



GÊNEROS DISCURSIVOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Tânia Cristina Lemes Machado¹

Maria Rosa Petroni²

RESUMO: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (Brasil, 1998) constituíram um marco no cenário educacional brasileiro, por proporem o ensino de leitura e escrita focalizado numa concepção de linguagem pautada em práticas sociais, realizadas em condições sócio-históricas definidas. Essa perspectiva privilegia o desenvolvimento de competências discursivas, articulando-se a dois eixos: o eixo do “uso”, que compreende a língua oral e escrita, e o da “reflexão”, envolvendo a língua e a linguagem. Tal proposta requer a adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade desse ensino. Neste artigo, discutimos algumas dificuldades enfrentadas no trabalho com as orientações oficiais, decorrentes da formação inicial e continuada de quatro professoras da rede pública de Mato Grosso. Observando sua prática de ensino, identificamos que suas dificuldades em relação às propostas curriculares apresentadas para o ensino de Língua Portuguesa resultam da desarticulação entre sua formação inicial e continuada. Nossa análise baseia-se nos pressupostos na teoria enunciativo-discursiva e da formação do professor crítico-reflexivo. Para tanto, nos embasaremos em Barbosa (2001), Figueiredo (2005), Geraldi (1997), Kleiman (2006), Magalhães (2001), Nóvoa (2002, 2009), Rojo (2006, 2009), dentre outros.

Palavras-Chave: leitura e escrita; formação docente; teoria e prática; gêneros discursivos; PCNLP

DISCURSIVE GENRES AND TEACHING TRAINING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER: RELATIONS AND IMPLICATIONS

ABSTRACT: The National Curriculum Parameters of the Portuguese Language – PCNLP – (Brazil, 1998) became a landmark in the Brazilian educational field, for proposing the teaching of reading and writing focused on a conception of language based on social practices, performed in defined socio-historical conditions. This perspective emphasizes the development of discursive competences, articulating to two axes: the axis of the “use” that encompasses the oral and written language, and that of “reflection”, involving the language and speech. This proposal requires the use of the discursive genres as object of teaching and the text as a unit of this

¹ Professora da rede pública de ensino de Mato Grosso.

² Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem — MeEL/UFMT.



teaching. In this article, we discussed some difficulties found in dealing with the official guides that come from the initial and continued training of four teachers that belong to the public school system of Mato Grosso. Observing their teaching practice, we identified that their difficulties in relation to the curricular proposals presented for the teaching of the Portuguese Language is a result of the disarticulation between its initial and continued formation. Our analysis is based on the assumptions in the enunciative-discursive theory and the training of the critical-reflective teacher. For this, we will use as basis Barbosa (2001), Figueiredo (2005), Geraldi (1997), Kleiman (2006), Magalhães (2001), Rojo (2006, 2009), Nóvoa (2002, 2009), among others.

Key-words: reading and writing; teacher training; discursive genres; PCNLP

Introdução

Atravessamos um período de profundas mudanças, não só em relação aos avanços tecnológicos, mas também no que diz respeito ao posicionamento, atitudes e ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais diante de uma sociedade cada vez mais exigente. A educação, considerada peça fundamental nesse processo de transformação, tem sido severa e criticamente avaliada. Muito se discute acerca do ensino em nosso país, e esse é um debate amplamente instalado nas diversas esferas de atividade humana, desde as esferas acadêmica e governamental, passando pela midiática e atingindo pequenos grupos de discussão, na família ou entre amigos. Nesse embate de ideias percebemos que, apesar dos diferentes enfoques adotados, a qualidade da formação docente ocupa o cerne das discussões.

Ser professor, no atual cenário da educação brasileira, constitui um desafio muito maior do que em qualquer outra época. Problemas não faltam: de questões estruturais — salário, segurança, sobrecarga de trabalho, muitas vezes em condições precárias — a dificuldades pedagógicas — insegurança diante das transformações e a necessidade de uma formação permanente, contínua. Como consequência desses empecilhos, tem-se uma resistência à mudança em direção a um ensino mais efetivo e produtivo.

Nesse contexto, as inúmeras críticas direcionadas à educação parecem ter um alvo em especial, o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), que, por muito tempo, esteve vinculado à gramática tradicional. Sabe-se, a partir de diversas pesquisas realizadas nesse campo (GERALDI, 1985, 1993a, 1993b;



1997; POSSENTI, 1996; PÉCOR, 1984; COSTA VAL, 1994; OSAKABE, 1977, 1982, 1993, dentre outros), ser um equívoco considerar que, apenas por meio da metalinguagem, os alunos tornem-se usuários competentes da língua, tanto na leitura como na produção de texto. Essa simplificação quanto ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita deixa de lado a essência dessas duas práticas sociais, ou seja, os processos de atribuição de sentido. O ensino de gramática desvinculado de situações reais de emprego da língua não faz referência a elementos fundamentais, como as condições de produção, as relações de poder implícitas nas escolhas linguísticas e as negociações de sentido produzidas nas interações sociais, por exemplo.

Como alternativa a essa concepção tradicional de ensino de língua, apresenta-se concepção interacionista da linguagem, a partir da qual o ensino de LP deve focar o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas em práticas sociais efetivas. Tal postura possibilita a ampliação do engajamento discursivo dos alunos, para que possam, concretamente, agir no mundo social, atribuindo sentidos e se fazendo entender (BARBOSA, 2001; FIGUEIREDO, 2005; ROJO, 2006, 2009, dentre outros). Tal proposta articula-se ao trabalho com gêneros, veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que, embora sejam objeto de muitas discussões a respeito das divergências teóricas em relação a alguns conceitos, continuam sendo uma boa contribuição para o ensino de Língua Portuguesa.

Porém, o que se observa, mais de uma década depois da publicação desses Parâmetros, é a distância entre as orientações curriculares nele propostas e sua prática efetiva na sala de aula. O medo de arriscar e de abandonar práticas tradicionais, tão enraizadas, para se lançar em caminhos povoados por novas práticas, que representam uma contraposição àquelas já sedimentadas e ainda carecem de reflexão e discussão é um dos entraves que tem impossibilitado a aplicação das propostas. A nosso ver, o principal obstáculo enfrentado pelos professores é a dificuldade de compreensão da base teórica apresentada no documento, principalmente porque a concepção de linguagem — enunciativa, dialógica e sócio-histórica — ainda diverge de muitas que circulam nas salas de aula privilegiando o trabalho com a linguagem entendida como sistema e perpetuando o tradicional ensino pautado na gramática. Nessa perspectiva, os objetivos propostos pelos PCNLP estabelecem que



além da competência discursiva e lingüística, o aluno, para exercer a cidadania, também deve desenvolver sua capacidade de leitor crítico, bem como deve adotar uma perspectiva plural e de respeito à diferença no que tange às linguagens sociais (FIGUEIREDO, 2005, p. 110).

Se essa compreensão crítica não está presente nas práticas e nas reflexões do professor, dificilmente ocorrerão mudanças no ensino e mais longe ainda estará o alcance de tais objetivos. Em direção a essas mudanças, acreditamos que os professores que se propõem a realizá-las podem encontrar no trabalho com gêneros discursivos um grande aliado.

Nos limites do presente artigo, temos a intenção de apresentar e discutir alguns resultados obtidos com uma pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso, partindo das noções centrais de gêneros do discurso e formação do professor de LP. Entendemos que, para compreender as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem dessa disciplina diante das atuais propostas, seria necessário vivenciar a realidade no ambiente em que elas se revelam: a sala de aula. Por essa razão, realizamos um estudo de natureza qualitativa com quatro professoras das redes municipal e estadual de ensino das cidades de Cuiabá e Várzea Grande, no Estado de Mato Grosso.

A pesquisa, de base enunciativo-discursiva, teve como um dos objetivos observar a relação entre as dificuldades na efetivação das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (BRASIL, 1998) e a formação inicial e continuada dessas professoras. Por meio da observação participante, de entrevistas formais e informais e de registro em fotografias, procuramos conhecer e compreender como esse grupo de professoras efetivava o trabalho com a teoria dos gêneros, partindo da reflexão sobre sua prática e sua formação.

1. Os gêneros do discurso e os Parâmetros Curriculares Nacionais

O ensino de Língua Portuguesa proposto nos documentos oficiais (BRASIL, 1998) articula-se a partir de dois eixos: o eixo “uso”, que compreende a língua oral e escrita, e o eixo “reflexão”, envolvendo a língua e a linguagem. Cabe ressaltar a importância dada por esses documentos à língua oral, caracterizando uma inovação pedagógica, uma vez que há certa resistência ao ensino dessa modalidade, dada a supremacia atribuída à língua escrita na esfera escolar. Por isso, não só enfatiza o estudo da língua a partir do uso, e não mais da metalinguagem, como também defende o respeito às variedades lingüísticas, o estímulo ao



desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e, o que consideramos fundamental, a adoção dos gêneros como objeto de ensino. Os documentos oficiais assumem, assim, a perspectiva dialógica e sociointeracionista do ensino.

Essa concepção de ensino, entretanto, traz em seu bojo a dificuldade de aplicação das propostas neles contidas. Barbosa (2000) assevera que a elaboração desses Parâmetros, bem como outras ações realizadas, a exemplo da implantação de sistemas de avaliação de ensino (SAEB) e sistemas de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD), representam avanços consideráveis em relação ao processo de avaliação, afirmando que são necessárias, “a médio e a longo prazos [...] outras modalidades de intervenção. Dentre estas, consideramos que a formação continuada de professores e demais educadores deva ser privilegiada, sem o que a prática de sala de aula não sofrerá mudanças substanciais” (BARBOSA, 2000, p. 149-50).

Diante da adoção dos gêneros como objeto de ensino, é imprescindível compreender o significado dessa escolha na tentativa de relacioná-la aos fundamentos teóricos que subjazem aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Para esse trabalho é importante identificar, inicialmente, o conceito de linguagem apresentado nos PCNLP (BRASIL, 1998, p. 20):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Nessa concepção, podemos observar a base dialógica e a preocupação com o contexto sócio-histórico, que refletem a perspectiva enunciativa proposta por Bakhtin e, ainda, a referência a gêneros do discurso, teoria também elaborada pelo referido autor. A adoção dos gêneros como objeto de ensino constitui o principal avanço presente nos PCNLP, escolha observável no seguinte trecho do documento:

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).



A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (BRASIL, 1998, p. 26).

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles (BRASIL, 1998, p. 66).

Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores (BRASIL, 1998, p. 70).

Advogando a favor da adoção dos gêneros na perspectiva discursiva, Barbosa (2001, p. 107) aponta algumas razões, de ordem pedagógica ou didática, que sustentam tal adoção no ensino-aprendizagem de LP:

- A consideração dos gêneros do discurso possibilita uma maior especificação da qual o termo *letramento* ou *práticas letradas* parece carecer.
- Através do trabalho com diferentes gêneros do discurso e da consideração dos gêneros primários e secundários e de suas inter-relações é possível pensar numa solução de continuidade entre o desenvolvimento da oralidade e da escrita.
- A consideração dos gêneros do discurso permite um melhor tratamento da oralidade, que nessa perspectiva, passa a ser focada sempre em relação aos gêneros orais.
- Os gêneros seriam *mega-instrumentos*, que incluiriam outros instrumentos, considerando essa que fornece pistas a propósito do que ensinar e do como ensinar de forma contextualizada.
- O trabalho baseado em gêneros permite a integração contextualizada de atividades de compreensão, produção de textos e análise linguística.
- A escolha de gêneros do discurso fornece parâmetros e princípios que impediriam a construção de propostas curriculares demasiadamente abertas, desarticuladas, garantindo uma maior eficácia das mesmas.
- O trabalho com os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que supõe o uso de competências, favorece seu desenvolvimento, na medida em que pressupõe relações de diferentes naturezas (linguísticas, textuais, discursivas etc.).

Defendemos o trabalho com gêneros discursivos por acreditarmos que, por seu caráter social, cultural e histórico, essa prática pode amenizar a lacuna existente entre as práticas de letramento propostas na esfera escolar e as específicas de outras esferas sociais, das quais os alunos fazem parte. Essa aproximação é essencial quando temos em mente o trabalho com a linguagem a partir do seu uso, como prática social, uma questão que nos coloca em consonância com as palavras de Kleiman (2006, p. 25):

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações



sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividade que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. Mas em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia-a-dia, situações que parecem imutáveis, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação.

Assim, ao considerarmos o trabalho com gêneros, na perspectiva discursiva, de extrema importância para a efetivação de mudanças na qualidade do ensino de Língua Portuguesa, o fazemos, principalmente, porque entendemos esse trabalho como uma das “chaves” que abrem as portas e janelas da sala de aula para a vida. É uma possibilidade de ampliação do diálogo com a realidade e de um novo olhar sobre a linguagem e seu uso.

Para tanto, há que se refletir acerca da formação docente, uma vez que a proposta de ensino dos PCNLP não vislumbra a relação entre o que está posto como parâmetro e a formação dos profissionais, a quem se destinam, no sentido de efetivar as propostas. A reflexão acerca dessa relação é necessária, tendo em vista que a realidade pode nos apresentar (e apresenta, efetivamente), professores que não se encaixam no modelo de professor ideal, trazendo em sua bagagem dúvidas e limitações, frutos de uma formação insuficiente e da escassez ou inexistência de políticas públicas de valorização e promoção da formação continuada, questões que serão discutidas a seguir.

1.1. Formação docente: desafios e possibilidades

A incansável busca por um ensino de qualidade e por reformas na educação, por meio da elaboração de documentos oficiais, como os PCN, da criação de órgãos responsáveis pela avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), essa atualmente com o nome Prova Brasil, da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), da implantação de exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), e da instituição de agências de controle, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dificilmente alcançará resultados efetivos sem uma adequada formação de professores. Assim,

diante de um mundo cada vez mais globalizado, onde as exigências do domínio de competências e habilidades se tornam essenciais e onde as críticas em relação aos professores e sua competência profissional se tornam frequentes, faz-se necessário repensarmos a formação docente.

O quadro atual da educação no Brasil tem sido objeto de preocupação por parte da sociedade e das instâncias governamentais, além de objeto de estudos e pesquisas na esfera educacional. É, sem dúvida, uma questão complexa que envolve uma série de fatores: econômicos, políticos e sociais. Portanto, deveria ser lançado um olhar especial e mais atento à formação de professores, uma vez que essa constitui o alicerce para a implementação de mudanças no meio escolar.

O discurso “escola para todos”, que antes parecia retórica, tornou-se realidade. A escola tem alcançado os lugares mais inacessíveis e todas as camadas da sociedade, porém tal ação não resultou em uma educação de qualidade, e os índices de avaliação do ensino apresentados pelo governo, por meio de instrumentos como o SAEB e o ENEM, refletem a fragilidade do sistema e direcionam a atenção para o professor e, conseqüentemente, para sua formação.

O aumento crescente da população escolar implicou um aumento significativo no número de professores, promovendo a expansão e criação de cursos de licenciatura de maneira indiscriminada, principalmente, no ensino superior privado. Como reflexo dessa condição, tem início um processo de desvalorização do magistério, redução de salários, sobrecarga de trabalho e queda na qualidade de ensino. Os investimentos aplicados na educação foram desproporcionais em relação à ampliação da rede de ensino. Nesse cenário encontramos o professor da educação básica, sempre em constante pressão, frente a uma instabilidade desconcertante, e perdendo, progressivamente, sua autonomia intelectual e profissional. Para Apple e Jungck (apud NÓVOA, 1992, p. 24):

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que tem entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.



Assim, amplia-se o debate em torno da formação docente e os programas de formação passam a trazer impregnadas as mais diversas concepções acerca do professor: facilitador da aprendizagem, mediador do conhecimento, implementador do currículo, formador de opinião, educador, técnico etc., modelos que se encaixam de acordo com o modelo de ensino assumido pelo sistema educativo e pela sociedade, revelando a necessidade de se repensar a identidade do professor.

O desenvolvimento profissional dos professores precisa levar em consideração a questão fundamental da identidade e do papel do professor na atualidade e, ainda, estar articulado com a escola e seus projetos. Segundo Nóvoa (1992), a escola não muda sem o empenho dos professores e esses, por sua vez, não mudam sem uma transformação das instituições em que trabalham.

1.1.1. A formação do professor de Língua Portuguesa

A formação do professor de Língua Portuguesa, juntamente com a formação das demais áreas de ensino, tem sido questionada e criticada, envolta sempre pelo discurso do fracasso e da necessidade de reformulação do ensino e das práticas pedagógicas. O professor de LP, nesse contexto, parece atravessar uma crise de identidade. Ao tratar desse assunto, Guedes (2006) nos diz que ao professor de LP não cabe mais o papel de “guardião” da língua, sempre à caça de “erros” cometidos por aqueles que não utilizam o modelo padrão de língua, único e “correto”. Como esse modelo de língua também não é usado pelo professor, o caminho seguido por esse profissional foi a especialização no tradicional ensino recebido em sua formação, pautado no discurso **sobre** a língua, na metalinguagem, repetindo-o na sua prática de sala de aula.

O trabalho com os gêneros é, sem dúvida, uma grande contribuição para a área. Analisemos um pouco melhor a questão da efetivação desse trabalho em sala de aula. Esse trabalho requer, por parte dos professores, uma atenção especial, muitas leituras, pesquisas e um conhecimento teórico que muitos deles ainda estão por alcançar. Ao refletir sobre essa questão, Barbosa (2000) argumenta que, muitas vezes, os educadores se propõem a realizar o trabalho com gêneros, mas o que se observa é o trabalho com tipologias textuais, supondo ser a mesma coisa.



Considerando essa mudança de paradigma no ensino de LP, é preciso refletir sobre as seguintes questões: O professor está preparado para essas mudanças? Ele compreende crítica e teoricamente o que a ele é “proposto” como parâmetro? A sua formação, inicial ou continuada, possibilitou-lhe acesso às teorias que compõem esse novo paradigma para o ensino de LP?

1.1.2. Formação inicial: os desafios dos cursos de Letras

A melhoria na qualidade da formação do professor de Língua Portuguesa é um desafio para as universidades, especificamente para os cursos de Licenciatura em Letras, responsáveis por essa formação inicial; para os especialistas, formadores de professores e pesquisadores que, por meio de cursos de extensão, atuam na formação continuada; e também para o professor, que precisa não apenas refletir sobre sua prática, mas agir em busca da superação de eventuais dificuldades na tentativa de garantir qualidade ao seu trabalho. Tal desafio tem início na graduação, pois, espera-se que o professor, ao terminar um curso de Letras, tenha desenvolvido habilidades e competências necessárias para o bom desempenho de seu trabalho com a linguagem. Mas a realidade nos apresenta um quadro não muito animador em relação a essa questão, pois encontramos, cada vez mais, profissionais que, pelas mais diferentes razões, pouco se dedicam aos estudos, têm grandes dificuldades de ordem teórica e metodológica. Essa dificuldade em transpor para a prática os conhecimentos sistematizados adquiridos no curso de graduação é uma questão complexa e muito presente na formação inicial. Muitos profissionais saem das universidades pensando estarem preparados para o exercício da docência, mas quando se deparam com a realidade da sala de aula, com os problemas de alguns alunos e as péssimas condições de trabalho, recorrem àquela que, talvez, pudesse ser a saída mais segura e confiável: repetir a formação que tiveram durante a vida escolar, pautada na “transmissão do saber”, muitas vezes se distanciando das propostas estudadas em sua formação.

Os cursos de Licenciatura em Letras necessitam não apenas expor os alunos às disciplinas teóricas, mas levá-los a realizar a transposição desses conhecimentos para uma situação didática, na realização do Estágio Supervisionado. Na verdade, esse processo deveria ser objeto de discussão e de ensino, além de perpassar todo o curso de graduação, tendo em vista que o objetivo do estágio é proporcionar aos professores



EDIÇÃO Nº ESPECIAL
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
AGOSTO DE 2012



e alunos a reflexão sobre a prática de ensino, considerando a disjunção que ocorre frequentemente entre a formação e o desempenho do professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. O estágio momentaneamente oportunizaria condições reais de produção de conhecimento, entendidas aqui como produção de sentido e, ainda, propiciaria a compreensão dos desafios assumidos por professores e alunos, sujeitos das próprias práticas pedagógicas.

Ampliam-se, nessa perspectiva de mudança, as possibilidades de rompimento com o tradicional modelo dos cursos de formação com ênfase na transmissão do conhecimento, e com a disjunção entre a teoria e a prática, que não oportunizam aos alunos a discussão e a reflexão sobre a sua própria construção do conhecimento e sobre o processo de ensino que vivenciaram.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vigente desde 1996, ao tratar da formação dos profissionais da educação em seu Artigo 61, estabelece:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A necessidade de articulação entre teoria-prática é reiterada no Decreto nº 3.276, de dezembro de 1999, artigo 4º, inciso II, § 2º:

§ 2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação.

O Decreto reza no artigo 5º a necessidade de que, durante a formação, sejam desenvolvidas determinadas competências pelos professores, a saber:

- § 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:
- I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
 - II - compreensão do papel social da escola;
 - III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;



- IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Como podemos observar, as Diretrizes que regem a formação docente, assim como os PCN (BRASIL, 1998), apontam para uma formação por competência, o que nos faz refletir acerca da “homologia dos processos” (GRELLET, 2007), ou seja, as competências são construídas em situações sociais envolvendo a prática e a teoria, e não por meio da transmissão de saberes científicos que a maioria dos professores reproduz em sala de aula. No dizer da autora:

O professor, enquanto aprendiz de sua profissão, é um aluno e essa condição traz algumas implicações. Sua experiência como aluno, não apenas no curso de formação, mas ao longo de toda sua vida escolar, é constitutiva do papel que exercerá como docente. É necessário, portanto, que o futuro professor experiencie, enquanto aluno, o que se pretende que venha a desempenhar nas suas práticas pedagógicas.

1.1.3. Formação continuada: outros desafios

Embora saibamos que haja ainda inúmeras barreiras a serem transpostas pelos professores, o seu processo de formação ocupa espaço central e decisivo nas discussões e reflexões educacionais, pois constitui o meio privilegiado para qualquer transformação que se queira alcançar. A formação continuada, também chamada de formação em serviço, é, certamente, o outro pilar que sustenta a formação docente e vem sendo alvo de severas críticas em relação à sua ineficácia, revelando a necessidade de mudanças e reformulações. Ao abordarmos a formação continuada, temos em mente dois momentos que, para fins didáticos serão separados, mas que constituem práticas complementares: a que acontece por meio dos cursos de atualização, promovidos pelos governos, e a que acontece no interior da escola, seja no diálogo com seus pares, seja na busca solitária de cada professor.

Já apontamos algumas dificuldades apresentadas nos cursos de formação inicial frente às mudanças impostas pelo novo paradigma para o ensino de LP, dificuldades essas que podem assumir uma dimensão



bem maior quando pensamos naqueles professores que se formaram há mais tempo e que sequer tiveram acesso a conceitos que hoje são amplamente citados, inclusive nos PCNLP (BRASIL, 1998). De acordo com Figueiredo (2005, p. 159)

a base teórica que sustenta os PCN foi introduzida no Brasil apenas recentemente e há ainda poucos profissionais da área familiarizados com ela (uma vez que tais teorias ainda não são trabalhadas na maioria dos cursos de graduação); é possível que o conteúdo desse documento não esteja sendo assimilado em toda sua profundidade e com todas as suas implicações, seja por aqueles responsáveis pela elaboração de currículos, seja pelos professores em serviço ou em formação, seja por aqueles que estão produzindo materiais didáticos. Daí um dos prováveis motivos do descompasso que se percebe entre o que se propõe nos PCN e o que ainda é feito em sala de aula.

Eis uma situação que revela a inegável necessidade de uma formação continuada após o curso de graduação. Muitos relacionam formação continuada aos cursos de capacitação/atualização oferecidos pelos órgãos oficiais que tratam da educação. Esse parece ser um importante passo nessa longa caminhada, porém o que temos observado, a partir dos índices das avaliações realizadas sobre o ensino, é que esses programas não parecem melhorar os níveis de qualidade da educação. Uma das críticas que atinge esses programas é o fato de serem marcados pela desarticulação e descontinuidade, principalmente em virtude das mudanças de planos a cada troca de governo. Outra crítica apontada por Figueiredo (idem, p. 188) é a pouca relevância dada a questões teóricas, característica comum aos programas de formação continuada de professores, revelando um problema, pois “ao se trabalharem apenas “receitas” de aulas, induz-se o professor a tomar novos conceitos e didatizações deles advindos como se fossem os mesmos conceitos e didatizações cristalizados em sua prática”.

A desarticulação e a descontinuidade podem ser facilmente observadas quando participamos de cursos de atualização e observamos que, a cada etapa, é como se tudo que foi dito antes não tivesse mais sentido, não “servisse mais”, como se o assunto novo, as novas práticas a serem desenvolvidas negassem o que já está posto. Acreditamos que essas novas tendências, novos saberes, poderiam apresentar não o total abandono das velhas práticas, mas sua reformulação, o que, talvez, diminuísse a “intranqüilidade” da maioria dos professores diante do novo, da elaboração de novas práticas e das escolhas frente ao que ensinar



e como ensinar. Ao tratar da educação continuada tomamos emprestadas as palavras de Collares, Moyses e Geraldi (2008):

Compatibilizar essas novas concepções com os processos de formação implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, introduzindo no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos (COLLARES, MOYSES E GERALDI, 1999).

Temos aqui uma questão histórica e complexa, que se agrava quando os programas de formação tendem a refletir ações políticas e não preocupações educacionais. De acordo com esses autores, a

“educação continuada” atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais de ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor (COLLARES, MOYSES e GERALDI, 1999).

Outra dificuldade revelada pelos professores é o trabalho com projetos. Os PCNLP apontam para a importância de um projeto educativo na escola, aliás, o trabalho com “projetos” tornou-se referência no ensino-aprendizagem. Mas, pensando numa extensa maioria de educadores que temos em nosso contexto escolar brasileiro, levantamos a seguinte questão: Esses professores possuem uma formação que fundamente a prática com projetos de ensino? O trabalho de Barbosa (2000) e Rojo (2001) com a formação de professores em serviço evidencia essa dificuldade. Para a primeira autora (idem, p. 168), parte das dificuldades apresentadas durante a formação é “devida ao fato de que a grande maioria dos professores da rede pública não tinha, e ainda não tem, a prática de elaboração de projetos de trabalho”.

Essas dificuldades também são discutidas por Rojo (2001):

Por minhas experiências com a formação de professores, creio que a realidade da ação do professorado fica entre um ponto e outro. Nem o desprezo total ao planejamento como “mais uma burocracia a realizar”, nem a autonomia para a realização de um planejamento efetivo. Meus encontros com professores da rede pública têm mostrado um professorado preocupado em melhorar a sua ação didática e em implementar novas e melhores orientações no processo de ensino-aprendizagem; quase sempre sem condições objetivas para fazê-lo – por exemplo, tempo escolar remunerado e reservado ao planejamento e à reflexão coletivos – e pouco formado para fazê-lo (ROJO, 2001, p. 315).



A falta de uma formação adequada leva o professor a reproduzir conteúdos e metodologias aprendidos em sua formação inicial, superadas cientificamente, e o torna subordinado ao livro didático e dependente dele. Sobre essa dependência do livro didático, Batista (2004, p. 58) nos diz:

A voz que neles [livros didáticos] se constitui, em vez de apoiar, manter e subsidiar a voz do professor, apaga-a e a substitui. Sua seqüência torna-se a seqüência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. O livro, portanto, busca anular-se como tal para passar a reunir em si e oferecer os elementos presentes no contexto escolar e se tornar, desse modo, o próprio contexto escolar: é um livro, mas é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão da aula.

Em relação a essas afirmações, há que se considerar, ainda, como afirma Padilha (2005, p. 81), que “a obra pedagógica será constituída e acabada pela força motriz que é a posição valorativa do autor e todos os elementos que a compõem estarão alinhavados e intermediados pelo discurso autoral”.

Esse quadro se distancia das discussões que vêm sendo postas, a partir da década de 1990, sobre a formação do professor reflexivo, que participa ativamente no processo de elaboração do conhecimento. Esse modelo reflexivo, nas palavras de Magalhães (2001, p. 245), “objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes”. É indispensável a reflexão por parte do professor sobre sua prática, mas não podemos dissociar dessa prática a sua formação inicial e continuada.

2. Com a palavra, as professoras de Língua Portuguesa

Para observar as implicações existentes entre o trabalho com gêneros discursivos, proposto pelos PCNLP (BRASIL, 1998), e a formação docente das professoras de nossa pesquisa, foram realizadas entrevistas e, posteriormente, aplicados questionários para quatro professoras de Língua Portuguesa, com licenciatura em Letras, duas atuando em uma escola da rede estadual, localizada no bairro Cristo Rei, em

Várzea Grande, que serão chamadas aqui P1 e P2, e as outras duas em uma escola da rede municipal, localizada no bairro Santa Izabel, em Cuiabá, representadas como P3 e P4, e apresentam o seguinte perfil:

- P1 tem 38 anos, mais de vinte anos de profissão, é formada em Letras pela UFMT, com especialização em Ensino de Gramática;
- P2 tem 33 anos, três anos e meio como professora de LP, é graduada em Letras pela UFMT, no campus do Médio Araguaia, e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa;
- P3 tem 37 anos, quinze anos de profissão, é formada em Letras pela Universidade de Cuiabá – UNIC, tendo concluído o curso em 1992;
- P4 com 37 anos e vinte de docência, é também graduada em Letras pela UFMT, com especialização em Língua Portuguesa Teoria e Prática.

Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos de pesquisa foram o fato de as professoras estarem atuando na disciplina LP, afirmarem realizar o trabalho com gêneros, pertencerem ao quadro efetivo da escola e aceitarem participar da pesquisa.

Os questionários aplicados contavam com 24 perguntas e foram entregues às professoras para que respondessem e devolvessem em um momento posterior. Apesar de terem esse tempo para responderem às perguntas, observamos que, mesmo se tratando de questões discutidas durante a entrevista, muitas não deram respostas, ou, na maioria das vezes, ofereceram respostas curtas, principalmente quando relacionadas à teoria dos gêneros discursivos.

Na sequência, apresentamos algumas questões e respectivas respostas. É oportuno lembrar que as transcrições, apresentadas a seguir, foram feitas sem nenhuma adaptação, respeitando fielmente as falas das docentes, e trazem as indicações P1, P2, P3 e P4.

O primeiro aspecto destacado durante as entrevistas realizadas com as professoras, e que se mostrou essencial para nossa pesquisa, está relacionado ao papel do professor de Língua Portuguesa na atualidade. As respostas à questão “De acordo com sua concepção, qual é o papel do professor de Língua Portuguesa na atualidade?” revelaram as diferentes posturas das professoras acerca do seu papel, como observamos a seguir:



P1: Preparar o educando para a profissionalização (...) Os professores têm buscado fazer seu papel desmistificando a Língua Portuguesa, trazendo-a para mais próximo do aluno.

P2: O papel do professor é fazer com que nossos alunos sejam capazes de ler, escrever, interpretar textos e sejam também cidadãos críticos.

P3: O professor de Língua Portuguesa é um mediador da comunicação, o nosso papel é mostrar aos nossos alunos a importância de se conhecer as variantes linguísticas na comunicação.

P4: É o papel de, primeiramente, alguém em quem os alunos confiam, uma vez que muitos alunos chegam ao 6º ano soletrando e têm vergonha de ler ou escrever, além de outros problemas pessoais que interferem na aprendizagem.

Percebemos, além da preocupação com o ensino, o reflexo dos discursos oficiais que permeiam a área educacional, a preocupação com o reconhecimento da diversidade linguística, com a questão afetiva, ressaltando a confiança no profissional e na pessoa do professor. Além disso, há referência à inclusão, conceito cada vez mais presente nas propagandas dos órgãos governamentais, mas cujos efeitos pouco se percebem na prática efetiva. Observamos as múltiplas funções que devem ser assumidas pelo professor em virtude das exigências do mundo atual. Além de se adaptar às novas tecnologias, ele precisa, segundo Silva et al (*apud* CORACINI, 2003, p. 245), “ter conhecimentos de psicologia, uma sensibilidade e observação aguçadas para compreender as dificuldades dos alunos e as diversas situações em que se encontram ...”.

Dentro dessa multiplicidade de funções, não podemos deixar de apontar para um item que vem sendo amplamente debatido, gerando inúmeras incertezas no dia a dia do professor e que diz respeito a “que” e a “como” ensinar. Junte-se a isso o atual paradigma para o ensino de LP, que propõe o ensino da linguagem a partir do uso, e temos um professor que, muitas vezes, se encontra perdido entre os novos discursos e novas práticas, sobre as quais, na maioria das vezes, não tem segurança, e as velhas práticas, às quais se agarra por se sentir seguro, mas que são constantemente criticadas.

Outra pergunta do questionário objetivava saber: “A instituição escolar onde você trabalha está a par dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? Eles são colocados em prática? Como?”

Manifestaram-se nos seguintes termos:

P1: Alguns professores que buscam ler, estudar, propor seus planejamentos com base nos PCNs.

P2: Sim. Eles são colocados em prática, como nós podemos perceber no planejamento.

A referência ao planejamento está presente na maior parte das respostas, preocupação que evidencia outra realidade muito presente nas escolas: a referência aos documentos oficiais nos planejamentos como forma de legitimar o trabalho, mas que, muitas vezes, não vai além disso ou, quando existe a tentativa de concretizar as propostas desse documento, muitos professores se “perdem” no caminho. Apresentar trechos, citações dos PCN em um plano de trabalho em nenhum momento constitui garantia de que as orientações neles contidas se concretizem.

A observação das aulas das professoras e das atividades por elas propostas nos possibilitou reforçar a ideia de que o trabalho realizado pela maioria dos educadores tem como foco a estrutura textual, reforçando o trabalho com modelos de textos. Essa prática, voltada apenas para os aspectos linguísticos, deixa de desenvolver nos alunos sua capacidade discursiva de estabelecer relações de sentido entre as diferentes práticas de linguagem e a situação de comunicação. Os gêneros discursivos podem preencher essa lacuna, pois estão inter-relacionados às práticas sociais de linguagem e às situações de produção.

Diante disso, é possível dizer que um trabalho voltado para os gêneros do discurso parte da análise de aspectos sócio-históricos da situação de comunicação e privilegia, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2003[1952-3]), “a vontade enunciativa” do locutor, seus objetivos e, principalmente, sua “apreciação valorativa” sobre seu(s) “interlocutor (es)” e “tema(s)” discursivo(s). Após essa análise detalhada, poderão ser investigadas as marcas linguísticas relacionadas à estrutura composicional e ao estilo, que refletem os aspectos observados na análise. Não acreditamos que, da forma como o gênero vem sendo trabalhado em muitas salas de aula, possa haver mudanças significativas em direção à formação de um cidadão crítico, como propõem os PCNLP (1998). **LEVAR PARA A CONCLUSÃO**

Uma das perguntas apresentadas no questionário aplicado às professoras referia-se à participação em cursos de formação continuada e à contribuição desses cursos para a prática em sala de aula. As docentes nos deram as seguintes respostas:

P1: As palestras de quase nada colaboram. Os PCNs em ação eram mais práticas, trocas de experiência.

P2: Foram bons, pois eles me ajudaram na minha prática docente. Hoje consigo dar aulas com mais facilidade, clareza e motivação para os meus alunos.



P3: Acredito que todos os cursos do qual participei veio acrescentar a meus conhecimentos e na minha formação.

P4: A maioria deles não corresponde à nossa expectativa, não é feita uma investigação para saber de nossas necessidades, simplesmente nos convidam ou preparam o que é interessante para a coordenação ou para a SMED (Secretaria Municipal de Educação).

Temos nas falas das professoras alguns aspectos que merecem reflexão. O primeiro, observado na fala de P1, diz respeito à formação a partir de trocas de experiências. Por nossa experiência como participante em muitos cursos de atualização, observamos que, apesar de haver um planejamento por parte dos professores formadores, a maior parte do tempo é dedicada às trocas de experiências. Parece haver uma necessidade entre os professores de ora reforçar, através da exposição, o que têm feito na sala de aula, ora de encontrar no trabalho do colega uma nova “receita” que “pode dar certo”. Acreditamos que essa troca pode contribuir na medida em que a prática esteja aliada à teoria, porque assim será possível compreender o processo tendo em mente os objetivos a serem atingidos. Aplicar na nossa sala de aula uma experiência bem sucedida realizada por outro colega não é garantia de sucesso, pois o contexto é outro, os alunos são outros, é uma outra realidade.

Outro ponto destacado por P2 e P3 é o reconhecimento da contribuição dos cursos de formação. Eles são uma necessidade, representam uma ponte entre a sala de aula e o universo acadêmico, a pesquisa científica. O terceiro aspecto, observado na fala de P4, revela uma questão fundamental, a oferta de cursos de formação sem a avaliação das reais necessidades dos professores, atendendo à opção de uma minoria. É preciso levar em consideração as necessidades desse professor em formação. Para tanto, é essencial que haja o diálogo, como uma ponte entre os professores e os responsáveis pela formação desses profissionais.

Sobre a pergunta “Costuma utilizar diferentes gêneros discursivos em sala de aula? Como você organiza o ambiente de aprendizagem durante o trabalho com os gêneros? Por quê?”, foi possível constatar que as docentes reconhecem seu trabalho como sendo um trabalho com gêneros e que tal prática faz parte da rotina das professoras, mas adiantamos que esse trabalho privilegia aspectos linguísticos e textuais, perspectiva que difere do trabalho com gêneros a partir de um viés discursivo (BAKHTIN, 1952-3/ 2003). Quando questionadas, durante as entrevistas, sobre o acesso à teoria dos gêneros, observamos que P1 teve



conhecimento durante a participação, como aluna especial, em uma das disciplinas ofertadas pelo Mestrado em Estudos de Linguagem (UFMT); P2, durante a participação no curso de formação continuada “Eterno Aprendiz”, oferecido pela rede estadual de ensino, e no curso de especialização realizado na UFMT; P3 afirmou ter conhecido os gêneros durante sua prática de sala de aula, por meio de livros didáticos, e durante a participação em curso oferecido por uma editora, em que a palestrante era uma das autoras do livro; P4 tomou conhecimento da teoria dos gêneros durante o curso de especialização realizado na UFMT.

Esses dados indicam que há um movimento de mudança em curso e comprovam o importante papel da universidade na formação continuada dos professores. Eles revelam, também, a participação do mercado editorial que, preocupado em divulgar seus livros, vem ofertando cursos aos professores, ocupando espaço até na própria formação continuada, o que pode sugerir também que esses professores não estão adequadamente capacitados para o trabalho com determinados livros.

As docentes referiam-se sempre ao gênero textual, afirmando desconhecer a teoria do gênero do discurso, com exceção de P1, que, apesar de ter tido acesso aos estudos bakhtinianos acerca do gênero, demonstrava a impossibilidade de assumir essa perspectiva em sua prática efetiva, devido a inúmeras dúvidas e insegurança quanto ao conteúdo teórico.

A fala das professoras revela que a prática reconhecida por elas como sendo trabalho com gênero textual não representa uma opção e, sim, talvez, o único caminho seguro para trilhar, uma vez que a formação inicial ou continuada não lhes garantiu o acesso à teoria que fundamenta o trabalho com gêneros do discurso e o necessário aprofundamento no estudo da vertente discursiva. Apesar disso, durante as entrevistas, todas afirmam estar desenvolvendo o trabalho com gêneros e reconhecem que essa prática tem contribuído no processo de ensino-aprendizagem:

P1: Eu acho que sim, esse ... porque antigamente, eu não sei se você ... porque agora eles sabem o que é uma história em quadrinhos, eles já sabem, tô no gênero textual, né? Esse já sabe que a canção, a poesia e o poema tá muito parecido. Eles já sabem distinguir esses tipos de texto, o que é uma literatura de cordel. Você via essas coisas mais ou menos lá no segundo grau e olhe lá.

P2: Bom, o que fica ... assim, o que eu percebi assim como facilidade é que, quando meu aluno, ele bate o olho num determinado texto, eles já sabem me falar qual é o gênero dele. (...) Igual, por exemplo, eles olharam o poema, eles já sabem, eu já ensinei a estrutura do poema, eles já sabem o que que é verso, o que que é estrofe ... então eles sabem qual o gênero do texto, poema. Eles não vão me

falar que aquilo ali é uma fábula, eles já sabem o que é um poema. (...) Então fica fácil assim pra eles identificarem, então eu fiquei muito feliz. Eu trago o texto pra eles dentro dos gêneros que eu já ensinei. Eu falo: qual é o gênero do

texto? Aí eles já sabem o gênero certinho, né?

P3: Assim ... você trabalhando com gênero, você busca ... é ... resgatar a questão da linguagem, porque, por exemplo, se você vai trabalhar com carta, você vai trabalhar os tipos de vocativo que o aluno vai usar, como que ele vai tratar as pessoas através da carta, do bilhete. Então eu acho que contribui muito para o crescimento da comunicação, como eu tinha falado no começo. (...) Com isso, o aluno vai crescer... é ... no seu dia a dia vai saber tratar as outras pessoas, usar a linguagem de forma adequada, né?

P4: Eu vejo que os alunos eles são mais criativos, eles saem da mesmice. Eles escolhem o gênero. Eu tenho... eu tenho um assunto pra trabalhar. Em que gênero ficaria melhor eu escrever? Então eles se soltam mais e eles acabam percebendo que o texto não é só o texto em prosa, por exemplo. Porque eles acham que o texto em prosa que é texto, né? O texto em verso não é texto. (...) Eles perguntam ... aí a receita pra eles não é ... Os outros também não são ... os outros gêneros. Aí eles acabam dando valor a tudo que eles vêem, não é? E eu vejo que eles são mais criativos.

Os trechos a seguir, retirados das entrevistas, relatam o modo como as professoras afirmam trabalhar os gêneros e reforçam o foco na estrutura textual, no aspecto formal dos textos:

P1: (...) porque agora eles estão comigo em poema, né? Então tudo que é básico eu tenho que trabalhar com eles, como que é a estrutura do poema, eu tenho que tá ... eu tô começando a trabalhar com eles a questão de verso, a questão de estrofe, questão de rima, tudo isso eu tô olhando, como é que forma os pares de rima.

P2: Bom, depende de que tipo de gênero eu vou trabalhar, depende, por exemplo, se eu trabalho, vamos supor, com fábula, né? Os alunos primeiro ... assim ... vou explicar o que que é uma fábula.

Trazer uma fábula pra eles, né? Aí depois eles fazem uma pesquisa pra mim sobre ... cada um escolhe uma fábula, aí cada um vem aqui na frente e conta uma fábula pra mim. Aí tem que falar tudo, entendeu? A moral da história.

P3: (...) por exemplo, se você vai trabalhar com carta, você vai trabalhar os tipos de, de vocativo que o aluno vai usar, como que ele vai tratar as pessoas através da carta, do bilhete (...)

P4: Esse da receita, por exemplo, eu já tô trabalhando com ele. Quando eles começam lá modo de fazer, se não utiliza [conectivos] que falta faz? E esse conectivo tá certo? Porque às vezes eles utilizam muito onde e não têm uma referência anterior pra lugar.

Esse trabalho parece estar intimamente relacionado a aspectos linguísticos do gênero, que poderiam ser considerados como a estrutura composicional e, no caso de P3, uma referência ao estilo, nos levando a apontar a insuficiência do ensino do tema, o outro elemento que compõe a tríade que constitui o gênero, e do

estudo das condições de produção, revelando, a partir da prática efetiva, marcas características da corrente textual. É preciso dizer que não há como trabalhar gêneros sem considerar esses três elementos, indissociáveis.

Além das contribuições, as docentes revelaram, ainda nas entrevistas, algumas dificuldades que envolvem o trabalho com gêneros na sala de aula e apontaram os seguintes entraves:

P1: Às vezes, eu encontro dificuldade naquilo que é mais ... parece mais corriqueiro, aquilo mais simples. É falta mesmo de conhecimento do aluno. (...) Eu falei ... eu falei que [a dificuldade] é a leitura, às vezes o pouco conhecimento.

P2: Mais dificuldades na produção de texto ... na produção, porque na produção ... assim ... eles têm muita dificuldade. Eu vejo assim... que eles têm até idéia, idéia ... assim, a idéia deles é boa, mas na hora de passar pro papel eles não conseguem ... assim ... organizar de maneira ... assim coerente.

P3: Material. A maior dificuldade é o material, porque você vai pesquisar em livros, você encontra textos ... muito, que não vêm de acordo com a realidade que você tá trabalhando na sala de aula, sabe? (...) Você tem que trazer alguma coisa já pronta e trazer o gênero pra sala de aula, que é a maior dificuldade, porque os livros hoje, os que, os textos não são adequados pra turma. Então é nessa busca que você leva muito tempo.

P4: Não, não vejo muita dificuldade. É lógico que você tem que usar a criatividade, tem que ter tempo pra preparar suas aulas, né? Porque eles têm que ter contato, né? Foram levantados pelas professoras aspectos indissociáveis do processo de ensino de LP: a dificuldade na leitura, a dificuldade na produção de texto e a falta de materiais.

Notamos que apenas P3 fez referência ao trabalho com gêneros, especificamente, nos dando a impressão de que as outras pensaram nas dificuldades de uma forma mais ampla. P4 fala da necessidade de criatividade e de tempo para o preparo das aulas, tempo esse que, em função de uma extensa jornada de trabalho, em duas ou mais escolas, parece estar cada vez mais limitado.

Cabe salientar que muitas dificuldades expostas pelas docentes relacionam-se, ainda, aos cursos de formação, e expressam, de maneira geral, alguns dos entraves nos caminhos da formação continuada, como a descontinuidade, a falta de tempo para o estudo e a preparação de aulas, além de falta de material e, principalmente, revelam a necessidade de repensar esses cursos de formação.



À guisa de conclusão

Ao analisar as respostas das professoras, percebemos que, envolvendo-as nessa discussão e levantando as questões, essas não se dirigiam apenas a elas, mas a nós também. É certo que algumas respostas não tiveram sustentação no momento da pesquisa, dada a realidade das professoras, mas é possível afirmar que foi criado um espaço para discussão e reflexão, ao darmos vez e voz a essas quatro docentes. Enfrentamos um momento de desestabilização, não há mais tantas certezas diante dos desafios colocados pela prática pedagógica. Novos discursos fundem-se às velhas práticas e os professores, muitos deles, encontram-se “perdidos” entre tantos caminhos a seguir.

Os cursos de formação continuada, sejam eles na escola ou em centros de formação, têm papel essencial na transformação dessa realidade, pois possibilitam a reflexão em conjunto. Ninguém ensina o que não sabe e não nos formamos sozinhos, mas na interação com o outro, no diálogo com as diferentes vozes daqueles inseridos no mesmo espaço de reflexão. Para tanto, é preciso conhecer esse “outro”, reconhecer seu papel nesse processo, dialogar com ele e, nesse embate de ideias, construir e reconstruir o “novo”, as novas práticas, os novos saberes. O trabalho com gêneros do discurso, por todas as contribuições já expostas, constitui, a nosso ver, um excelente instrumento nesse processo e, se fosse considerado desde as séries iniciais, certamente, traria mudanças significativas ao quadro atual de insucesso atribuído ao ensino de leitura e escrita.

Ainda que em situação muito incipiente, alguns avanços são visíveis, dentre eles a disposição das professoras em mudar sua prática, mas não há como negar que é uma situação complexa, que não se presta à troca de “receitas de aula”. É um processo que implica formação de qualidade, articulada, contínua e compartilhada, na qual o professor tenha suporte teórico para fundamentar sua ação pedagógica e poder refletir criticamente na — e sobre — sua prática na sala de aula, exercendo sua autonomia e promovendo um ensino de LP efetivo, que contemple a necessidade de autonomia também desses alunos, como leitores e escritores críticos. Para tanto, é preciso muito trabalho, estudo, reflexão e diálogo. Mas esse esforço não pode ser apenas individual; é necessário, pois, que todos aqueles envolvidos no processo — universidades, pesquisadores, órgãos oficiais responsáveis pela formação continuada, gestores de escolas, formadores e



EDIÇÃO Nº ESPECIAL
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
AGOSTO DE 2012



professores — deem a sua parcela de contribuição.

Essa articulação, a nosso ver, é o principal elo a ser fortalecido, pois constitui um dos caminhos possíveis para a transformação dos índices que avaliam não apenas o ensino de LP, mas a educação como um todo. Todas as questões colocadas se apresentam fortemente interligadas e o reconhecimento da necessidade do diálogo, em direção à transformação, é essencial, inevitável e inadiável. Afinal, quem trabalha com a linguagem não pode se esquecer de que, como afirma Bakhtin, *a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo ...*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1952-3] 2003.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os Gêneros do Discurso**: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. Tese de Doutorado, PUC-SP/LAEL, 2001.

_____. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas (SP): Mercado de Letras, p. 149-182, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSES, Maria Aparecida Affonso, GERALDI, João Wanderley. **Educação continuada: A política da descontinuidade. Educação e Sociedade**. v.20 n.68 Campinas dez. 1999.

FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros Discursivos/Textuais e Cidadania**: Um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação. Dissertação de Mestrado, PUC – SP/LAEL, 2005.



EDIÇÃO Nº ESPECIAL
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
AGOSTO DE 2012



GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** Leitura e produção. Cascavel/PR: Assoeste, 1985.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

_____. O professor como leitor do texto do aluno. **Questões de linguagem.** MARTINS, M. H. (org.). 3 ed. São Paulo: Contexto, 1993b.

_____. **Linguagem e ensino.** Exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado das Letras – ALB, 1996.

_____. & CITELLI, B. (coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez Editora, 1997, v. 1.

GRELLET, Vera. **Formação de professores:** diretrizes gerais – histórico e fundamentação legal. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/em1/em1txt1.htm> Acesso: 03 jun 2011

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português:** Que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

MACHADO, T. C. L. **Os Gêneros Discursivos e a formação do professor de Língua Portuguesa:** recuperando elos. Dissertação de Mestrado, UFMT/MEEL, 2008.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 23, 1977.

_____. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982.



EDIÇÃO Nº ESPECIAL
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
AGOSTO DE 2012



_____. Linguagem e educação. **Questões de linguagem**. MARTINS, M. H. (org.). 3 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996. Coleção Leituras do Brasil.

ROJO, R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VAL, M. DA G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.