS 30 e 31

(A): *Professora, como eu começo aqui a reportagem? Com o assunto mesmo?*

(PA): *Você vai começar com... a gente vai dizer sobre o que está falando. [...]*

(PA): *Pronto! Vamos ver aqui. (nome de uma aluna) colocou a primeira letra da reportagem maior do que as outras. Por*

⁴ No texto original, descrevemos em um quadro toda a sequência de aulas da professora A.

que será que ela fez isso?

Sendo assim, os alunos foram colocados em uma situação próxima do real para que se desse a produção e esta intenção é motivada pelo outro do ato enunciativo. Isto é, os discentes possivelmente notaram sua própria autoria, escreveram textos relacionados a temas socialmente relevantes e que os circundam, planejaram a escrita, superaram alguns problemas relativos à língua, entre outros. Porém, a visualização do destinatário do texto deixou em evidência um dos problemas que ainda permeiam esse trabalho na escola: a artificialização da escrita (GERALDI, [1984]2006b; ANTUNES 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2011).

Em outros momentos, a PA também escolheu elementos da gramática normativa para serem estudados, sempre buscando articulá-los aos objetivos que ela tinha para seus alunos. Mas, panoramicamente, notamos que, no decorrer de todas as aulas, a docente buscou articular a abordagem do gênero reportagem com o trabalho com os eixos de ensino: a leitura teve suas atividades voltadas para a compreensão de textos, identificação de características da reportagem e função social. Houve produção de entrevistas para auxiliar no texto final da reportagem. A análise linguística caminhou em dois sentidos: em atividades do LD e nos textos de referência utilizados nas aulas. A AL do texto dos alunos foi feita com a professora e cada grupo que ela auxiliou devido ao tempo de conclusão do semestre.

3.3. Entrevista com a Professora B

Quando conduzida a falar sobre sua **concepção de linguagem e de gênero**, a PB deixou transparecer, em alguns momentos, que estava informada acerca dos discursos mais modernos. Porém a marca da gramática normativa ainda era muito latente em suas colocações.

(PB): *Eu digo sempre pros meus alunos que o importante é a adequação, né? O adequar a cada situação. Eles ainda acham que é falar errado. Eles dizem: “Não! A professora é que fala certo. Fulano fala errado!” [...] Mas alguns acham que ainda é o falar errado. Então, eu tento mostrar a eles que a língua é, antes de tudo, social, né? E que ela varia no espaço, no tempo. [...] A língua permite que a gente atue no mundo né? Eu sempre digo isso a eles.*

(PB): *O que a gente vê realmente é a questão dos gêneros, interpretação, de conhecer os gêneros, diferenciando-os. [...] Assim... na minha visão, hoje, muito se perde... é... porque não existe mais essa questão de focar a gramática.*

Em sua fala, a professora ressalta um aspecto da língua que é a questão social, apontada por inúmeros teóricos, como Volochínov ([1929] 2010), Bakhtin (1997) e os intérpretes Geraldi ([1984]2008), Antunes (2003), Marcuschi (2008), entre outros. Enquanto heterogênea, ela é, segundo Marcuschi (2008, p. 64), um sistema indeterminado sintática e semanticamente, não é um simples código, recebe sua determinação a partir das produções discursivas e é uma atividade social, histórica e cognitiva. Mas, por outro lado, as convicções formadas ao longo de sua vida, acerca do ensino de gramática, fazem com que ela ainda situe a norma linguística em local de destaque e demonstre sua insatisfação acerca de uma “gramática contextualizada”.

Quando tratou do **planejamento de ensino de língua**, a docente afirmou que não há discussões na escola com outros colegas da mesma área e que seu planejamento é totalmente copiado dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (ela insistia em chamá-lo de BCC, em referência ao documento anterior: Base Curricular Comum), pois tinha receio de sofrer cobranças por atuar em uma turma de 9º ano, em que os alunos são obrigados a fazer avaliações institucionais. Mas, por outro lado, ela também afirmou não seguir o planejamento à risca porque algumas demandas poderiam surgir no decorrer das aulas. Além disso, assegurou que trazia os gêneros para a sala de aula, mas que era a gramática normativa que ajudava a orientar a prática.

Sobre a **articulação com os eixos de ensino**, a PB deixou entrever que conhece a proposta de se trabalhar com leitura, oralidade, escrita e análise linguística de forma interligada. Entretanto, suas impressões acerca desse processo deixaram transparecer que ela, na verdade, não sabia como direcionar uma prática emancipatória.

(PB): *A prática veio também por vivência de escola, que a gente acaba reproduzindo muito do que a gente aprendeu,*

como a gente aprendeu. Isso é uma faca de dois gumes que, às vezes, não dá certo.

(PB): Como é organizado, né, esses quatro eixos: oralidade, leitura, análise linguística e escrita. Aí eu procuro é... na turma que eu já conheço eles, já estou há três anos com eles, trabalhar durante a semana, esses quatro eixos né? Leitura, produção. Agora assim, produção é um pouco difícil. Por quê? Embora tenha seis aulas, sempre traz alguma dificuldade, assim... tem gente que não termina... aí eu evito levar pra casa material pra estar corrigindo. Então, na sala, eu procuro fazer textos curtos. A gente vê o conteúdo, por exemplo, se vê crônica. Aí eu exponho pra eles o que é a crônica, como ela se apresenta, as características, eles fazem leituras de textos e depois eu peço pra eles produzirem alguma coisa.

Essa fala da PB deixa transparecer que o trabalho com o texto estava voltado para a assimilação das características do gênero e posterior produção, em um exercício que parece levar ao domínio do gênero, bem como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). É uma proposta do documento oficial e a professora, por estar imergindo em determinados conhecimentos, parece entender essa orientação à própria maneira.

Entretanto, os caminhos fornecidos pela professora pareciam não estar levando à superação das dificuldades na produção de textos. Isso fica mais evidente quando a questionamos acerca do trabalho feito com a escrita.

(PB): Eu levo os textos pra casa, corrijo e depois devolvo essa produção a eles. [...] Não, não tem exercício de reescrita.

Na verdade, o gênero parecia ser o espelho para uma produção textual, com características específicas (substituindo o “faça uma redação”), mas que no final desembocaria no único leitor: a professora. Essa postura vai de encontro a uma perspectiva interacionista de escrita que supõe, segundo Antunes (2003), encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça o partilhamento das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Nesta perspectiva, que leva em consideração o interlocutor, alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

3.4. Observação de aulas da Professora B

As observações de aula da PB foram iniciadas na segunda semana após o retorno do recesso escolar e duraram todo o terceiro bimestre. Neste momento, observamos muito da sua trajetória com os alunos e a escola.

No tocante às aulas da PB, observamos que, em alguns momentos, ela produziu junto a seus alunos reflexões sobre a língua a partir do texto e, em grande parte do tempo, dedicou trabalho específico a regras da gramática normativa. Nesses momentos, ela deixou evidenciar algumas **concepções de linguagem** as quais transpareceram na entrevista.

AULA 2

(PB): Então, eu vou explicar agora a diferença entre orações coordenadas e orações subordinadas. Alguns alunos do ano passado já viram esse conteúdo comigo. [...] Hoje a gente vai ver a relação das orações. Quando eu falar em oração, pensem sempre no verbo. Onde estão os verbos aqui? [O período é: “como não havia vacinas, muitos pegaram a doença”]

(A): “Pegaram” e “havia”.

(PB): Quantas orações a gente tem aqui?

(A): Duas.

No trecho acima, a PB selecionou algumas orações descontextualizadas para explicar a diferença entre os períodos porque este era o intuito dela antes de chegar à classificação das subordinadas adverbiais. É interessante notar que ela não deixou claro para os alunos os critérios sintático e semântico que levam a essa diferenciação proposta pela gramática normativa.

Vale lembrar ainda que, mesmo já tendo trabalhado com testemunho e depoimento e, na aula passada, ter feito a leitura de artigo de opinião, ela não resgata os textos para auxiliar os alunos na compreensão do conceito. Sendo assim, a professora desprezou as possibilidades de construção do conhecimento por parte dos alunos e impôs uma classificação que não se apresenta claramente. Desse modo, nota-se o uso de uma gramática sem priorização dos usos reais da língua, fragmentada, de frases inventadas, feitas para servir de lição, como aponta Antunes (2003). Nessa perspectiva, encara-se língua como um sistema regulado, portanto, não se propicia a construção de sentidos.

Do mesmo modo, notamos que a **noção de gênero** apresentada na entrevista parecia se confundir com o ensino das características do gênero escolhido para ser trabalhado. Isto é, a docente ensinava as características do gênero para que os alunos, às vezes, fizessem uma produção ou respondessem a um exercício da gramática. A noção estava tão presente em sua memória, devido à recente especialização em linguística aplicada, que ela fazia questão de, a cada texto trazido para a sala, enfatizar a importância de se saber as características do gênero discursivo.

Os **recursos didáticos adotados e procedimentos metodológicos empregados** pela professora foram bastante diversificados, pois a prática desarticulada lhe permitiu escolher exercícios de gramática prontos para serem resolvidos, como provas de vestibular, responder a uma apostila pronta com questões semelhantes às da prova do SAEPE e assistir a um filme sobre lendas folclóricas, por causa do dia 22 de agosto.

A prática da PB transitou pela leitura de vários textos, produção de uma dissertação-argumentativa, sem um trabalho sistemático com o gênero e exercícios gramaticais que, algumas vezes, causavam algum tipo de reflexão.

A leitura era direcionada, em muitos momentos, para o estudo da gramática, sem vinculação nenhuma ao uso que se faz das estruturas da língua, como vimos em exemplos já citados das aulas 2, 3 e 4, entre outras.

AULAS 10 e 11

(PB): *Que sentido a conjunção “quando” está estabelecendo?*

(As): *Tempo.*

(PB): *Então, é oração subordinada...*

(As): *Adverbial temporal.*

(PB): *Muito bem! É importante que vocês saibam classificar porque isso pode ser uma questão de prova.*

Por necessitar ausentar-se um dia, a docente deixou para os alunos a produção de um texto dissertativo-argumentativo, com base em um artigo lido em uma das aulas anteriores em que ela “retomou” as características da “redação escolar”. Sem auxílio e retomada desse texto posteriormente, percebemos uma escrita artificial e desvinculada de qualquer tentativa de melhoria para o aluno. Isto é, a prática da docente possui estreita relação com o que ela pontuou anteriormente na entrevista: muito do que ela diz, é posto em prática, porém à sua maneira.

Portanto, o exercício de **articulação dos eixos de ensino** informado pela professora foi feito de maneira diferenciada das propostas dos discursos atuais, inclusive os Parâmetros seguidos por ela. Porém o mais interessante é que, durante a entrevista, ela afirmou acreditar e tentar fazer uma prática articuladora.

Conclusão

Diante do exposto, procurando entender como ocorreu o processo de didatização dos gêneros discursivos, verificamos que as professoras, mesmo de posse de discursos mais modernos, direcionam suas práticas de modo distinto, pois a formação se tornou imprescindível para isso ocorrer. Isto é, a coerência pragmática de que falam Chatier (2007) e Tardiff (2013) é notório em qualquer prática de ensino.

A PA demonstrou coerência em sua prática com os gêneros discursivos ao promover um trabalho gradual que culminou com a escrita e a reescrita de reportagem. No decorrer do processo, associou a este gênero, outros, componentes de sua estruturação, trabalhou aspectos relativos à linguagem, ao público-alvo e os suportes do gênero.

A PB demonstrou pouca articulação entre as atividades desenvolvidas em sua prática. Isso revelou, por um lado, certa autonomia para escolher o caminho que ela julga mais pertinente. De outro, ignorou as múltiplas possibilidades de um trabalho produtivo com a Língua Portuguesa ao não possibilitar ao aluno a produção de gêneros discursivos e a superação das dificuldades enfrentadas no processo de aquisição dessas formas relativamente estáveis de enunciado.

Sendo assim, esse campo de investigação carece de mais pesquisas e intervenção para se repensar, por exemplo, a formação continuada de professores.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 5.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Tânia Martins de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da Criação Verbal*. 2.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, p. 277-326, 1997.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, [1929-1930] 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CEREJA, William Roberto. Ensino de língua portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C.C.; PEREIRA, M.T.G. (orgs.) *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, p. 153-165, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica (Linguagem e educação), 2007.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, [1991] 1997.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, , 2011, p. 81-108.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 95-128.
- GERALDI, João Wanderley (Org.) Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, pp. 39-46, 2006a.
- _____ (Org.) Unidades básicas do ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, pp. 59-79, 2006b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, pp. 19-34, 2011.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.