

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
CÂMPUS PATO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE  
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E TRABALHO**

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES: CONSTITUINDO O *SER* PROFESSORA DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

PAOLA TALITE CLEIN

PATO BRANCO – PR

2018

PAOLA TALITE CLEIN

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES: CONSTITUINDO O *SER* PROFESSORA DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, do Departamento de Letras do Câmpus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagem, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Andrea dos Santos.

PATO BRANCO – PR

2018

C624r Clein, Paola Talite.  
Representações docentes: constituindo o ser professora língua portuguesa / Paola Talite Clein. -- 2018.  
150 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Andrea dos Santos  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2018.

Bibliografia: f. 142 - 146.

1. Prática de ensino. 2. Professores - Formação. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Santos, Márcia Andrea dos, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Câmpus - Pato Branco  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Letras



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Título da Dissertação nº 019**

**“Representações Docentes: Constituindo o *Ser* Professora de  
Língua Portuguesa”**

por

**PAOLA TALITE CLEIN**

Dissertação apresentada às dezesseis horas e trinta minutos do dia nove de maio de dois mil e dezoito, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Andréa dos  
Santos**  
UTFPR/PB (Orientadora)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes  
Bernartt**  
UTFPR/PB

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Ceres Pereira**  
UNILA/Foz do Iguaçu

---

**Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima**  
Coordenador do Programa de Pós-  
Graduação em Letras – UTFPR

*Dedico este trabalho,  
À minha família, meu bem mais precioso!  
Às professoras participantes desta pesquisa!  
A todos os professores e professoras que,  
apesar das dificuldades enfrentadas  
diariamente, continuam a lutar pela educação!  
Aos meus mestres!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus por me amparar em todos os momentos através de sua grandeza e amor incondicional, concedendo-me paciência e perseverança.

À minha família por acreditar em mim, em minha capacidade de superação, em meus sonhos. Meus pais, Valmor e Gislene, meus exemplos de vida. Pessoas trabalhadoras e honestas. Gente do interior, simples, minha gente.

Em especial ao meu amor, Renan, pelas palavras de incentivo e apoio contínuo. Por dividir dias de luta e dias de glória. Por ser meu porto seguro.

À minha irmã, Pamela, que também decidiu seguir o caminho da docência e assim como eu, apaixonou-se pelas Letras. Que dividiu seu tempo de estudos para fazer a leitura do meu texto e colaborar, assim, com o resultado aqui apresentado.

À minha orientadora, Márcia Andrea. Militante das minorias, um exemplo de profissional e ser humano. Desde as primeiras leituras que apresentou-me, fez com que me apaixonasse ainda mais pelo curso de Letras, pela Linguística e pelo ser humano. Agradeço pelo aceite em guiar-me neste caminho de pesquisa e estudos, por sua paciência e compreensão.

Às professoras componentes de minha banca, por dispensar seu tempo com a leitura cuidadosa do meu texto.

Às minhas colegas de mestrado, que junto comigo dividiram leituras, medos, desafios e, enfim, vitórias.

Às professoras que prontamente aceitaram participar desta pesquisa, sem as quais não existiria este trabalho.

Às minhas professoras, parte responsável pelas minhas escolhas profissionais. Aos seus ensinamentos e lições.

À Fundação Araucária pelo apoio financeiro.

## RESUMO

CLEIN, Paola Talite. Representações docentes: constituindo o *ser* professora de Língua Portuguesa. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco.

O presente estudo descreve e analisa representações de um grupo de professoras de Língua Portuguesa da rede pública estadual que lecionam em escolas que atendem majoritariamente alunos de contextos rurais de dois municípios do sudoeste do Paraná. As produções discursivas interpretadas tratam de muitos aspectos que fazem parte da atividade de trabalho docente. Com o objetivo maior de compreender como se dá a constituição discursivo-ideológica do trabalho do professor, comparamos as produções discursivas entre si, descrevendo e entendendo os aspectos norteadores da prática docente em virtude das representações apresentadas pelas participantes de pesquisa. O *corpus* de análise reúne dados gerados a partir da aplicação de um questionário escrito (composto por questões elaboradas de modo aberto) e da gravação de interações na aula de português durante a atividade de prática docente (totalizando dezessete horas/aula de gravação de áudio). A pesquisa em questão é de cunho qualitativo/interpretativista e assume como método de pesquisa o estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2005). O aparato teórico que deu sustentação ao trabalho orientou-se por contribuições advindas da Linguística Aplicada, dos Estudos Culturais e da Educação. Os resultados obtidos na análise dos dados sugerem que o trabalho docente é constituído por um conjunto de aspectos de várias ordens, como a teórico-prática, didática, cultural e ideológica. E que, além disso, passa por contínuas transformações por se encontrar em um cenário de intersecção entre modelos de professor culturalmente estabelecidos e as novas representações que estão sendo construídas por meio das práticas de linguagem. Esta investigação, assim como outros estudos que fazem parte do domínio da Linguística Aplicada, justifica-se pelo importante papel desempenhado por esta ciência ao estudar a vida social a partir das práticas, instrumentos e instituições específicas nas quais a ação humana se desenvolve. Deste modo, esta pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre as questões de ensino de português e suas representações, além de contribuir para o avanço nas discussões a respeito do trabalho docente em sua constituição discursiva.

**Palavras-chave:** Representações. Práticas docentes. Língua Portuguesa. Ensino.

## ABSTRACT

CLEIN, Paola Talite. Teaching representations: being a teacher of Portuguese Language. 2018. 151 p. Dissertation (Master's degree in Letters) - Letters Post Graduation Program, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco.

This study describes and analyzes representations of a teacher's Portuguese Language group from public schools that teach in schools that mostly meet students from rural contexts of two counties in the southwest of Paraná. The interpreted discursive productions are about many aspects that are part of the teaching work activity. In order to understand how the discursive-ideological constitution of the teacher's work occurs, we compare the discursive productions with each other, describing and understanding the guiding aspects of the teaching practice by the fact of the representations presented by the research participants. The analysis corpus compiles data generated from the application of a written questionnaire (composed of open questions) and the recording of interactions in the Portuguese class during the teaching practice (totaling seventeen hours of audio recording class). This research is qualitative / interpretative and assumes as a research method the ethnographic case study (ANDRÉ, 2005). The theoretical apparatus that gave support to the work was guided by contributions from Applied Linguistics, Cultural Studies and Education. The results obtained in the analysis of the data suggest that the teaching work is constituted by a set of aspects of several orders, such as theoretical-practical, didactic, cultural and ideological. And that, in addition, representations undergo continuous transformations by being in a scenario of intersection between culturally established models of teacher and the new representations that are being constructed through the practices of language. This research, as well as other studies that are part of Applied Linguistics, is justified by the important role played by this science in studying social life from the specific practices, instruments and institutions in which human action develops. Thus, this research proposes a critical reflection on Portuguese teaching issues and their representations, as well as contribute to the advancement in the discussions about the teaching work in its discursive constitution.

**Keywords:** Representations. Teaching practices. Portuguese Language. Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 ORIGENS DA PESQUISA: PROBLEMATIZANDO.....	10
1.2 DA JUSTIFICATIVA AOS OBJETIVOS.....	15
1.3 QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	17
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
<b>2 CULTURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
2.1 CONCEITOS DE CULTURA.....	26
2.2 MUDANÇAS CULTURAIS.....	31
2.3 IDENTIDADE COMO REPRESENTAÇÃO.....	34
<b>3 LINGUAGEM COMO DISCURSO, IDEOLOGIA E ENSINO.....</b>	<b>40</b>
3.1 LINGUAGEM COMO DISCURSO.....	40
3.2 IDEOLOGIA MARXISTA X ALTHUSSERIANA.....	44
3.3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO.....	48
3.4 SOBRE SER PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	53
3.5 O SILÊNCIO COMO FORMA DE SIGNIFICAR.....	60
<b>4 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>63</b>
4.1 CORRENTES LINGUÍSTICAS.....	63
4.1.1 Estruturalismo: linguagem como forma.....	64
4.1.2 Funcionalismo: linguagem e interação.....	67
4.1.3 Linguística da enunciação: produção e construção de sentidos.....	68
4.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	71
4.2.1 Tendências pedagógicas.....	71
4.2.2 Documentos oficiais: compreendendo as prescrições.....	76
4.2.3 Ensino de Língua Portuguesa: outros olhares.....	85
<b>5 ANÁLISE DOS REGISTROS .....</b>	<b>91</b>
5.1 AS PARTICIPANTES .....	92
5.2 REPRESENTAÇÕES DOCENTES: SER PROFESSORA DE PORTUGUÊS.....	93
5.2.1 Língua e Ensino: concepções docentes .....	93
5.2.1.1 <i>É uma disciplina que está presente no cotidiano de todos nós.....</i>	94

5.2.1.2 <i>Alguns conteúdos de gramática são válidos, [...] mas outros são “preciosidades”</i>	102
5.2.2 <i>Relação prática docente e cultura em sala de aula</i>	112
5.2.2.1 <i>Nem sempre são significativos para o aluno, não têm relação com as suas vidas</i>	112
5.2.2.2 <i>Não escreve porque é difícil e se torna ainda mais difícil porque não escreve</i>	117
5.2.2.3 <i>Há sempre certa resistência</i>	121
5.2.3 <i>Representações de si e do outro: há sempre muitos “mas” entre o que poderíamos e o que efetivamente conseguimos fazer</i>	125
5.2.3.1 <i>“Eu” aluna x “eu” professora</i>	125
5.2.3.2 <i>O “outro” professor x “eu” professora</i>	130
5.2.3.3 <i>Formação</i>	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>138</b>
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	147

## 1 INTRODUÇÃO

*Pode-se dizer que a linguagem pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação (FIORIN, 1998, p. 74)*

### 1.1 ORIGENS DA PESQUISA: PROBLEMATIZANDO

As discussões científicas envolvendo a relação linguagem e educação não são recentes, indicação de que muitos percalços persistem nesse cenário. Atualmente, cada vez mais contrariedades no sistema de ensino brasileiro têm se apresentado com considerável seriedade e magnitude através de resultados insatisfatórios. Por este fato, impasses desta natureza passaram a ser constatação da população como um todo, de modo que se intensificou a crítica de que a escola não está realizando seu papel (ANTUNES, 2003). Tudo isso se caracteriza como um indício de que a preocupação em relação ao sistema de ensino brasileiro já ultrapassou os muros das universidades, tornando-se um problema social (ANTUNES, op. cit., 2003).

Moraes (1996) reflete sobre as adversidades educacionais criticando a atuação governamental, que para ela, tem fracassado na tentativa de solucioná-las. Para a autora, a maioria dos problemas existentes atualmente persistem há várias décadas, pois são resultantes de propostas de soluções fragmentadas e dissociadas da realidade. O resultado de tais ações é constituinte do quadro educacional atual, no qual prevalecem altas taxas de analfabetismo, além de “evasão, repetência, baixa qualidade do ensino e tantas outras mazelas da educação brasileira” (MORAES, op. cit., 1996, p. 56). O sistema de ensino torna-se vazio de significado ao empregar um modelo de escola voltado ao passado, ao conceber a construção do conhecimento como transmissão de informações. Como consequência, “produz-se” indivíduos incapazes de se autoconhecerem como “fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autores de sua própria história” (MORAES, op. cit., 1996, p. 58). Para além disso, os indivíduos formados nesta perspectiva tornam-se, ainda, obedientes, sem criatividade e acríticos.

Juntamente com o tipo de postura adotada pela instituição escolar, outros fatores externos a ela (como questões sociais, violência, desestruturação familiar, etc), convergem para o chamado insucesso escolar. O insucesso abrange o grupo escolar como um todo, refletindo não só internamente, ou seja, nos sujeitos que mais diretamente fazem parte desta esfera social, mas na sociedade de modo geral.

Quando abordamos a questão do insucesso escolar estamos nos referindo

inevitavelmente à problemática inerente ao nosso contexto específico de investigação: a sala de aula de Língua Portuguesa (LP). Neste cenário, os impasses se manifestam de várias formas: o aluno acredita que não sabe português, que essa língua é difícil de aprender, que não é bom falante, etc. Isto acaba desencadeando um sentimento de frustração que pode levá-lo à reprovação ou até mesmo a desistência dos estudos (ANTUNES, 2003).

Tomamos como um exemplo das contrariedades que ocorrem neste espaço social, os resultados sobre o processo de ensino aprendizagem de LP obtidos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb foi instituído em 1990 e é composto por um conjunto de avaliações que objetivam diagnosticar a qualidade do ensino da educação básica brasileira. São três as avaliações que integram esse sistema: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que tem como objetivo investigar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

De acordo com os resultados obtidos em 2014 pela avaliação ANA, à qual participaram alunos do terceiro ano do ensino fundamental, a respeito da leitura, os dados mostram que 22,21% dos alunos estão no nível mais baixo (nível um). Isto indica que não são capazes, por exemplo, de localizar informações explícitas em textos curtos. O nível mais alto de proficiência, o quarto, em que o aluno já domina relações de tempo verbal e identifica os participantes de um diálogo, por exemplo, inclui apenas 11,2% das crianças brasileiras<sup>1</sup>.

Deste modo, refletindo sobre a condição do sistema de ensino brasileiro, em especial, em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, me senti instigada a investigar dilemas dessa natureza. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que outros fatores também fizeram com que, no papel social de pesquisadora, me embrenhasse na investigação dessa problemática.

Há muito tempo esta temática me desperta interesse - desde minha formação escolar. Naquela época não compreendia muito bem o motivo pelo qual estudávamos nossa própria língua, sendo que já éramos falantes dela. As aulas de Português deixavam-me intrigada e inquieta, pois sentia curiosidade e interesse em conhecer mais sobre nossa língua. Entretanto, meu desempenho nas atividades avaliativas nem sempre

---

<sup>1</sup>Informações obtidas através do portal Inep, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 29 jun 2017.

era satisfatório. Eram tantas nomenclaturas difíceis para memorizar, classificações, muitas perguntas para responder e textos para interpretar, produções a escrever e reescrever.

Com o passar do tempo (no ensino fundamental II), meu sentimento – que antes era de curiosidade – transformou-se em esmorecimento, já que tinha a impressão de que, apesar de ser falante do português, nada sabia sobre minha própria língua (principalmente depois de realizar, no sétimo ano, uma avaliação sobre “substantivo” e obter uma nota abaixo da média). O sentimento de chateação tomava-me, pois acreditava ser incapaz de falar e escrever “bem”. O resultado foi o desestímulo. Nesta fase, passei a não mais gostar de estudar português, considerava a disciplina difícil e percebia – através da relação interpessoal com os colegas – que essa percepção não era somente minha. Além disso, no contexto escolar passei por algumas situações de preconceito linguístico por conta da minha forma de falar, da minha variante, visto que vivia na zona rural e meu uso languageiro se diferenciava da maioria de meus colegas. Isso me deixou decepcionada, pois acreditava que nem capacidade de falar “certo” eu tinha. A aversão à disciplina só aumentava.

Foi apenas no Ensino Médio que voltei a me encantar pela nossa língua, a partir das aulas de uma nova professora e com a leitura dos clássicos da literatura – que com frequência tomava emprestado da biblioteca da escola para lê-los em casa. Nessa circunstância, a leitura que antes era para mim um castigo, passou a ser uma atividade encantadora e prazerosa, um deleite. Decidi, por conseguinte, prestar vestibular para ingressar no curso de Letras, estava decidida a me aventurar pelas questões da linguagem e me tornar professora de Língua Portuguesa.

No início, ainda não compreendia o que realmente era estudar português. Acreditava que na universidade, de uma vez por todas, entenderia e aprenderia aquelas regras infinitas e nomenclaturas estranhas (advérbio, conjunção, oração subordinada, etc.). Essa era a única expectativa, dado que meu “horizonte” era tão restrito que não conseguia ver por outras perspectivas. Somente mais tarde compreendi que minha representação de língua portuguesa até aquele momento era, pelo menos em parte, resultado do discurso pedagógico, do discurso escolar.

No curso de Letras entendi o que realmente era a linguagem, a língua portuguesa, a linguística. A partir das disciplinas do currículo, de leituras, do PIBID<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup>A sigla PIBID refere-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Este programa é financiado pela CAPES e tem como objetivo conceder bolsas para alunos de graduação de cursos de

do estágio supervisionado de docência e mais tarde através da minha experiência profissional como docente, minha inquietude a respeito do ensino de Português e das práticas pedagógicas aumentavam.

Enveredei-me a pesquisar a temática em questão em meu Trabalho de Conclusão de Curso (defendido por esta mesma universidade - UTFPR). O título era “A língua na escola: representações discentes sobre a linguagem” e tinha como principal objetivo investigar quais as percepções dos alunos a respeito da aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. Os resultados mostraram que as representações dos discentes participantes da pesquisa se aproximavam muito da minha – quando ainda aluna da educação básica. Dado este fato, os dados indicaram que o modo como os alunos veem a disciplina de LP na escola mantém-se ao longo do tempo. De modo geral, o discurso discente investigado demonstrou que não havia um apreço pela disciplina.

Os anseios por desenvolver este trabalho despontaram, portanto, não apenas a partir da reflexão sobre a conjuntura atual, da experiência como aluna, como professora de Língua Portuguesa ou por meio de pesquisa científica, mas também a partir de determinadas leituras. Algumas delas são: os documentos norteadores do trabalho docente (PCN, DCE, OCEM), bem como leituras teóricas - Antunes (2003), Geraldini (2012), Possenti (2010), Rajagopalan (2003), Marcuschi (2010) e Bagno (2007).

A partir das reflexões propostas, compreendo que as contrariedades existentes quanto ao ensino dessa disciplina não se configuram como algo pessoal, meu como pesquisadora, mas se constituem como problemáticas da sociedade, tomando, assim, dimensões maiores. Nesse sentido, utilizando-me das palavras de Antunes<sup>3</sup> (2003): há uma pedra no meio do caminho da aula de Língua Portuguesa.

Considerando, pois, a apresentação do contexto a ser investigado e a problemática que este envolve, busco com este estudo, através da interpretação e discussão dos dados gerados, respostas que supram as seguintes questões: como se constitui a prática do professor de Língua Portuguesa em contextos culturalmente específicos? Quais os aspectos (ideológico, didático-teórico-prático, sociocultural) norteiam as concepções pedagógicas dos professores desta disciplina?

O núcleo de investigação, portanto, está centrado especificamente em relação

---

licenciatura, de modo a incentivar a atividade docente. Durante a graduação fui bolsista por dois anos e essa experiência foi muito relevante, já que foi meu primeiro contato com a sala de aula.

<sup>3</sup>Irané Antunes na obra *Aula de Português: encontro e interação* utiliza a expressão “há uma pedra no caminho da aula de Português” para declarar a existência de problemas neste âmbito.

às representações docentes, a respeito do “ser” professora de Português, de sua prática pedagógica, enfim, de seu trabalho. A atividade docente foi acompanhada de perto no espaço de ação social em que ela ocorre através da linguagem, a saber, a instituição escolar, a sala de aula de Língua Portuguesa.

Para que se compreenda o presente objeto de estudo, o discurso docente, e questões a ele relacionadas, travo um diálogo entre distintas áreas do conhecimento, as quais sustentam este estudo como base teórica e analítica. Assim, relaciono Teorias Linguísticas, Educacionais e Culturais - juntamente com a questão da ideologia.

A revisão de literatura divide-se em três diferentes capítulos, de modo a relacionar Linguagem e Ensino, Linguagem e Cultura e Linguagem e Ideologia. Entretanto, a divisão fica como mera formalidade, visto que estas temáticas estão sempre dialogando, sendo indissociáveis. Desta forma, nosso estudo vai ao encontro da proposta da Área de Concentração - Linguagem, Cultura e Sociedade - deste Programa de Pós Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras da UTFPR. Vale lembrar também que este estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado “Falas Docentes: Língua Portuguesa Representações e Ensino” coordenado pela professora Dr. Márcia Andréa dos Santos (UTFPR – Pato Branco) e que tem como objetivo compreender o sujeito social participante do evento aula de Português, em instituição escolar, para possibilitar a compreensão da relação vivida por esses sujeitos (professores e alunos) e a língua como objeto de ensino.

A linguagem neste trabalho configura-se concomitantemente como objeto de investigação e ferramenta de interpretação do próprio objeto (RAJAGOPALAN, 2003). Desta maneira, ao nos ocuparmos com as produções discursivas docentes, estamos trabalhando com a linguagem por meio dela mesma. A linguagem exerce, pois, papel basilar nas discussões deste trabalho, sendo tomada como discurso. Portanto, não nos prendemos ao aspecto puramente linguístico: nos conduzimos pelo viés pragmático, atrelando o intra com o extra linguístico, ou seja, a linguagem em seu contexto sócio-histórico-cultural de produção. Buscamos, assim, o que “não é dito”, mas está presente discursivamente: ideologias, representações e concepções.

Deveras, estudar sobre os fenômenos linguísticos é ter a possibilidade de investigar sobre tudo que nos cerca, já que a linguagem permeia todas as esferas de atividade humana, constituindo-se como um produto dessa mesma atividade (BAKHTIN, 2003). Ela é imprescindível nas relações – homem com o homem e homem com o mundo – culturais, sociais e históricas.

No que concerne o olhar para a atuação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, pautamo-nos na concepção de língua como expressão da vida real, uma manifestação de produção de sentido entre os sujeitos que fazem parte de determinado contexto (FIORIN, 1998). É mediação entre o homem e a realidade, portanto ela é discurso, é a forma pela qual os sujeitos significam. Assim, o modo como compreendemos a linguagem não coincide com a forma como por muito tempo este fenômeno foi abordado, ou seja, como representação do pensamento ou como um código pelo qual simplesmente nos comunicamos, trocamos informações.

A linguagem, de fato, é um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado a partir de múltiplos pontos de vistas, visto que pertence a diferentes domínios. É, ao mesmo tempo, “individual e social, física, fisiológica e psíquica. Por meio dela cria-se a imagem do mundo, ao passo que também é ela criação desse mundo” (FIORIN, op. cit., 1998, p. 8-9).

Além disso, a linguagem é considerada também como “instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e outros homens” (FIORIN, op. cit., 1998, p. 6). A linguagem constitui-se como um produto e um elemento da atividade prática do homem.

## 1.2 DA JUSTIFICATIVA AOS OBJETIVOS

Esta pesquisa se insere no encontro entre os campos científicos da Linguística<sup>4</sup> com a Linguística Aplicada (LA). A linguística caracteriza-se pelo estudo da linguagem como atividade humana, na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o momento histórico em que se encontram (RAJAGOPALAN, 2003).

A Linguística Aplicada, por sua vez, é considerada uma ciência social que tem como objetivo estudar a linguagem por um viés interdisciplinar. Desta forma, o pesquisador em LA realiza as investigações baseado em sua compreensão de mundo. Esta compreensão dá-se a partir da sua constituição por meio dos significados que são

---

<sup>4</sup>“Enquanto um campo do saber e de pesquisa, a Linguística é criada e remodelada pelo homem continuamente - de acordo com os anseios da época. Em outras palavras, a constituição da linguística enquanto área de estudo não está à mercê da natureza do objeto que ela estuda, a saber a linguagem humana” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 44).

construídos pelo homem nas interações mediadas pelo uso da linguagem (MOITA LOPES, 1994). Neste campo de investigação, a linguagem é estudada em seus mais variados usos nos contextos onde eles ocorrem, por exemplo, no ambiente de trabalho, nas interações familiares ou até mesmo na sala de aula (LEFFA, 2001).

Nossa investigação, assim como outros estudos que fazem parte do domínio da Linguística Aplicada, justifica-se pelo importante papel desempenhado por esta ciência ao estudar a vida social a partir das práticas, instrumentos e instituições específicas nas quais a ação humana se desenvolve. Deste modo, de acordo com os preceitos da LA, não trazemos os objetos de investigação para um “laboratório” para que sejam “cuidadosamente desembaraçados de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses” (LEFFA, 2001, p. 7). Pelo contrário, saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema no local em que ocorre. Portanto, é plausível afirmar que em linguística não se cria um “problema” para que seja pesquisado, pelo contrário, investigam-se problemáticas que já existem. Conseqüentemente, nossa pesquisa é “um meio de ajudar a resolver problemas específicos da sociedade onde a linguagem está envolvida” (LEFFA, op. cit., 2001, p. 7), além de contribuir para o avanço nas discussões a respeito do trabalho e representações docentes e ensino de Língua Portuguesa.

O objetivo principal deste estudo, portanto, é analisar e interpretar as produções discursivas de um grupo de professoras de Língua Portuguesa a respeito de sua atividade de trabalho, bem como durante a própria atividade, ou seja, enquanto esta acontece em sala de aula. Secundariamente, procuramos compreender como se dá a constituição discursivo-ideológica do trabalho do professor, ao passo que comparamos as produções discursivas entre si, descrevendo e entendendo os aspectos norteadores da prática docente em virtude das representações apresentadas pelas participantes de pesquisa.

Ressaltamos, previamente, que não faz parte de nossos objetivos criticar a metodologia e/ou postura do professor em sala de aula, mas sim compreendê-las a partir dos aspectos que as constituem. Também não temos a intenção de avaliar qualitativamente o trabalho das docentes participantes, pelo contrário, pretendemos proporcionar, não somente através da interpretação e discussão dos dados, mas também a partir do aporte teórico apresentado, uma forma de reflexão a respeito do ensino de Língua Portuguesa e do trabalho do professor.

### 1.3 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Considero fundamental para a compreensão deste trabalho a descrição objetiva dos processos metodológicos adotados. Portanto, desvelo nesta seção as participantes da pesquisa, o contexto específico, a abordagem utilizada, os métodos de produção de dados - juntamente com a justificativa da seleção destes, bem como os procedimentos de análise dos registros.

O contexto geral de investigação abarca o universo escolar e os vários sujeitos que o integram, porém, meu foco está voltado para o professor, para o discurso docente e a realidade da sala de aula de Língua Portuguesa. Destaco, primeiramente, que este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e tramitou durante o período de dezembro de 2016/abril de 2017 sob o registro CAAE 67359517.0.0000.5547 passando por apreciação e posterior aprovação. Após esta etapa, comecei a dialogar com algumas professoras de modo a apresentar minha proposta de pesquisa.

Até a delimitação do grupo a ser investigado, percorri alguns caminhos. Primeiramente, fiz uma lista de professoras de Língua Portuguesa que conhecia, tanto da minha cidade quanto de uma cidade vizinha. Pelo fato de ter contato com muitas delas, seja de amizade, coleguismo ou como ex-aluna, a aproximação ficou facilitada. Conversei com nove professoras e um professor e todos aceitaram responder ao questionário (primeira etapa da pesquisa). Porém, somente cinco o entregaram no prazo estipulado e as outras quatro alguns meses depois. Uma delas não deu devolutiva.

Quanto a observação de aulas (segunda etapa), o processo foi um pouco mais delicado. Pelo fato de envolver o contato direto em sala e, conseqüentemente, a observação da prática docente, ao me colocar na posição das professoras, imaginei que algumas não aceitariam participar desta segunda fase. Por este motivo e também por acreditar que uma amostra menor do que da primeira fase já seria o suficiente para a geração de dados, das dez professoras, selecionei cinco que eu tinha maior contato e proximidade - para que assim tivesse mais chances de receber uma resposta positiva - e fiz a proposta para a observação. Destas, quatro atenderam prontamente ao pedido. Uma delas, entretanto, não se sentiu confortável com a proposta. Foi assim que delimito o grupo, que finalmente estava estabelecido: Selma, Cleomara, Rosane e Lucia (nomes fictícios adotados por questões éticas de preservação das identidades reais).

Para a compreensão das especificidades das representações deste grupo de professoras, se faz mister explicitar de que lugar falam. O contexto cultural específico

de pesquisa compreende quatro escolas públicas da rede de Ensino Básica e Regular do sudoeste do estado do Paraná. Duas das instituições são denominadas “escolas de campo”, ou seja, escolas que se situam em contexto rural de uma mesma cidade. Estas se dedicam ao atendimento majoritário, senão total, de alunos filhos de agricultores. As outras duas são escolas situadas na zona urbana de uma outra (pequena) cidade, também da mesma região do estado. Desta forma, é possível dizer (a partir da análise do Projeto Político Pedagógico das instituições) que cerca de noventa por cento dos discentes que frequentam esses dois últimos estabelecimentos de ensino residem na zona rural – assim como no primeiro contexto descrito. Ressalto que em relação à primeira cidade, pesquisamos duas das três escolas de campo existentes, e do segundo contexto, as duas escolas urbanas pesquisadas são as únicas da cidade.

Referente à delimitação dos requisitos para a participação das professores na pesquisa, estabeleci que apenas precisariam seguir duas exigências: em primeiro lugar, possuírem vínculo empregatício com o governo do estado (SEED-PR). Em segundo, estarem lecionando no momento da realização da pesquisa, para que assim fosse possível não apenas buscar suas representações via questionário, mas também apreender significados mediante a observação de aulas.

Ressalto que o grupo participante deste estudo corresponde a uma amostra. O trabalho de natureza amostral se justifica porque as pesquisas sociais geralmente “abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade” (GIL, 2008, p. 89). Portanto, o grupo<sup>5</sup> de professoras participantes deste estudo corresponde a uma parte dos sujeitos que compõem o universo total denominado “corpo docente”.

Em relação à geração de dados, como supracitado, esta ocorreu em dois momentos distintos: o primeiro é relativo ao questionário escrito aplicado aos docentes. E o segundo são apreensões que procederam durante a observação da prática pedagógica. O questionário<sup>6</sup> é concebido neste trabalho a partir de Gil (2008), que o caracteriza como “uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, comportamento presente ou

---

<sup>5</sup>O conceito de amostra é caracterizado por Gil (2008, p. 89) como “um subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

<sup>6</sup>O questionário na íntegra pode ser consultado em “apêndice”.

passado [...]” (GIL, op. cit., 2008, p. 121). Essa forma de produção de dados não foi eleita ao acaso, pois a partir dela tem-se inúmeras vantagens, por exemplo,

[...] atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado de várias formas; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, op. cit., 2008, p. 122).

A partir desse método, foi possível obter dados referentes a fenômenos subjetivos, como a atitude do professor em relação ao seu próprio trabalho, bem como sentimentos e percepções (GIL, op. cit., 2008). Saliento que as questões propostas foram formuladas de modo aberto para que assim as participantes se sentissem mais despreendidas ao responderem, não sendo condicionadas a emitirem respostas pré determinadas. Para resguardar suas identidades, por questões éticas, os questionários não são apresentados na íntegra, apenas adotei nomes fictícios para que assim fosse possível distinguir respostas de uma em relação à outra docente.

O questionário proposto foi composto por vinte e duas perguntas, por meio das quais busquei apreender percepções docentes sobre: concepções de língua; documentos oficiais e a relação destes com as práticas pedagógicas; a importância do ensino da disciplina de Língua Portuguesa na educação escolar básica; as tecnologias que os professores dispõem em sala de aula e quais delas utilizam; o que presumem ser “bons suportes” para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo; como veem a utilização do livro didático como ferramenta de ensino; o que pensam sobre a divisão que alguns desses livros trazem entre gramática, produção textual e literatura. Ainda, como percebem o ensino de gramática na escola; como veem o trabalho com a oralidade e produção textual em sala de aula; qual a importância do ensino da norma culta na aula de Português; a comparação entre o ensino que tiveram como alunas e suas práticas pedagógicas no papel de professoras; e por fim, a reflexão sobre sua formação acadêmica.

A partir do diálogo estabelecido e do posterior aceite das professoras em participar da pesquisa, os questionários impressos foram entregues pessoalmente, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Algumas preferiram respondê-lo de forma manuscrita, já outras solicitaram que eu o encaminhasse no formato “word”. Foi concedido um prazo de aproximadamente dois meses para a devolutiva, isto é, as participantes tiveram um período adequado para refletirem, tanto a

respeito das perguntas propostas quanto em relação as suas respostas. Além disso, o ambiente para responder ao questionário não foi acordado, ficando a livre escolha de Selma, Lucia, Cleomara e Rosane.

Já o segundo método de geração de dados, a observação de aulas, foi adotado como um dos procedimentos desta investigação porque se acredita ser através do acompanhamento do docente em situação de trabalho que se tem a possibilidade de alcançar suas representações de modo mais fiel. Isto porque é a partir da interação social que os sujeitos vão construindo<sup>7</sup> não só interpretações, mas também significados, ou seja, a sua visão de realidade (ANDRÉ, 2005). Assim, também é através da interação, pelo uso da linguagem e pelas práticas, que se manifestam as ideologias, crenças e as representações.

Além disso, o ambiente no qual o docente realiza sua atividade de trabalho tem valor essencial para que se alcance uma compreensão mais clara de sua atividade – “o meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (TRIVIÑOS, 2009, p. 122). É por este fato que não é possível compreender a conduta docente de modo isolado do contexto ao qual ela se manifesta. Com o método de observação de aulas, existe ainda a possibilidade de elaborar postulados pertinentes sobre o objeto investigado, buscando o distanciamento de interpretações equivocadas.

Assim, após ser realizada a primeira etapa, as quatro participantes foram consultadas para que concedessem autorização para a realização das observações de aulas por elas ministradas nas escolas onde atuam. Primeiramente, entrei em contato com as instituições para o consentimento a esse respeito. Posteriormente, as professoras disponibilizaram seus horários e turmas.

Realço que não houve nem uma determinação em específico referente às turmas a serem acompanhadas em sala, de modo que as professoras, com isso, se sentissem confortáveis com minha presença ao indicarem quais os dias poderia ir à escola e quais as turmas conheceria. Portanto, as aulas gravadas se referem a várias turmas de diferentes anos escolares (6º, 7º, 9º e 3º anos). Durante as observações, utilizei um diário de pesquisa e tomei nota de vários aspectos referentes ao micro contexto - comentários dos alunos, afirmações das docentes, atividades propostas,

---

<sup>7</sup>Para além da interação, a construção de conceitos depende também do modo como interpretamos as ações e os gestos que a nós são dirigidos pelos outros. Portanto, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, função de como os outros nos percebem (ANDRÉ, 2005).

dentre outros aspectos. Além disso, as aulas foram gravadas em forma de áudio, totalizando dezessete aulas/horas, e posteriormente transcritas.

O processo de transcrição é entendido como “passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionizados” (MARCUSCHI, 2010, p. 49). Para isso, utilizei como norma para a transcrição as convenções de Preti (1999) de modo adaptado, sendo que, a partir da utilização das regras propostas por ele, procurei não interferir na natureza do discurso produzido, nem no ponto de vista da linguagem, muito menos do conteúdo.

Depois de completas as duas fases de registro de dados, o passo seguinte foi interpretar o material discursivo gerado, de modo a propor categorias de análise. Desta maneira, realizei várias leituras cuidadosas dos questionários e transcrições, buscando tecer na análise uma discussão e comparação concomitantemente, sempre com atenção aos aspectos ideológico, didático-teórico-prático e sociocultural.

Na busca pelo cumprimento dos objetivos estabelecidos previamente, bem como para possibilitar o processo de geração de dados recém apresentado, recorri à abordagem de natureza qualitativa que confere subsídios para a descrição e interpretação das questões que envolvem a linguagem. A preocupação, pois, é com fenômenos que são parte da realidade sociocultural, ou seja, com aspectos que não podem ser quantificados: “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2009, p. 22).

Com amparo da abordagem qualitativa, houve um aprofundamento na busca por significados, investigando um nível de realidade não visível. Destaco que a questão analítica deste estudo está no nível da interpretação de significados cultural e socialmente construídos, das concepções ideológicas, representações e práticas.

Entende-se ainda, a partir de Chizzotti (1998), que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79). Deste modo, nessa relação dinâmica, ao assumir o papel de pesquisadora passo a integrar a realidade investigada, interpretando os fenômenos em busca de significados.

Neste íterim, procurei assumir uma atitude aberta a todas as manifestações observadas, sem adiantar explicações nem me conduzir pelas aparências imediatas, a fim de alcançar a compreensão global dos fenômenos. Selecionei, pois, métodos para a

geração de dados que possibilitassem partilhar, segundo Chizzotti (op. cit., 1998), “da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender as significações sociais por eles atribuídas ao mundo” (CHIZZOTTI, 1998, p. 82).

Busquei, concomitantemente, a partir das percepções, descrever cuidadosamente as práticas das participantes em seu contexto de trabalho. Através da experiência de observação da atividade docente, tive a possibilidade de reconstituir adequadamente o sentido atribuído ao “ser professora” e a atividade docente pelas professoras de Português.

Utilizei como método de pesquisa o estudo de caso etnográfico e como abordagem o nível descritivo. Segundo Gil (2008, p. 28), as pesquisas descritivas têm como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Também faz parte dessas pesquisas, de acordo com Triviños (2009), o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população. Ainda, para o mesmo autor, o foco essencial dos estudos descritivos “reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, seus valores” (TRIVIÑOS, op. cit., 2009, p. 110).

Em relação ao método de pesquisa empregado, estudo de caso etnográfico, André (2005) explicita as diferenças em relação ao estudo de caso tradicionalmente empregado em diferentes áreas do conhecimento como medicina, psicologia, serviço social, enfermagem, etc:

“[...] o estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula. Já o estudo de caso etnográfico só vai surgir recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso” (ANDRÉ, op. cit., 2005, p. 26).

Vejamos, primeiramente, o que a autora entende por pesquisa etnográfica para que, então, se compreenda o que seria exatamente um estudo de caso etnográfico. Na sua gênese, consoante com André (op. cit., 2005), a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, significando etimologicamente “descrição cultural”. Para os antropólogos, significa “um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as

crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social” (ANDRÉ, op. cit., 2005, p. 24). Ainda, de forma ampla, pode-se dizer que a etnografia é “o estudo da cultura”, ela “baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade” (ANDRÉ, op. cit., 2005, p. 121).

De certo modo, uma das preocupações dos estudos etnográficos é “com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações” (ANDRÉ, op. cit., 2005, p. 5). O que a mesma autora explicita sobre a etnografia na prática escolar é que geralmente na área de educação ocorre uma adaptação deste método. Isso significa que, por exemplo, alguns requisitos sugeridos por certos autores - longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados - não ocorrem. O trabalho etnográfico em educação, para a autora supracitada, acontece quando se faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia: “a observação participante, a entrevista e a análise de documentos” (ANDRÉ, op. cit., 2005, p. 24).

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, op. cit., 2005, p. 25).

É dentro desta perspectiva da etnografia voltada à prática escolar que o estudo de caso surge. Isso não quer dizer que todos os tipos de estudo de caso se incluem na perspectiva etnográfica, assim como nem todo estudo de tipo etnográfico será um estudo de caso: “para que seja definido como um estudo de caso etnográfico, é preciso que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (ANDRÉ, op. cit., 2005, p. 26). Deste modo, o grupo social pesquisado corresponde a quatro docentes de Língua Portuguesa.

Ao adotar a perspectiva em questão, os significados que a atividade docente tem para o professor, a maneira que ele vê a si mesmo e avalia suas práticas são

investigados. Para isso, fiz parte da realidade à qual investiguei, não tanto para estudar a pessoa, mas para aprender delas significados (TRIVIÑOS, 2009).

A partir do estudo de caso etnográfico, tive a possibilidade de desvelar os “encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, [...] os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 2005, p. 34). Destaco, por final, que a partir dos dados aqui apresentados a pretensão é de compreender e revelar os múltiplos significados do “ser professora de Língua Portuguesa”.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho divide-se em três capítulos teóricos e um capítulo de análise dos registros, e como fechamento do texto, as considerações finais. No primeiro capítulo, discuto sobre a relação entre Linguagem e Cultura, abordando os conceitos de cultura, as mudanças culturais, bem como a questão de identidade e representação.

No segundo capítulo, reflito sobre a associação entre Linguagem e Ideologia, trazendo primeiramente o conceito de discurso para autores como Foucault (1996) e Orlandi (2009), assim como para Marx (2007) e Althusser (1989). A instituição escolar é abordada a partir de seu caráter como Aparelho Ideológico de Estado – como proposto por Althusser (1989). Também trato da figura docente por meio do discurso pedagógico como discurso autoritário e o *silêncio* como forma de significar (ORLANDI, 2011).

O terceiro capítulo teórico aborda a relação Linguagem e Ensino. Destaco, primeiramente, algumas correntes linguísticas com suas respectivas abordagens de língua (estruturalista, funcionalista e enunciativa). O ensino de Língua Portuguesa a partir das tendências pedagógicas, documentos oficiais norteadores e de alguns autores desta área de estudos. Ressalto que esta divisão da revisão de literatura ocorre por uma necessidade formal de organização, mas que os temas estão constantemente imbricados, visto que estas temáticas dialogam.

Na seção de análise dos registros, tracei itens e subitens a partir de temáticas mais abrangentes e do que foi mais recorrente nos dados. Utilizei em muitas das seções, para nomeá-las, as próprias falas das docentes – estas aparecem em itálico – e nas demais busquei em poucas palavras resumir o que cada uma apresenta ao leitor. Na

última parte, considerações finais, retomo meus questionamentos e objetivos tentando respondê-los a partir de minhas análises e reflexões.

## 2. CULTURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

*A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo (BENNEDICT, 1997)*

Neste capítulo a temática cultural é abordada na sua relação com questões de linguagem, evocando a noção de identidade e representação. Primeiramente, apresento o conceito de *cultura* a partir de sua gênese até a contemporaneidade, pontuando os vários significados atribuídos ao termo. As acepções são múltiplas e polissêmicas, visto que, muitas áreas têm se interessado por estudos desta natureza – como a sociologia, a antropologia, a história – abordando, conseqüentemente, o mesmo fenômeno mediante perspectivas distintas.

A respeito da *identidade*, esta será discutida com base em Hall (2011) a partir de sua proposição da identidade do sujeito pós moderno como um sujeito heterogêneo e fragmentado. Enquanto isso, a *representação* proposta pelo mesmo autor, atrela as questões de cultura e linguagem, pois o conceito de representação implica em utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo (cultural) ou representá-lo a outras pessoas (HALL, 2016).

Acredito que a partir das questões que neste capítulo são apresentadas, poder-se-á compreender de forma mais integral o “ser professora de Português”, visto que os contextos específicos e mais amplos passam a ser considerados a partir da discussão da “cultura”. E ao passo que a “identidade” e a “representação” também são abordadas, tem-se uma possível ampliação de interpretação que concede maior aporte para o entendimento da constituição da prática pedagógica.

### 2.1 CONCEITOS DE CULTURA

Cuchê (1999) afirma que foi nos fins do século XIII que surge o primeiro uso do termo “cultura”. Este termo derivou-se do latim a partir da raiz *colere*, abarcando em seu significado tudo, desde a ação de cultivar e habitar até prestar culto e proteger. O significado de habitar evoluiu do latim *colonus*, o que habita a terra, e *colere* originaria da expressão latina *cultus*, o termo religioso culto (EAGLETON, 2003).

A primeira utilização do termo “cultura” destinou-se a designar uma parcela de terra cultivada e o cuidado dispensado ao campo ou ao gado (CUCHÊ, 1999).

Igualmente para Eagleton (2003), os significados originários estão no mesmo campo semântico: lavoura ou ocupação com o crescimento natural. Em vista disso, nota-se que as origens do termo relacionam-se ao trabalho com a terra.

O termo ‘cultura’ passa a admitir distintos sentidos sendo aplicada a realidades diversas - cultura da terra, cultura microbiana, cultura física, etc” (CUCHE, 1999, p. 19). Mais tarde, os complementos são abandonados e a palavra passa a ser empregada singularmente designando a “formação”, a “educação” do espírito. Posteriormente, transforma-se em “cultura como ação (ação de instruir) e cultura como estado (estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura)” (CUCHE, 1999, p. 20).

A partir do século XVI o termo assume um sentido figurado, designando “a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la” (CUCHE, op. cit., 1999, p. 19). Assim, passa a ser cultura em si mesma, uma abstração (EAGLETON, 2003). Precisamente no século XVIII, assume o sinônimo de civilização no sentido de progresso intelectual, espiritual e material, visto que ser civilizado significava ser educado, ter atitudes éticas, ações adequadas (CUCHE, 1999).

A noção de civilização remete à raiz francesa, sendo que o significado francês de civilização incluía a vida política, técnica e social (EAGLETON, 2003). Para Thompson (2011), o termo civilização corresponde também ao “processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie” (THOMPSON, 2011, p. 168).

Enquanto isso, na acepção alemã de civilização evocavam-se sentidos mais voltados a religiosidade, arte e ao refinamento intelectual de um grupo ou de um indivíduo, não da sociedade como um todo. Assim, “civilização minimizava diferenças nacionais, ao passo que cultura as realçava, deste modo, surgia um conflito entre cultura e civilização pautado no debate entre tradição e modernidade” (EAGLETON, 2003, p. 23).

A partir do século XIX a concepção de cultura é reformulada pelo antropólogo britânico Edward Tylor, tomando sentidos que se aproximam da noção adotada atualmente pelas ciências sociais. Para ele, a cultura na acepção moderna corresponde a um conjunto complexo que inclui “o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (CUCHE, 1999, p. 35). A cultura, de acordo com essa concepção, é adquirida a partir das trocas sociais e não depende, portanto, da

hereditariedade biológica - como se acreditava anteriormente.

A proposição de Tylor foi revolucionária para época, pois rompeu com as definições de cultura, antes restritas e individuais, passando a ser compreendida como “expressão da totalidade da vida social do homem”, ou seja, evidenciou-se sua dimensão coletiva (CUCHE, op. cit, 1999).

Outro autor que discute a respeito da origem moderna do termo é Claude Lévi-Strauss, antropólogo, que considera que “[...] a cultura surgiu no momento em que o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma” (citado por LARAIA, 2001, p. 54). Para Leslie White, também antropólogo, a cultura surge a partir do exercício da faculdade de simbolização e do uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Ele acredita que “sem o símbolo<sup>8</sup> não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano” (LARAIA, op. cit., 2001, p. 55). Portanto, em sua percepção, “o comportamento humano é o comportamento simbólico, são os símbolos os responsáveis pela participação humana na ordem” (LARAIA, op. cit., 2001, p. 55).

A linguagem é um tipo de símbolo utilizado pelo homem nas relações culturais. Existem outros símbolos que são também responsáveis pela mediação entre homem e cultura. Outrossim, “cada cultura é dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira” (CUCHE, 1999, p. 45).

Outras formas de manifestação culturais elencadas por Eagleton (2003) são: “cortes de cabelo, hábitos de bebida e até a forma como devemos dirigir-nos ao primo em segundo grau do nosso cônjuge” (EAGLETON, 2003, p. 49). Deste modo, fala-se em cultura na forma plural, pois não há uma única cultura em sociedade, mas sim culturas variadas, inclusive intrínsecas nos mesmos grupos (THOMPSON, 2011).

Para Simmel (BAUMAN, 2012), falamos de cultura sempre que a vida produz certas formas pelas quais se expressa e se realiza – “obras de arte, religiões, ciências, tecnologia, leis e uma infinidade de outras. Essas formas abrangem o fluxo da vida e lhe fornecem conteúdo e forma, liberdade e ordem” (BAUMAN, 2012, p. 19).

A cultura é, assim, “um conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 2011, p. 173).

---

<sup>8</sup>White afirma que “todos os símbolos devem ter uma forma física, pois do contrário não podem penetrar em nossa experiência, mas o seu significado não pode ser percebido pelos sentidos. Ou seja, para perceber o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que o criou” (LARAIA, 2001, p. 56).

Compreende-se, desta maneira, que a definição cultural de Thompson (2011) abrange várias instâncias da vida humana, desde manifestações corriqueiras até ocorrências mais complexas, configurando o fenômeno cultural como pertencente a toda atividade do homem em sociedade.

Para Bauman (2012), uma das atribuições do sistema cultural é de garantir o ajuste entre sistemas sociais e de personalidade, passando a ser “um sistema de ideias ou crenças, de símbolos expressivos e orientações de valor, que são responsáveis pela coordenação do sistema” (BAUMAN, 2012, p. 18). O autor acrescenta ainda, que sem a cultura nem as personalidades humanas, nem os sistemas sociais seriam possíveis.

Laraia (2001) também entende que a cultura é um exemplo de sistema, de padrão que tem por função regular o comportamento (socialmente transmitido) servindo para as comunidades humanas se adaptarem aos seus modos de vida que incluem “tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante” (LARAIA, 2001, p. 59).

Eagleton (2003) sugere que a cultura corresponde a um processo dialético entre o artificial e o natural, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo nos faz.

Trata-se de uma noção epistemologicamente realista, na medida em que pressupõe a existência de uma natureza ou matéria-prima para além de nós próprios; mas tem também uma dimensão construtivista, uma vez que esta matéria-prima tem de ser trabalhada até ser-lhe conferida uma forma humana com significado. Trata-se, assim, não tanto de desconstruir a oposição entre cultura e natureza quanto de reconhecer que o termo cultura é já, em si mesmo, essa desconstrução (EAGLETON, op. cit., 2003, p. 13).

Entende-se, assim, que os sistemas culturais são construídos a partir da relação do homem com a natureza. A própria natureza é cultural, pois nela se produz cultura que a altera (EAGLETON, op. cit., 2003). A “cultura” é compreendida pelas teorias sociais contemporâneas, portanto, como “uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (CUCHE, 1999, p. 143).

De acordo com Cuchê, (op. cit., 1999), alguns autores afirmavam que a diferença fundamental entre os grupos de uma sociedade é, aliás, de ordem cultural, e que “culturas diferentes apresentam suas próprias especificidades influenciando, cada uma a sua forma, o comportamento dos indivíduos” (CUCHE, op. cit., 1999, p. 45).

Na relação entre o homem e a cultura, é ela responsável por possibilitá-lo a se adaptar a seu meio. Ao mesmo tempo, o homem também adapta o meio a si próprio, às suas necessidades e seus objetivos. Em suma, os comportamentos humanos são orientados pela cultura (CUCHE, op. cit., 1999). Portanto, somos seres culturais e fazemos parte da natureza sobre a qual agimos (EAGLETON, 2003).

Para Cuchê (1999, p. 10) “o que nos diferencia uns dos outros são as escolhas culturais realizadas”, já que considera que “todas as populações humanas possuem a mesma carga genética”. Assim, cada grupo possui suas especificidades culturais - ideia que se contrapõe às noções anteriores que acreditavam na cultura como um processo que se desenvolve de maneira uniforme, mesmo em grupos distintos.

A concepção de desenvolvimento cultural era baseada na ideia de que cada sociedade percorreria as etapas que já tinham sido percorridas por “sociedades mais avançadas” (LARAIA, 2001, p. 34). Além disso, acreditava-se que havia culturas superiores a outras. Mais tarde, compreendeu-se que uma cultura (seja ela qual for) por si só é significativa, não podendo ser comparada qualitativamente (EAGLETON, 2003).

A partir dos estudos mais recentes sobre cultura, chegou-se à conclusão de que o homem é um ser predominantemente cultural que age e se deixa atuar pela cultura. Através da cultura a humanidade se distanciou do mundo animal, fato que fez com que o homem passasse a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas (BAUMAN, 2012). Para Laraia (2001), assim como para outros autores já citados aqui, a herança genética nada implica nas ações e pensamentos, pois “todos os atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado” (LARAIA, 2001, p. 38).

Neste sentido, o homem é concebido como resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é visto como:

[...] herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, op. cit., 2001, p. 45).

A cultura é um dos fatores determinantes no comportamento do homem, pois este age de acordo com os padrões culturais que lhe foram impostos. É por meio da cultura que o homem é capaz de se adaptar aos diferentes meios, sendo afinal, compreendida como “um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores” (LARAIA, op. cit., 2001, p. 49).

Para Bauman (2012), “se não fosse pela cultura e por sua função de coordenação que é desempenhada por valores, preceitos e normas atribuídas, todos compartilhados e consensualmente aceitos, não se pode imaginar qualquer tipo de vida ordenada” (BAUMAN, 2012, p. 18). Segundo o autor, a cultura é o posto de abastecimento do sistema social; ao penetrar nos “sistemas de personalidade”, no curso dos esforços de manutenção de padrões (ou seja, sendo “internalizada” no processo de “socialização”), ela garante a “identidade consigo mesmo” do sistema ao longo do tempo – “mantém a sociedade funcionando” em sua forma distintamente reconhecível.

Compreende-se, enfim, que o fenômeno cultural é descrito de modos distintos historicamente, e que embora o primeiro uso do termo tenha sido mobilizado há muito tempo, ainda hoje são múltiplos seus sentidos, visto que, a cultura corresponde a um salto contínuo da natureza para a humanidade (LARAIA, 2001).

## 2.2 MUDANÇAS CULTURAIS

Constatou-se, a partir da breve discussão recém apresentada, que o conceito de “cultura” evoluiu historicamente passando continuamente por reformulações semânticas. Isso ocorre, de certa forma, porque a própria ciência e as diferentes culturas, portanto a sociedade, também não são unos, constantes e estáveis. Alguns exemplos que ilustram este aspecto de instabilidade são mudanças ocorridas em diversos âmbitos e que têm ganhado destaque nos últimos anos, como os meios de comunicação, as leis, os padrões de beleza, as regras morais, dentre vários outros aspectos inerentes à vida humana (LARAIA, 2001).

Para Laraia (op. cit., 2001, p. 98), “cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos”. Os conflitos acontecem continuamente em toda e qualquer sociedade, assim ocorrem também em relação à questão cultural. Neste cenário, embates são travados a respeito de mudanças desta natureza: de um lado estão as tendências conservadoras que procuram manter os hábitos inalterados atribuindo aos seus modelos legitimidade. Do outro, as inovadoras que atuam contestando os modelos conservadores e buscam substituí-los por novos procedimentos.

Considera-se a existência de duas fontes de mudança cultural, uma que é interna - resultante da dinâmica do próprio sistema cultural e a outra externa - resultado do contato de um sistema cultural com outros. No primeiro caso, para o observador, as

transformações podem ser quase imperceptíveis. No segundo, geralmente são mais rápidas e bruscas (LARAIA, op. cit., 2001). Um exemplo dessas mudanças - influenciada de modo interno, porém com maior ênfase externamente - é a que ocorre com os povos indígenas no Brasil, que desde o “descobrimento” vêm sendo exterminados juntamente com suas línguas e outros aspectos particulares de suas culturas.

O fato é que, nas palavras de Laraia (2001, p. 96), é “praticamente impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna”. Isto se deve ao fato de que os povos não vivem isolados, pelo contrário, continuamente ocorrem trocas culturais através da interação, seja do homem com outros do mesmo grupo ou de sistemas culturais diferentes. Tendo isso em vista, a mudança de ordem externa sempre ocupou a preocupação central dos antropólogos. Foi então que, para estudá-la, eles desenvolveram um esquema conceitual específico: o conceito de aculturação (LARAIA, op. cit., 2001).

De acordo com Cuchê (1999), o substantivo “aculturação” foi criado por volta de 1880 por J. W. Powell, antropólogo americano, que utilizou o termo para explicar o fenômeno da “transformação dos modos de vida e de pensamento dos imigrantes ao contato com a sociedade americana” (CUCHE, op. cit., 1999, p. 115). A aculturação, mais tarde, passou a ser definida como “conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos” (CUCHE, op. cit., 1999, p. 115).

Herskovits (1948 apud CUCHE, op. cit., 1999) estabelece que a aculturação ocorre em diferentes níveis, assim, propõe um conceito que os explique: a noção de reinterpretação. A reinterpretação seria o processo pelo qual “antigas significações são atribuídas a elementos novos ou pelo qual novos valores mudam a significação cultural de formas antigas” (CUCHE, op. cit., 1999, p. 118).

Nesse ínterim, surge também o termo assimilação. Para Cuchê (op. cit., 1999, p. 116), “a assimilação deve ser compreendida como a última fase da aculturação, fase aliás raramente atingida”. Bauman (2012) considera a assimilação como uma transformação de identidades, configurando-se como uma via de mão única, pois “é o sistema que estabelece as regras de admissão, projeta os procedimentos de assimilação e avalia os resultados da adaptação – e continua a ser um sistema enquanto for capaz de fazê-lo” (BAUMAN, 2012, p. 21). Desta forma, enquanto aculturação corresponde ao

contato que gera mudanças e a reinterpretação ao processo em que são admitidas novas significações, a assimilação, por sua vez, implica no desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e na interiorização completa da cultura do grupo dominante.

O Etnocídio (termo concebido com base na palavra genocídio - que designa a exterminação física de um povo) é outra explicação conceitual que surge para dar conta dos novos fenômenos culturais, significando “a destruição sistemática da cultura de um grupo, isto é, a eliminação por todos os meios não somente de seus modos de vida, mas também de seus modos de pensamento” (CUCHE, 1999, p. 122).

O que leva, de certa forma, a ocorrência de um processo como o de etnocídio é o estranhamento, a não aceitação da mudança cultural como algo natural. Os sistemas culturais, com efeito, estão em constante processo de transformação e não podem ser sistematizados. A partir de determinadas interpretações a esse respeito, cria-se a ideia de que há manifestações culturais “errôneas” e que estas precisam ser eliminadas, pois se desviam do “padrão”. Este tipo de concepção é denominada de etnocêntrica.

O termo “etnocentrismo”, segundo Cuchê (op. cit., 1999), foi criado pelo sociólogo americano Willian G. Summer e apareceu pela primeira vez em 1906 em seu livro *Folkways*. Para ele, o termo corresponde a visão de que nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele.

Cada grupo alimenta seu próprio orgulho e vaidade, considera-se superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo as estrangeiras. Cada grupo pensa que seus próprios costumes (*Folkways*) são os únicos válidos e se ele observa que outros grupos têm outros costumes, encara-os com desdém (SIMON 1993, p. 57 apud CUCHE, op. cit., 1999, p. 46).

O etnocentrismo pode assumir tanto modos sutis, quanto tomar formas extremas de intolerância, não apenas cultural, mas também religiosa e política. Desta forma, mesmo havendo a consciência e o reconhecimento do fenômeno da diversidade e variedade cultural, estas são desconsideradas (CUCHE, op. cit., 1999).

Dentro da lógica cultural, conseqüentemente, existem culturas dominantes e dominadas. A primeira forma corresponde ao da classe dominante: são modelos de cultura mais valorizados, concebidos como “melhores” e mais “avançados” (CUCHE, op. cit., 1999). Isto porque se acredita que quando as diferentes culturas estão em competição de forças, a questão social é determinante na indicação de quem “vence”.

Assim, a cultura dominante triunfa, pois domina não só no plano das ideias, mas também possui o capital, as relações de produção.

Enquanto isso, a cultura dominada não corresponde a uma cultura alienada e dependente: “é uma cultura que, em sua evolução, não pode desconsiderar a cultura dominante, mas que pode resistir em maior ou menor escala à imposição cultural dominante” (CUCHÊ, 1999, p. 145).

Entretanto, acredita-se que uma cultura dominante não pode se impor totalmente a uma cultura dominada. A dominação cultural é acompanhada de um trabalho de inculcação, cujos efeitos não são homogêneos, “eles são às vezes ‘efeitos perversos’, contrários às expectativas dos dominantes, pois sofrer a dominação não significa necessariamente aceitá-la” (CUCHÊ, op. cit., 1999, p. 146).

Definitivamente, os sistemas culturais estão continuamente em transformação. Desta forma, Laraia (2001) salienta o quão importante é entender esta dinâmica que, para além da aceitação das diferenças entre povos e culturas, leva a ação de “atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos” (LARAIA, 2001, p. 100).

### 2.3 IDENTIDADE COMO REPRESENTAÇÃO

*Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 1990)*

Ao passo que tratamos de cultura, esta implica diretamente a questão de identidade, já que existe uma forte ligação entre esses fenômenos. Isso não significa que são a mesma coisa, nem que por participar de certa cultura o indivíduo automaticamente terá uma identidade totalmente vinculada ao grupo cultural do qual faz parte (CUCHÊ, 1999).

Há uma pluralidade de explicações a respeito desta noção, não sendo possível defini-la de uma vez por todas de modo a oferecer respostas conclusivas – algo recorrente com muitos outros fenômenos sociais (HALL, 2011). Outrossim, vários autores creem que propiciar este tipo de resposta sobre determinado fenômeno não é tarefa da ciência.

As discussões sobre esta temática irrompem com maior força e com ênfase no pluralismo cultural com o período pós-moderno, ou seja, em meados do século XX. Como a nomenclatura supõe, o pluralismo é responsável pela multiplicação de identidades. Isto se dá pelo fato de que “todas as culturas estão interligadas; nenhuma é singular e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas” (EAGLETON, 2003, p. 28). Assim, nesse conjunto, é quase impossível se manter unificado, visto que, pelo contato as identidades se modificam, variam, se interligam.

Para Hall (2011), o conceito de identidade é demasiadamente complexo e ainda muito pouco desenvolvido pela ciência social contemporânea. Desse modo, cabe à ela própria refletir teoricamente acerca desta noção realizando um estudo histórico, visto que se acredita que a análise sincrônica por si só não é capaz de explicar este fenômeno (CUCHE, 1999).

A identidade é difícil de se delimitar e definir, pois apresenta caráter multidimensional e dinâmico. São estas características que lhe confere complexidade, mas também o que lhe dá flexibilidade: “[...] a identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até a manipulações” (CUCHE, op. cit., 1999, p. 197).

O fato é que ter uma identidade é uma das necessidades humanas, uma vez que, “todos buscamos a sensação de pertencimento, de fazer parte de um grupo, ser recebido por outros e ser aceito” (BAUMAN, 2012, p. 32). Assim, a identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas (CUCHE, 1999).

Por algum tempo, acreditou-se que a identidade era algo biológico e que o indivíduo estaria sempre vinculado identitariamente ao seu grupo original. A origem seria o fundamento de toda identidade cultural, isto é, aquilo que definiria o indivíduo de maneira autêntica. Em outras palavras, “a identidade seria preexistente ao indivíduo que não teria alternativa senão aderir a ela” (CUCHE, op. cit., 1999, p. 178). Por este viés, ela não seria passível de evolução, pois os indivíduos não teriam nenhuma influência sobre a mesma. Esta abordagem concebia, portanto, a identidade cultural como praticamente imutável.

O tratamento da questão da identidade apresentado acima, corresponde, na teoria apresentada por Hall (2011) na obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, à concepção de sujeito no Iluminismo. Além desta, o autor também apresenta-nos outras concepções de sujeito: o sujeito sociológico e o pós-moderno.

O primeiro sujeito é caracterizado como um ser humano centrado, unificado, dotado da capacidade de razão, de consciência e de ação. É detentor de um “núcleo interior, que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele” (HALL, 2011, p. 8).

O sujeito sociológico, entretanto, passa a não ser mais visto como autônomo e autossuficiente, mas “formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que realizam a mediação de valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos em que habita. Assim, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, op. cit., 2011, p. 11-12). O sujeito, assim como o do Iluminismo, ainda mantém uma essência interior que é o eu real, porém agora esse “eu” é formado e se modifica a partir da interação com o mundo exterior e as identidades que deste mundo fazem parte (HALL, op. cit., 2011).

E na última concepção, a identidade se define historicamente e não biologicamente, pois diferentes identidades são assumidas em momentos distintos. O sujeito pós moderno é concebido como “[...] desprovido de uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, op. cit., 2011, p. 13).

A noção de sujeito na pós-modernidade causa, de certo modo, uma ruptura em comparação com a primeira definição que foi, aliás, muito criticada pelo fato de reduzir à constituição da identidade como algo “recebido” definitivamente, como uma herança biológica. O sujeito da conjuntura atual, em contraposição, não é composto por apenas uma identidade, pelo contrário, é constituído por múltiplas que o tomam concomitantemente, visto que, um dos traços da identidade é o sentimento de vinculação e de identificação a uma coletividade imaginária (CUCHE, 1999). Desta forma, sempre sentimo-nos como parte de um grupo, ou de vários ao mesmo tempo. De modo geral, é possível afirmar que as identidades são interpretadas de acordo com duas concepções: uma essencialista e outra não-essencialista. A primeira concebe a identidade como um conjunto autêntico de características que não se alteram ao longo do tempo. Por outro lado, a não essencialista compreende as identidades como marcadas pela provisoriedade, instabilidade e multiplicidade (HALL, 2011).

Ambas as formas de conceber a identidade devem-se, no mínimo parcialmente, ao fato da forma como o cenário atual é compreendido. Enquanto alguns autores têm

encarado as mudanças como uma espécie de “vilã”, responsável por fragmentar as identidades que antes eram concebidas como “unas”, outros, em contraposição, veem este cenário de mudanças como natural.

Por um lado, “argumenta-se que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p. 7). A expressão “crise de identidade” é utilizada para se referir a esse quadro que, por sua vez, é parte de um processo mais amplo de mudança “responsável por deslocar as estruturas e processos centrais das sociedades modernas abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, op. cit., 2011, p. 7).

Por outro lado, acredita-se que o quadro atual - caracterizado pela condição pós-moderna faz com que, na verdade, “não sejamos mais embalados por grandes narrativas – criações discursivas dominantes que preveem e predizem nosso passado e futuro – e pela consideração de uma pluralidade de conhecimentos e não pelo privilégio da ciência” (SANTOS, 2010, p. 43). As sociedades atuais se caracterizam por mudanças contínuas, nas quais “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas de acordo com novas informações recebidas através da interconexão mundial que gera transformações que atingem todos os pontos do planeta” (SANTOS, op. cit., 2010, p. 44). Essa interconexão é dada pela globalização.

Para alguns autores, a globalização é vista como fenômeno nocivo sendo responsável por “solapar as identidades e a unidade das culturas nacionais” (HALL, 2011, p. 77-78). Todavia, segundo Hall (2011), esta visão é considerada como simplista, exagerada e unilateral, pois para ele o global não veio para substituir o local, mas para realizar a articulação entre os dois.

O processo de globalização também não é responsável pela destruição das identidades nacionais, como alguns teóricos afirmam, mas pela produção de novas identificações (HALL, op. cit., 2011). Além disso, ela tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional,

[...] tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2011, op. cit., p. 87).

As transformações globais afetam todas as estruturas de uma sociedade: sociais, políticas e econômicas rejeitando, portanto, “tendências à fixação das identidades étnicas, de classe, de gênero e sexualidade, dentre outras, trazendo à tona questões de identidade em crise, em conflito, identidades essas que, por sua vez, contribuem para impulsionar essas mesmas mudanças e transformações” (WOODWARD, 2002, p. 25 apud SANTOS, 2010, p. 45).

A identidade, assim, é uma construção social que sem cessar continua em movimento constituindo-se. Esta constituição ocorre no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e orientam suas representações e escolhas, levando-os a se reformularem de acordo com as mudanças culturais que os afetam (CUCHE, 1999). A identidade, portanto, se constitui como elemento relativamente estável da realidade social (BERGER, 1985).

Por conseguinte, “as identidades não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2011, p. 112). São “um ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares” (HALL, op. cit., 2011, p. 106).

Outra característica da identidade é que esta não diz respeito singularmente aos indivíduos, mas aos grupos que compõem a sociedade. A identidade social se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. Através da vinculação identitária o sujeito tem a possibilidade de se situar no conjunto social (BAUMAN, 2012). Entretanto, a vinculação a uma identidade e não a outra é motivo, por vezes, de inclusão e exclusão, visto que ela identifica o grupo e o distingue dos outros grupos ao mesmo tempo (CUCHE, 1999).

De fato, não há identidade individual, em si e para si. Ela existe em relação a uma outra, ou seja, identidade e alteridade estão interligadas, pois a identificação acompanha a diferenciação (CUCHE, op. cit., 1999). Assim sendo, a “constituição da identidade se dá relativamente à sua oposição, à sua diferença” (SANTOS, 2010, p. 48). Na relação de oposição entre um grupo e outro é que ela se constitui, pois “uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações” (CUCHE, 1999, p. 182).

Para Santos (2010), a identidade e a diferença são caracterizadas pela

indeterminação e instabilidade e constituídas pela linguagem: “é importante enfatizar que este processo de produção simbólica, no entanto, não é simétrico, uma vez que a identidade e a diferença são relações sociais e sua definição – discursiva e linguística – estão sujeitas a relações de força” (SANTOS, 2010, p. 48).

Nas relações de forças existem grupos que se sobressaem em relação a outros porque possuem maior poder de identificação. Esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. Sobre esta questão de poder e identidade, Bourdieu explica que “somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmos e dos outros” (CUCHE, op. cit., 1999, p. 185-186). Portanto, a identidade é local de lutas sociais.

Nesse cenário, compreende-se que é pela representação social que a identidade se transforma (CUCHE, op. cit., 1999).

A linguagem opera por meio de um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos [...] traços que compõem nossa identidade. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (HALL, 2016, p. 15).

Os sistemas de representação são os sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros (HALL, 2003, p. 179). A representação conecta o sentido e a linguagem à cultura “[...] representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas” (HALL, 2016, p. 31).

Hall (2003), citando Althusser, afirma que “os seres humanos utilizam uma variedade de sistemas de representação para interpretar e “dar sentido” as condições de sua existência e para experimentar o mundo”. Consequentemente, “não há experiência *fora* das categorias de representação” [...] (HALL, 2003, op. cit., p. 182).

O importante sobre os sistemas de representação é que eles não são únicos - existem diversos deles em qualquer formação social. Assim, as ideias se materializam nas práticas sociais permeando-as. Já estas são constituídas na interação entre significado e representação (HALL, 2016).

### 3. LINGUAGEM COMO DISCURSO, IDEOLOGIA E ENSINO

*O vencedor ou poderoso é transformado em único sujeito da história [...] Não há direito à memória para o negro. Nem para o índio. Nem para os camponeses. Nem para os operários (CHAUÍ, 2008, p. 47)*

Neste capítulo a noção de linguagem é abordada pelo viés discursivo, a questão da ideologia e a temática do ensino através da referência ao trabalho do professor e a instituição escolar. Primeiramente, apresento a linguagem como discurso - evidenciando a pertinência dos estudos modernos a esse respeito, que assumem como base as reflexões teóricas de Saussure.

Aponto o trabalho de alguns teóricos que a partir da base saussuriana passam a estudar a linguagem verbal por um novo viés: o discursivo. Entre esses teóricos está Bakhtin (2003) que formula a teoria do enunciado e passa a considerar um outro lado da enunciação que não só o verbal - o contexto comunicacional. Também surge a Análise do Discurso de linha francesa (AD), por volta da década de sessenta, com seu principal fundador: Pêcheux. A AD assoma com uma proposta de investigar o discurso transformando-o em seu objeto de estudo. Isto porque se interessa pelo sentido que os sujeitos produzem através do uso da linguagem nas interações sociais e em uma determinada conjuntura sócio-histórica-ideológica, ou seja, pela mediação do discurso.

Discuto também a respeito do conceito de ideologia da classe dominante, proposta por Engels e Marx (2007), bem como abordo as críticas de Althusser (1989) em relação a esse conceito marxista, juntamente com as suas próprias considerações sobre este fenômeno. Trato a respeito da instituição escolar, visto que é o local de trabalho do professor e corresponde ao contexto específico desta investigação. Discuto sobre sua função, excepcionalmente como aparelho ideológico de estado, como proposto por Althusser (1989).

E por último, mas não menos importante, reflito sobre o docente (ator principal desta pesquisa) ao abordar o discurso pedagógico como discurso autoritário (ORLANDI, 2011), além da questão do “silêncio” como forma de significar.

#### 3.1 LINGUAGEM COMO DISCURSO

As discussões teóricas de Ferdinand de Saussure, fundador da linguística estrutural, representam um avanço substancial no campo dos estudos da linguagem verbal. Sua reflexão sobre o sistema linguístico como entidade social, no sentido de ser comum a todos os falantes de uma dada comunidade linguística, serviram de base sólida para os estudos que mais tarde assomariam com Bakhtin, dentre outros teóricos (FIORIN, 1998).

De acordo com a definição clássica de sistema linguístico, a língua teria a função de representar o real. Deste modo, um enunciado seria considerado verdadeiro se correspondesse a um estado de coisas já existentes. Posteriormente, de acordo com o novo quadro teórico dos estudos linguísticos, desenvolveu-se o argumento de que a existência da linguagem se pautava na necessidade de comunicação e da interação (BRANDÃO, 2004).

Bakhtin (2003), responsável pela nova tendência, formula a teoria do enunciado definindo que “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não verbal, que corresponde ao contexto da enunciação” [...] (BRANDÃO, 2004, p. 8). A partir de então, ele define o enunciado como objeto dos estudos da linguagem, pois partindo desta unidade seria possível a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação.

Os estudos modernos da linguagem, que de início se configuravam como sincrônicos e anunciavam a concepção de signo linguístico como um produto acabado, passavam agora a concebê-lo como algo vivo e dinâmico estudando-o diacronicamente. A partir da noção de língua como interação social, o papel exercido pelo sujeito na situação comunicativa começa a ser considerado, assim como “o outro” - que desempenha papel fundamental para a constituição do significado. O contexto de interação desperta interesse, pois a partir dele é possível compreender as relações intrínsecas entre o linguístico e o social (BRANDÃO, op. cit., 2004). Assim,

[...] o percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa — a enunciação — desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (BRANDÃO, op. cit., 2004, p. 8).

A partir da articulação entre o aspecto linguístico e o social é possível compreender que as significações são produzidas por um sujeito que constrói seu dizer em relação ao dizer do outro. O “outro” é para quem se fala, para quem se planeja o

dizer (nível intradiscursivo). Na interação, o sujeito também considera outros discursos historicamente constituídos que emergem em sua fala (nível interdiscursivo). Deste modo, não apenas a noção de signo, mas também a de sujeito, antes concebido como ser único, central, origem e fonte do sentido, começa a ser questionada (BRANDÃO, op. cit., 2004).

Apoiado em reflexões realizadas por teóricos da Análise do Discurso, Fiorin (1998) afirma que a função da linguagem vai além da interação, ela é considerada como instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e outros homens. A função da linguagem, deste modo, não é representar o pensamento ou apenas servir de instrumento de comunicação, mas se configura como uma forma de expressão da vida real.

Como expressão do real, a linguagem reflete as práticas sociais constituindo representações de mundo. É então que alicerça-se uma concepção de linguagem pelo viés discursivo, proposto pela Análise do discurso, que aliás, estabelece o próprio discurso como seu objeto de investigação. Para a AD, a linguagem é responsável pela produção de sentidos, que por sua vez, se dá através do discurso.

Para Foucault (1996) o discurso é aquilo pelo que se luta, o poder do qual os sujeitos querem se apropriar. Corresponde a um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva. Na obra *Arqueologia do saber* (2008), Foucault aponta que o discurso é constituído por “um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 122).

O discurso, para Fiorin (1998), é uma representação do mundo construída pela prática social, isto é, pela linguagem, através da qual o homem age e transforma a realidade. O discurso corresponde, em sua concepção, a “combinações de elementos linguísticos usados pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou interior e de agir sobre ele” (FIORIN, 1998, p. 54). Portanto, discurso não é simplesmente um sinônimo de fala - como comumente se acredita.

A fala é a exteriorização psico-físico-fisiológica do discurso, “ela é rigorosamente individual, pois é sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso. É um ato concreto, momentâneo e individual de manifestação da linguagem” (FIORIN, op. cit., 1998, p. 11). Já o discurso tem sua regularidade e seu funcionamento, sendo passível de apreensão quando fatores sociais e históricos são considerados (ORLANDI, 2009).

Orlandi (2009) define discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, visto que as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos com efeitos variados. O discurso é, pois, a língua em movimento, em uso. É um fenômeno concomitantemente linguístico – já que é através da língua que ele decorre – e não linguístico – construído conforme o momento sócio histórico cultural. Em outras palavras, o discurso não é fechado em si, mas construído na sua relação com outros discursos e constituído a partir das suas condições de produção (FOUCAULT, 1996).

Os discursos são interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. Assim, aprendemos formas de ver o mundo e os artefatos que o constituem através dos discursos que assimilamos em nossas interações, sendo que, na maior parte das vezes, os reproduzimos. Isso ocorre porque as visões de mundo não são passíveis de serem desvinculadas da linguagem. E se não há ideias sem linguagem, significa que não há pensamento sem ela (FIORIN, 1998).

A linguagem, considerada como um sistema de significação da realidade, é responsável pela representação das coisas do mundo, sendo que ao realizar esta tarefa ocorre um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa, e é nessa distância, “no interstício entre a coisa e sua representação sígnica, que reside o ideológico” (VOLOSHINOV, 1999, p. 19).

Para Bakhtin (2003), a palavra é o signo ideológico por excelência, em outras palavras, é por meio da linguagem que a ideologia se manifesta: “dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes” (BRANDÃO, 2004, p. 9). Assim, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico.

É também a linguagem local de significação - produzida como resultado do trabalho ideológico (HALL, 2003). Assim, a linguagem enquanto discurso é um modo de produção social, não é neutra, inocente e nem natural, visto que é a principal instância em que a materialidade ideológica se concretiza.

O sujeito, nesse entremeio, ao utilizar a linguagem reproduz ideologias de modo inconsciente, pois ele não é livre na escolha do seu dizer, mas levado a dizer, a adotar determinados discursos. Assim, “o indivíduo não pensa e não fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale” (FIORIN, 1998, p. 43). Portanto, a linguagem é suporte para que o discurso e a ideologia ganhem materialidade, bem como instrumento pelo qual a ideologia interpela os sujeitos.

### 3.2 IDEOLOGIA MARXISTA X ALTHUSSERIANA

O termo ideologia é ainda hoje uma noção confusa e controversa. Considerando este fato, salientamos que os autores referenciados neste trabalho apresentam suas reflexões baseados no conceito de ideologia de Engels e Marx, ou seja, se fundamentam na chamada teoria marxista de ideologia.

Apesar do termo aparecer pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt de Tracy *Eléments d'idéologie* (Elementos de Ideologia), no qual de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, Marx e Engels são considerados os responsáveis por dar início ao trabalho de revisão da “ideologia”. Os autores determinam que o momento de seu surgimento ocorreu ao passo que a divisão social do trabalho separa trabalho material ou manual do trabalho intelectual (CHAUÍ, 2008).

Mais tarde, Althusser (1989) realiza uma teorização sobre a questão da ideologia rompendo com alguns dos velhos postulados à medida que fornece uma alternativa convincente que se mantém, em geral, dentro dos termos da problemática marxista (HALL, 2003). Vejamos, primeiramente, o conceito em Marx.

Em Marx e Engels (2007) encontraremos o termo “ideologia” segundo uma semântica negativa, pois os teóricos em questão identificam o termo como “a separação que se faz entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas” (BRANDÃO, 2004, p. 19). Para realizar esta formulação, consideram elementos da realidade como “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, aquelas que já encontram a sua espera e aquelas que surgem com a sua própria ação” (BRANDÃO, op. cit., 2004, p. 19).

O ponto de partida tomado por eles para elaboração desta teoria é “a crítica ao sistema capitalista e o respectivo desnudamento da ideologia burguesa” (BRANDÃO, p. cit., 2004, p. 22). A ideologia a que se referem é, portanto, especificamente a ideologia da classe dominante.

Chauí (2008) ao refletir sobre o conceito de ideologia afirma que “os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural” (CHAUÍ, 2008, p. 8). Para a autora, as representações escondem o modo real como as relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social é o que ela denomina de ideologia - fenômeno existente independentemente da consciência dos

agentes sociais. É uma forma fenomênica da realidade, que oculta as relações mais profundas e as expressa de um modo invertido. A inversão da realidade, para Fiorin (1998), é a ideologia.

A ideologia é um “fato” social, pois é produzida nas relações entre os indivíduos em sociedade, ou seja, por formas históricas determinadas dessas relações. Assim como Fiorin, Chauí (2008) acredita que a ideologia não corresponde a um processo subjetivo consciente, mas “um fenômeno involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos” (CHAUÍ, 2008, p. 30). Assim sendo, “somos falados ou falamos por nós, nos discursos ideológicos que nos aguardam desde o nosso nascimento, dentro dos quais nascemos e encontramos nosso lugar” (HALL, 2003, p. 189).

Através da ideologia, a classe burguesa, investigada por Marx e Engels (2007), “fala aos outros” de modo a buscar a dominação ideológica, fazendo com que suas ideias passem a ser as ideias de todos (CHAUÍ, 2008). Deste modo, a classe dominante é aquela que domina no plano material (econômico, social e político) e também no espiritual (das ideias). Além do mais, “apesar da sociedade estar dividida em classes, a dominação de uma sobre as outras faz com que só sejam consideradas válidas e verdadeiras as ideias da classe dominante” (CHAUÍ, op. cit., 2008, p. 36). Ao funcionar desta forma,

[...] a ideologia apaga as diferenças de classes fornecendo aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (CHAUÍ, op. cit., 2008, p. 43-44).

Através da ideologia, “os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (CHAUÍ, op. cit., 2008, p. 8-9). Além disso, produzem ideias para que os indivíduos acreditem que a desigualdade, por exemplo, é algo natural. Assim, ao passo que todos têm o direito de trabalhar, crê-se que, conseqüentemente, as chances de crescimento pessoal são equivalentes entre os sujeitos. Entretanto, oculta-se que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e as condições do trabalho. Ou, ainda, os homens são levados a pensar que apesar das condições desiguais, perante a lei existe equidade, mascarando-se que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é instrumento destes

(CHAUÍ, op. cit., 2008).

Compreende-se, por conseguinte, que um dos objetivos da classe dominante é não encontrar resistência ou quaisquer “contra tendências” ao supor que as ideias existem em si e por si mesmas (HALL, 2003). A função da ideologia dominante é reproduzir as relações sociais de produção.

Quanto a Althusser (1989), ao propor a noção de ideologia, tece uma crítica a respeito deste conceito na teoria marxista clássica. Ele se opôs “ao reducionismo de classe na ideologia — a ideia de que há alguma garantia de que a posição ideológica de uma classe social sempre corresponde a sua posição nas relações sociais de produção” (HALL, 2003, p. 169). Para Althusser (1989, p. 77), a ideologia representa “a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”. Corresponde a um sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. De maneira geral, é possível falar de “ideologias” na forma plural, pois estas são variadas, podendo ser religiosas, morais, jurídicas, políticas, dentre outras.

Para o mesmo autor, todos os sujeitos representam para si mesmos as suas condições de existência reais sob uma forma imaginária (ALTHUSSER, op. cit., 1989). Além disso, acredita-se que haja tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais (FIORIN, 1998). Assim, “as representações diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção” (CHAUÍ, 2008, p. 35).

Esta questão apresentada corresponde ao segundo alvo da crítica de Althusser (1989): a noção da “falsa consciência” que pressupõe a existência de uma única e verdadeira ideologia para cada classe. Na concepção de Althusser, são as próprias relações sociais que fornecem conhecimento sem ambiguidade aos sujeitos pensantes e perceptivos (HALL, 2003).

Consequentemente, cada visão de mundo (podendo se apresentar mais de uma em cada classe) evidencia um discurso próprio. As ideologias constituem, ainda, “estruturas de pensamento e avaliação do mundo” (HALL, op. cit., 2003, p. 173). São ideias utilizadas para compreender como o mundo funciona, qual nosso lugar nele e o que devemos fazer.

O diferencial do conceito de ideologia em Althusser (1989) em relação a Marx e Engels, portanto, deve-se ao fato de ele propor que “as práticas ideológicas sempre ocorrem em locais sociais, associados a aparelhos sociais” (HALL, 2003, p. 173). É então que o autor apresenta os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e os Aparelhos

Repressivos de Estado (ARE) - por volta do ano de 1970.

Althusser (1989) afirma que, para manter o controle, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. O Estado tem a tarefa de - através de seus Aparelhos Repressores (compreendendo o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.) e Aparelhos Ideológicos (compreendendo instituições tais como: a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação) - intervir por meio de repressão ou pela ideologia, de modo a forçar a classe dominada a se submeter às redes e condições de exploração (BRANDÃO, 2004).

Althusser (1989) assinala que, como todo funcionamento da ideologia dominante está concentrado nos AIE, a hegemonia ideológica exercida através deles é importante para que haja condições necessárias para reprodução das relações de produção. Deste modo, ele explica a ideologia por meio de algumas assertivas:

a) a ideologia é um modo pelo qual os indivíduos vivem sua relação imaginária com as reais condições de existência; b) ela existe sempre num aparelho, sendo que as relações vividas envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior de aparelhos ideológicos concretos; c) a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos para que se insiram em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos (BRANDÃO, op. cit., 2004).

O terceiro ponto elencado é fundamental, pois corresponde a uma das formas pela qual a ideologia funciona: pela interpelação do sujeito, termo que pode também assumir o sinônimo de assujeitamento. A interpelação ideológica consiste em “fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social” (BRANDÃO, op. cit., 2004, p. 46).

O próprio M. Pêcheux (1997), fundador da disciplina de orientação francesa, afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (PÊCHEUX, 1997, p. 17).

Enfim, de acordo com os apontamentos, de um lado se encontra a concepção de ideologia de tradição marxista, que apresenta o fenômeno ideológico de maneira mais restrita e particular, entendendo-o como o mecanismo responsável pelo apagamento de contradições sociais, servindo como ferramenta para legitimar o poder

de uma classe ou grupo social dominante. Por outro lado, Althusser (1989) apresenta-nos uma noção mais ampla de ideologia, definida como uma visão/uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social em uma circunstância histórica em específico (BRANDÃO, 2004).

Entende-se, pois, que a linguagem, o discurso e a ideologia são noções estritamente vinculadas e mutuamente necessárias. Nesse sentido, não há um discurso ideológico, mas todos os discursos o são. Este posicionamento relega “uma concepção de ideologia como ‘falsa consciência’ ou dissimulação, mascaramento, se voltando para outra direção ao entender a ideologia como algo inerente ao signo em geral” (BRANDÃO, 2004, p. 30).

### 3.3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO

A definição tradicional de escola traz subjacente a atribuição de transmissão de informação, de conhecimento. Libâneo (2012) ao falar sobre sua função utiliza esse termo (transmissão), porém com uma diferente acepção à qual é empregada tradicionalmente. Para ele, a escola tem a tarefa primordial de realizar a transmissão do saber e sua apropriação pelos alunos. Para Orlandi (2011), uma das funções da escola é a de reprodução de hierarquias sociais que ocorre como “se estivessem baseadas na hierarquia de dons, méritos ou competências e não como hierarquia fundada na afirmação brutal das relações de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social” (ORLANDI, 2011, p. 22).

A escola é concebida também como um ambiente formador de identidade dos sujeitos históricos que nela vivem e convivem. Essa construção ocorre pela interação social e mediação a partir de valores, atitudes, sentimentos, emoções que integram o processo de comunicação dos diferentes grupos que nela estão presentes (FELDMANN, 2003).

Para Bourdieu (1989), a escola é a principal instituição responsável pela realização da reprodução cultural. Neste sentido, o sistema de ensino surge como “a solução mais dissimulada para o problema de transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função” (BOURDIEU, 1989, p. 22).

No mesmo sentido em que Orlandi e Bourdieu descrevem o papel da instituição escolar, Almeida (2012) acrescenta que ela, “sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente” (ALMEIDA, 2012, p. 16). Assim, os saberes ensinados aos estudantes, muitas vezes, são baseados em verdades incontestáveis e dogmáticas. Portanto, com base nestas concepções citadas, muitas vezes a instituição escolar negligencia seu papel na realização da crítica verdadeira e histórica, reproduzindo modelos, disseminando concepções e favorecendo a manutenção hierárquica da organização dominante.

A escola atua pelo seu discurso, o discurso pedagógico, pelo prestígio de legitimidade tanto no processo de reprodução de hierarquias e relações de classe, quanto na reprodução cultural. Ela “age sob a forma ilusória de um discurso neutro, científico, de dizeres institucionalizados, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio da sua circularidade” (ORLANDI, 2011, p. 28). Outros modos de atuar, por meio do discurso, para assegurar a conservação do poder, se dá mediante “convenções, costumes, regulamentos, do sentimento de dever que preside ao discurso pedagógico e este veicula [...] são modelos de conduta” (ORLANDI, op. cit., 2011, p. 23).

Louis Althusser (1989) ao tratar da instituição escolar, a define como “um aparelho ideológico de estado”. Para tal, distingue o Aparelho de Estado do Poder de Estado. O poder de estado, fazendo referência à nomenclatura, é exercido por quem, de certo modo, comanda os Aparelhos de Estado (AE). Portanto, é desempenhado pela classe dominante que age através dos dois AEs, por meio de leis ou da ideologia – ou ambos.

Os Aparelhos de Estado, na teoria marxista, compreendem: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc. Estes aparelhos são classificados de acordo com a forma como predominantemente atuam (ideologicamente ou repressivamente), portanto, se dividem em Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e Aparelhos Repressivos de Estado (ARE).

Os Aparelhos Ideológicos operam “com uma ideologia unificada, apesar das suas contradições e da sua diversidade” (ALTHUSSER, op. cit., 1989, p. 48). Se apresentam como “instituições distintas e especializadas”, por exemplo: a) AIE religioso (conjunto das mais variadas igrejas); b) AIE escolar (escolas públicas e privadas); c) AIE familiar; d) AIE jurídico; e) AIE político (sistema político com os

inúmeros partidos); f) AIE sindical; g) AIE da informação (rádio, televisão, jornais, revistas, etc.); h) AIE cultural (Letras, Belas Artes, Desportos, etc.). Os AIEs, embora se configurem deste modo pelo fato de que utilizem predominantemente a força ideológica, podem se valer da força repressiva também e vice versa.

Existem, portanto, alguns aspectos que distinguem os AEs ideológicos dos repressivos. Enquanto o Aparelho Repressivo é de domínio público, os Ideológicos (aparentemente) são de domínio privado - “as Igrejas, os Partidos, os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, etc” (ALTHUSSER, 1989, p. 46). A diferença mais significativa é que, enquanto o Aparelho Repressivo de Estado age predominantemente pela violência, o Ideológico funciona pela ideologia. Além disso,

enquanto o repressivo constitui um todo organizado cujos diferentes membros estão subordinados a uma unidade de comando, a da política da luta de classes aplicadas pelos representantes políticos das classes dominantes que detêm o poder de Estado, - os Aparelhos Ideológicos de Estado são múltiplos, distintos, «relativamente autónomos» e susceptíveis de oferecer um campo objetivo a contradições que exprimem sob formas ora limitadas, ora extremas, os efeitos dos choques entre a luta de classes capitalista e a luta de classes proletária, assim como das suas formas subordinadas (ALTHUSSER, op., cit., 1989, p. 54-55).

A organização de ambos AEs se centraliza na figura de representantes das classes dominantes, que exercem o poder ideológico e físico, executando a luta de classes. Assim, cabe ao Aparelho Repressivo assegurar, por meio da força, condições políticas para a reprodução das relações de produção - consideradas relações de exploração. E através da Ideologia dominante, assegurar o equilíbrio entre os dois aparelhos (ALTHUSSER, op. cit., 1989).

Nesse cenário de relações de poder foi que a burguesia criou, segundo Althusser (1989), o Aparelho Ideológico de Estado número um: o aparelho escolar. Este, surge para substituir nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico que dominava, a Igreja.

A instituição escolar “desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa!” (ALTHUSSER, op. cit., 1989, p. 64). A sua primazia nas formações sociais está no fato de que nesse ambiente ocorre a reprodução das relações de produção, isto é,

das relações de exploração. Acredita-se que este aparelho, como os demais, sujeita os indivíduos à ideologia política de Estado.

A escola recebe, desde muito cedo, crianças que fazem parte das variadas classes sociais. A partir dos primeiros anos escolares já começa a inculcar-lhes saberes que estão envolvidos na ideologia dominante, ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro. Com efeito, para o autor em questão, nenhum AIE dispõem durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita) como a escola, atendendo aos alunos, portanto, no mínimo quatro horas diárias, cinco dias por semana, durante doze anos ou até mais.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (ALTHUSSER, 1989, p. 66).

A inculcação ideológica é um processo essencial para o regime capitalista, ocorrendo nos mais variados aparelhos, como o familiar, as igrejas, os livros, etc. Os indivíduos são, no caso do aparelho escolar, “naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia” (ALTHUSSER, op. cit., 1989, p. 67-68). Entretanto, por conta da luta de classes mundial, vem se instaurando uma crise que abala tanto o sistema escolar quanto o familiar, ameaçando a existência de ambos.

Para Marilena Chauí (2008, p. 28) “mais do que a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico imediato, sendo uma das funções da escola reproduzir a força de trabalho”. Desta forma, o problema educacional deve ser encarado pela escola como um problema social, e não apenas pedagógico.

Para esclarecer esta questão educacional, há que se compreender claramente os dois extremos: a escola concreta/factual e a escola que se ambiciona. Por muito tempo na história da educação brasileira a escola se destinou “à uma elite da população que pretendia seguir estudos universitários, tendo caráter não obrigatório e destinando à formação das elites para os exames preparatórios” (ROJO, 2008, p. 81). Atualmente, apesar de atender alunos provenientes de todas as classes sociais - já que o processo de democratização do ensino expandiu a oportunidade de acesso - ainda hoje a escola

continua voltada à classe dominante, por suas características, pela forma como ocorre o ensino, postura do professor, pelos conteúdos ensinados, as metodologias utilizadas, etc. Logo, tratar sobre a escola pública da atualidade é se defrontar com a diversidade (FELDMANN, 2003).

A diversidade se apresenta ao passo que compreendemos que não existe apenas uma escola pública, mas uma variedade de escolas. Ela é apresentada como aquela que deveria prestar serviço público à sociedade, ou seja, “está a serviço dos interesses da população em uma perspectiva de totalidade, e não em atendimento a grupos específicos que mantêm e reproduzem os interesses de uma elite dominante” (FELDMANN, op. cit., 2003, p. 88).

Embora procurem atender a um mesmo padrão oficial, as instituições escolares buscam por si próprias melhorar as suas condições. Assim, cada uma se reinventa dentro de suas possibilidades e dos limites burocráticos, buscando novas formas de captação de recursos técnicos, físicos e materiais, “a fim de garantir a sua sobrevivência, respondendo, ainda que precariamente, às necessidades de escolarização de seus estudantes” (FELDMANN, op. cit., 2003, p. 87).

O processo de escolarização ocorre ao passo que se garante um espaço propício à construção do conhecimento - visto como aquisição do saber escolar. Este é concebido como “o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais” (LIBÂNEO, 2012, p. 35). Para garantir o acesso aos saberes, a escola requer condições para realizar esta e outras tarefas que lhe competem. Contraditoriamente, a realidade apresenta um quadro que dificulta as atividades educacionais, já que há

[...] precariedade das instalações, insuficiente qualidade de formação do profissional, que se reflete na baixa qualidade de ensino, as dificuldades de relacionamento do professor com a clientela que frequenta a escola pública e o caráter autoritário do sistema escolar são apenas alguns dos problemas, entre tantos outros (LUPORINI et al., 2003, p. 61).

Além do mais, há “dificuldade no desenvolvimento de propostas inovadoras em função do caráter altamente burocrático e centralizador do sistema escolar brasileiro” (LUPORINI et al., op. cit., 2003, p. 61). Vários obstáculos persistem impedindo as ações que encaminham a escola para a autonomia, contribuindo para o imobilismo dos profissionais que nela atuam. Isso colabora para que, na maioria das

vezes, se espere que o sistema resolva certas questões, impondo medidas, que sem questionamento ou resistência são aceitas por parte dos envolvidos (LUPORINI et al, op. cit., 2003).

Portanto, partindo da crítica da escola atual apresentada, a que se ambiciona precisa, primeiramente, ser mais democrática. Para que se alcance este objetivo, é necessário melhorar as condições de acesso e permanência, ofertar um ensino de qualidade, ou seja, que garanta “a socialização do saber e a formação crítica” (LUPORINI et. al., 2003, p. 62). Ademais, sugere-se que sejam revistos os métodos pedagógicos, a organização curricular, a gestão, os saberes veiculados, além da viabilização de políticas públicas compromissadas com os princípios autênticos da democracia e da participação. Nesta perspectiva de mudança, as estruturas sociais precisam ser questionadas, “tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma sociedade injusta e excludente para uma sociedade mais igualitária e integrada” (FELDMANN, 2003, p. 88).

Repensar a escola pública com vistas em transformá-la em um espaço de construção e socialização do conhecimento, é articular-se visceralmente com a formação da cidadania da imensa maioria dos marginalizados, na qual se inclui o aluno trabalhador. Portanto, o papel da escola pública não se volta apenas à questão da escolarização, mas principalmente à expressão de um compromisso social e político com a qualidade de vida dos alunos (FELDMANN, op. cit., 2003).

### 3.4 SOBRE SER PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assim como para Saussure “um signo só se define em sua relação com outros signos”, o sujeito “professor” no exercício de seu papel social é melhor compreendido quando o relacionamos à figura do aluno. Para Orlandi (2011), o aluno corresponde à imagem social daquele que não sabe e está na escola para aprender. Libâneo (2012) o apresenta como aquele que necessita aprender, portanto, ainda não sabe tudo o que precisa, embora não seja “um desconhecedor absoluto”. Portanto, o aluno não ingressa na educação escolar como se fosse “um livro em branco a ser escrito”, pelo contrário, possui um conhecimento prévio de mundo, resultado das suas relações sociais, conhecimentos empíricos, ou seja, saberes do senso comum.

Enquanto isso, a imagem do professor é construída como aquele que possui o

saber e em função disto está na escola para ensinar. Sua posição é de “autoridade convenientemente titulada, visto que é o ‘detentor’ do saber. Assim, a fala do professor informa e, logo, tem interesse e utilidade” (ORLANDI, 2011, p. 18). Por vezes, sua voz se confunde com a dos autores que embasam teoricamente seu trabalho, de modo que, ao se apropriar do discurso alheio, se torna a “fonte do conhecimento”. Além disso, o professor representa a autoridade em sala de aula, ocupando lugar hierárquico que garante ao seu discurso, poder, e que, através deste, sua posição se mantém - assim como em um círculo vicioso.

O professor é também considerado o “organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador da sua interação com o educando” (VIGOTSKI, 2001, p. 63). Durante tal processo interacional, o docente através de sua ação impositiva passa a utilizar o que Bourdieu (1989) chama de violência simbólica. Esse tipo de violência não requer uso da força física, ocorrendo simbolicamente no processo de disseminação de crenças - por exemplo. Assim, na educação escolar, se difunde um padrão de ensino (organizado consoante à classe dominante) que atue de modo a conservar a estrutura social, e portanto, as desigualdades. Ao silenciar vozes, impor modelos, desprezar diferenças, corrigir, punir, o professor assume o papel social de dominador nas relações educacionais em contraposição aos dominados (alunos), exercendo a violência simbólica. A posição assumida em si pelo docente, segundo Althusser (1989), já é efeito de um modo de produção social, ou seja, faz parte da perpetuação do controle e domínio exercido por certos grupos.

Orlandi (2011) ao abordar sobre a temática educacional, especificamente a respeito do Discurso Pedagógico (DP), considera que este seria um “tipo de discurso neutro que transmite informações (teóricas ou científicas) [...] onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto). Do ponto de vista do seu referente, ele seria puramente cognitivo, informacional” (ORLANDI, 2011, p. 28-29). Desta forma, usando da “neutralidade” discursiva docente, são camufladas concepções e ideologias que agem imbricadas no DP. O professor seria, para os alunos, então, a voz do saber, do conhecimento científico, portanto, superior, uma autoridade, dadas as condições que lhe concedem a posição assumida.

Para Libâneo (2012), o trabalho do professor consistiria em atuar no processo educativo medindo “os processos pelos quais o aluno apropria ou reapropria o saber de sua cultura e o da cultura dominante, elevando-se do senso comum ao saber criticamente elaborado [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 149). Desta forma, o professor

começaria as atividades de ensino considerando a realidade específica da sala de aula, diagnosticando o conhecimento prévio do aluno sobre determinado tema a ser estudado, de modo a transformá-lo em conhecimento científico por meio de sua prática pedagógica. Assim, a ação docente vai além da presença física e da atuação profissional, o professor é um “portador das mediações que garantirão o acesso do aluno ao saber escolar” (LIBÂNEO, op. cit., 2012).

Para que o aluno consiga acessar e se apropriar deste saber, a orientação, procedente do âmbito pedagógico-educacional, é de que o processo de aprendizagem seja significativo, que se aproxime das pretensões discentes. Em contrapartida, também deve “acentuar seu caráter racional – ou seja, centrar-se no exercício intelectual, no esforço de compreensão, no uso de procedimentos lógicos” (LIBÂNEO, op. cit., 2012, p. 154).

Tal orientação se torna impraticável ao passo que no processo de ensino-aprendizagem o discurso pedagógico realiza a quebra de leis do discurso por conta da legitimidade do conhecimento escolar (ORLANDI, 2011). Tal rompimento implica várias questões relevantes para o processo de ensino. As leis do discurso, com base em Grice (1975), são: o interesse, a utilidade e a informatividade. A primeira lei refere-se ao fato de que não se pode falar a um interlocutor daquilo que não o interesse. A segunda, não se fala por falar, mas sim porque é útil fazê-lo. E a última, recomenda que quando se informe algo, é necessário que o ouvinte desconheça do que se fala.

Com a quebra dessas três leis pelo DP, portanto, a escola nega as reais necessidades educacionais, “informando” o que não é necessário, o que não interessa ao aluno, pois este não consegue relacionar o conhecimento escolar com sua realidade mais imediata, não tendo, portanto, para ele aplicabilidade. Na realidade, para Orlandi (2011), se decide pelo aluno o que ele deve aprender, quais conteúdos são importante e necessários. A justificativa ‘fica em torno do “é porque é”, “porque está previsto”, “porque é básico”, “é fundamental”, etc.

Libâneo (2012) compreende que o trabalho docente consiste também em uma “atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social e historicamente acumulada, vale dizer, entre o aluno e as matérias de estudo” (LIBÂNEO, 2012, p. 153). Assim, cabe ao professor efetuar o encontro direto do aluno com o material formativo (as matérias), ou seja, dar suporte para que a apropriação ativa de conhecimentos aconteça. Além do suporte, é necessária a ação por meio do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor adota determinadas práticas e

metodologias podendo tomar dois caminhos distintos. Portanto, por um lado existem os professores que

[...] baseiam sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporados quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos [...]. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções (LIBÂNEO, op. cit., 2012, p. 20).

Estas diferenças de orientações sinalizadas por Libâneo mostra-nos, então, dois modelos de práticas distintas, apresentadas por Luporini (et. al., 2003), as que têm tentado caminhar em direção à mudança, possibilitando que a escola se organize, ofereça condições favoráveis para a melhoria do ensino e colabore para o acesso e permanência dos alunos, e as que possuem caráter pessimista que “têm exacerbado o peso do macro sobre o microssocial, ficando na constatação de que pouco ou quase nada pode ser feito ou mudado” (LUPORINI et al., 2003, p. 62).

Os que adotam práticas vinculadas à segunda visão apresentada, conseqüentemente, não se preocupam com a qualidade do ensino, assumindo ações que os deixem em suas zonas de conforto, empregando modelos únicos a serem aplicados à toda e qualquer realidade. Desta maneira, não consideram os aspectos constituintes de cada contexto, nem tampouco a “diversidade cultural dos alunos que chegam à escola - frequentemente ignorada nas práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas pelos professores [...] exclui-se aqueles cujos padrões culturais não coincidem com os preconizados pelo sistema escolar” (CANEN, 2011, p. 205).

A verdade é que por muito tempo o modelo tradicional de educação prevaleceu (por isso há o peso da tradição) e que para Saviani (1981), embora haja um engajamento na busca pela reformulação do sistema educacional, bem como das práticas, a realidade escolar ainda mantém a organização tradicional. Além disso, constata-se que as condições concretas de trabalho não correspondem à crença do professor, pois ele se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios.

Na perspectiva que viemos discutindo, podemos dizer que na prática da atividade de ensino não há neutralidade, pelo contrário, existem modelos, concepções,

ideologias enrustidas, que estão presentes e que atuam através do discurso<sup>9</sup>, neste contexto, especialmente pelo DP que é um discurso de poder, “uma voz segura e autossuficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro” (ORLANDI, 2011, p. 17). Portanto, a forma de funcionamento do discurso pedagógico é caracterizado como autoritário.

Para definir os tipos de discurso, toma-se como base a relação entre interlocutores e o referente, portanto, tem-se o discurso lúdico, polêmico e autoritário. O lúdico, como proposto por Orlandi (2011) é aquele em que seu objeto se mantém presente como tal e os interlocutores se expõem a essa presença. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, porém, procuram dominar o seu referente dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se diz. Enquanto isso, no discurso autoritário o referente está oculto pelo dizer, não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo.

O caráter autoritário do discurso pedagógico e a ausência de interlocutores resulta na polissemia contida, já que “o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer” (ORLANDI, op. cit., 2011, p. 29). Portanto, enquanto o agente do discurso, que é o professor, ocupa a centralidade discursiva, o interlocutor (aluno) é um sujeito invisível, um ouvinte sem voz, sem participação, sem criticidade, ocultado.

O aluno é interpelado pelo discurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, pelas concepções e ideologias que se ocultam na prática docente. O professor, por exemplo, ao levantar questões em sala de aula, essas geralmente

[...] tomam a forma de imperativos e também de perguntas diretas que centram-se no próprio professor: “não é verdade? “certo”?, “percebem”? demonstrando dessa forma sua autoridade e a verdade centrada no seu discurso e papel social que está desempenhando (ORLANDI, op. cit., 2011, p. 17).

Com tais formas de questionamento, portanto, o professor se mantém como figura central ao passo que leva o aluno a confirmar o que foi dito, ou seja, reiterar o DP como discurso verdade. Nesta relação entre aluno e professor, o que o docente diz “se converte em conhecimento”, este, é apreendido pelo aluno, resultando no processo que

---

<sup>9</sup>O tipo de discurso é explicado por Orlandi com base em Marandin (1979) como sendo “uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido caracterizando a atitude do locutor face a seu discurso e através deste face ao destinatário” (ORLANDI, 2011, p. 28).

denomina-se “escolarização” (ORLANDI, op. cit., 2011).

No ato da escolarização, a ação docente é concebida para além do ato de ensinar, explicar, informar, influenciar ou mesmo persuadir, aparece, portanto, como inculcar. A inculcação é definida no sentido de que o aluno enquanto tal, não sabe ainda verdadeiramente o que lhe interessa, assim, alguém decide por ele, resolve por ele. Ao realizar tal decisão, tomada pela organização escolar e também por instâncias superiores, pretende-se manter a regularidade e a continuidade da organização social vigente (ORLANDI, op. cit., 2011).

No processo de ensino-aprendizagem, o conteúdo referencial é anulado e substituído por conteúdos ideológicos, mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo (ORLANDI, op. cit., 2011). As apresentações de razões em torno do referente se reduzem ao “é porque é”. A transmissão de informação e fixação são consideradas objetivos do DP. O conhecimento do fato a ser estudado fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato.

Na realidade, “não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresentando-se assim um só caminho: o do saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter)” (ORLANDI, 2011, p. 19-20). A autora chama a atenção para o fato de que cada coisa é tão dividida que acaba criando-se divisões estanques que fazem perder a noção do todo do saber.

O material didático passa a ser uma forma de mediação da atividade docente. Sua função sofre o “processo de apagamento” (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Nesta transição, perde seu caráter de mediador para o ensino e se dá em si mesmo. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, “saber o material didático é saber manipular” (ORLANDI, op. cit., 2011, p. 22).

Para a mesma autora, uma forma de interferir nesta realidade e na conduta anti-reflexiva, autoritária, inculcadora e limitada do DP é através de questionamentos dos implícitos, do seu caráter informativo, sua “unidade”, ou seja, por meio da criticidade e desvelamento das verdades impostas como tais, não só pelo discurso, mas também pela própria prática pedagógica. Sugere-se, assim, que certos requisitos quando atendidos, podem tornar o trabalho docente significativo se desviando da conduta impositiva, como por exemplo,

conhecimento da prática de vida dos alunos em termos de sua experiência social concreta; conhecimento dos processos psicológicos envolvidos na

aprendizagem; domínio dos conteúdos das matérias e metodologias de transmissão/assimilação; seleção de conteúdos representativos do saber cultural e científico em termos de seu valor formativo, significância e utilidade para intervenção na prática social; conhecimento de dinâmica de grupo e formas de comunicação para ajudar no manejo de classes numerosas; domínio de instrumentos lógico-metodológicos que permitam enfrentar desafios decorrentes da articulação prática pedagógica/prática social e que garantam ao professor a compreensão das relações entre a escola e o contexto político-social e uma visão de conjunto de todas as relações e implicações de sua prática cotidiana (LIBÂNEO, 2012, p. 150).

Assim, as questões levantadas suscitam a reflexão a respeito de como o professor pode buscar práticas que fujam à característica opressora, dominadora, impositiva, etc., já que no contexto escolar nem sempre as condições de trabalho são propícias para que se realize esse trabalho, de modo a atender às exigências tanto institucionais quanto sociais. Evidencia-se que o docente é condicionado a tomar determinados procedimentos, pois as decisões em relação ao seu agir são parcialmente dependentes de suas “próprias escolhas”. Como mediador, tem um papel social a exercer, o professor não é “dono” do seu agir e falar. Para Lima (2010), o docente, embora na realização do seu trabalho, organize “as condições de estudo dos alunos”, o faz a partir das “prescrições que lhes são feitas”. Desta forma, por exemplo, os tipos de tarefas e o tempo dedicado, etc. não são definidos pelo professor, mas lhe são impostos por uma organização. As prescrições às quais o professor deve responder com seu trabalho, fazem a difusão do discurso das autoridades educacionais, e isso tanto por meio das “ferramentas” quanto por meio dos textos oficiais, dos programas, dos conselhos pedagógicos.

Desta forma, inquire-se sobre as “oportunidades oferecidas pelo sistema de ensino, a fim de estimular o professor a posicionar-se diante de medidas autoritárias e a lutar por melhores condições de trabalho” (LUPORINI et al., 2003, p. 62-63). Estas, por vezes, não lhes facultam entrar em contato com teorias e experiências novas em educação ou na sua área específica e exercitar a modificação da sua prática. Para a mesma autora, a questão da carga horária de atividades em sala de aula dificulta ainda mais esse trabalho, pois cada vez mais o professor é cobrado sem que tenha condições de realizar seu trabalho com qualidade.

Para Moraes (1996), tanto as abordagens de ensino quanto as práticas pedagógicas obedecem à uma orientação tradicional. A realidade escolar é separada das outras realidades, tornando o professor um disciplinador. Neste sentido, tendo em vista a conjuntura atual e as implicações do novo paradigma educacional, há a necessidade de

se repensar a questão do trabalho docente, não só no sentido da formação de futuros professores, mas também na formação continuada dos que atuam, das condições de trabalho, dentre outras coisas (MORAES, op. cit., 1996). Os sujeitos precisam também ser criticamente equipados para compreender e valorizar a diversidade cultural dos alunos e tecnicamente aptos a pautar a sua ação pedagógica a partir deste(s) universo(s) cultural(is) (CANEN, 2011).

O modelo educacional precisa deixar o aluno propor os seus projetos, o levando a aprender a aprender, ou seja, preparando o indivíduo para “aprender a investigar, trabalhar em grupo, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes” (MORAES, op. cit., 1996, p. 68).

### 3.5 O SILÊNCIO COMO FORMA DE SIGNIFICAR

A linguagem verbal, lugar de produção de sentido pelo uso da palavra, concomitantemente, também é região de ocorrência do silêncio. De modo corriqueiro, acredita-se que o silêncio é apenas o não dizer, a ausência do falar. Em nosso contexto histórico-social, “um homem em silêncio é um homem sem sentido [...] cria-se a ideia de silêncio como vazio, como falta” (ORLANDI, 2007, p. 35). O nosso imaginário social destinou um lugar subalterno para o silêncio:

[...] há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades contemporâneas. Isso se expressa pela urgência do dizer e pela multidão de linguagens a que estamos submetidos no cotidiano. Ao mesmo tempo, espera-se que estejam produzindo signos visíveis (audíveis) o tempo todo. Ilusão de controle pelo que “aparece”: temos que estar emitindo sinais sonoros (dizíveis, visíveis) continuamente (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 35).

Entretanto, para autores como Orlandi (op. cit., 2007), o silêncio significa, visto que é tão múltiplo quanto são as palavras, tornando-se objeto de reflexão de teorias distintas, como filosóficas, psicanalistas, linguísticas, dentre outras. Sua atribuição é de realizar a mediação entre linguagem, mundo e pensamento. Embora não seja visível, “o silêncio não é transparente, pois atua na passagem entre pensamento-palavra-e-coisa” (ORLANDI, op. cit., p. 37). Assim, quando se afirma que há silêncio nas palavras, significa que “elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o

silêncio fala por elas; elas silenciam” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 14). Deste modo, enquanto a linguagem verbal significa por unidades discretas, o silêncio significa de modo contínuo e absoluto.

O silêncio não é interpretável, mas compreensível. Compreendê-lo não implica em atribuir-lhe um sentido em sua relação com o dizer (“traduzir” o silêncio em palavras), mas “explicitar o modo pelo qual ele significa e conhecer os seus modos de significar” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 50). Falamos em “modos” no plural porque o silêncio não é concebido como uma manifestação única e homogênea. Pelo contrário, ele é numeroso. Sendo assim, é possível falar “do silêncio das emoções, do místico, da contemplação, da introspecção, da revolta, da resistência, da disciplina, do exercício do poder, da derrota, da vontade, etc” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 42).

Entende-se, portanto, que o silêncio é sempre parte da linguagem sendo significante, pois

[...] não é mero complemento da linguagem. Ele tem significância própria indicando que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante” (ORLANDI, 2007, p. 14).

A característica do silêncio como fundante, ou discurso fundador, não remete a um “local de sentido absoluto”, autossuficiente ou preexistente, mas indica seu caráter necessário como garantia do movimento de sentidos, pois sempre se diz a partir do silêncio (ORLANDI, op. cit., 2007), que por sua vez, se divide em categorias. Temos, portanto, o silêncio fundante e a política do silêncio (silenciamento).

A primeira indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio. A segunda categoria entende que “o sentido é sempre produzido a partir de uma posição ocupada pelo sujeito que ao dizer algo estará não dizendo ‘outros’ sentidos. Deste modo, dizer e silenciar andam juntos” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 53).

Essas categorias se dividem em formas de silêncio: o silêncio e implícito, silêncio e significação e silenciamento. A primeira forma indica que “o silêncio não tem uma relação de dependência com o dizer para significar: o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 65-66). O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.

A noção de implícito é uma forma de domesticação da noção do não-dito pela semântica. Essa domesticação se faz pela exclusão da dimensão discursiva e pela recusa da opacidade do não-dito. [...] para o implícito, assim definido, o recorte que se faz entre o dito e o não-dito é o que se faz entre significação atestada e significação manifesta: o não-dito remete ao dito. Não é assim que concebemos o silêncio. Ele não remete ao dito; ele se mantém como tal; ele permanece silêncio e significa (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 102).

Enquanto isso, a forma “silêncio e significação” “compreende que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite a linguagem significar” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 68). Dessa concepção de silêncio, como condição de significação, resulta que há uma incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido. Segundo essa perspectiva, “a busca da completude da linguagem – o que implicaria na ausência do silêncio – leva à falta de sentido pelo muito cheio, mesmo se, do ponto de vista estritamente sintático, há gramaticalidade” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 69).

E, por fim, o “silenciamento”:

[...] produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, dividindo-se em silêncio constitutivo e silêncio local. O constitutivo pertence à própria ordem de produção de sentido e preside qualquer produção da linguagem não colocando em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer. Já o silêncio local é a manifestação da interdição do dizer, por exemplo, a censura. É uma estratégia circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

Desta maneira, o silêncio pode ser considerado tanto uma forma de dominação opressiva, quanto um meio de resistência, pois “os mecanismos de silêncio estão onde está a linguagem, onde estão as palavras, onde está a significação: estão onde estão os sujeitos e os sentidos, e mudam de lugar e transitam todo o tempo” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 16).

Por fim, o silêncio, de modo algum, corresponde a ausência de palavras. Além do mais, impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Portanto, muitas vezes fala-se para que não seja possível permitir ao outro que diga, pois o dizer pode causar rupturas na relação de sentidos. Assim, “as palavras vem carregadas de silêncio(s)” (ORLANDI, op. cit., 2007, p. 102).

#### 4. RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*A linguagem é como um molde, que ordena o caos, que é a realidade em si (FIORIN, 1998, p. 52)*

Neste capítulo são abordadas temáticas do campo educacional, de modo a relacionar Linguagem e Ensino. Para tal, discorro em direção às especificidades desta relação. A partir do arcabouço teórico que é aqui apresentado, juntamente com as temáticas já discutidas nos capítulos anteriores, há um maior respaldo para a compreensão do presente objeto de investigação de forma mais completa/integral.

Início tratando a respeito das correntes linguísticas, que apresentam os vários rumos que os estudos da linguagem tomaram, indicando que o fenômeno linguístico é concebido mediante distintos pontos de vista. Cada corrente possui sua própria orientação teórica apresentando uma concepção particular de língua. Dentre as várias correntes, apresento a estruturalista, a funcionalista e a enunciativa, visto que são as que mais diretamente embasam as concepções de língua das docentes participantes desta pesquisa – de acordo com a realização da análise das representações.

Também são abordadas as tendências pedagógicas, com ênfase na discussão do papel do professor, bem como especificidades que a ele se relacionam no ambiente escolar. Destaco que não apresento aqui todas as tendências que fazem parte do campo educacional, mas aquelas que influenciam de forma mais incisiva na teoria-prática de Selma, Cleomara, Lucia e Rosane. Portanto, discuto a respeito da abordagem tradicional e da crítico social dos conteúdos – esta última, por sua vez, é referenciada pelos documentos oficiais de ensino e por eles recomendada a ser adotada pelos docentes, tendo em vista o contexto sociocultural e as teorias educacionais atuais.

O ensino de Língua Portuguesa é abordado mediante a apresentação de tais documentos oficiais (PCN, DCE e OCEM) e suas orientações, bem como a partir da reflexão que pesquisadores da área de línguas sugerem quanto ao ensino de Português em sala de aula.

##### 4.1 CORRENTES LINGUÍSTICAS

A linguística é a ciência responsável por realizar o estudo científico da linguagem (LYONS, 1982), mais especificamente, se detém na investigação da

linguagem verbal – “principal modalidade dos sistemas s gnicos, as línguas naturais, que são a forma de comunica o mais altamente desenvolvida e de maior uso” (FIORIN, 2012, p. 17). As investiga es a respeito da língua ocorrem sob a forma de variadas correntes que propõem suas próprias explica es a respeito da linguagem e seu funcionamento. Portanto, o objetivo desta se o   apresentar teoricamente algumas correntes da linguística moderna a saber, a estruturalista, a funcionalista e a concep o enunciativa.

#### 4.1.1 Estruturalismo: linguagem como forma

Cassirer (1945 apud LYONS, 1982) afirma que o estruturalismo em linguística surge a partir das discussões teóricas de Ferdinand de Saussure. Saussure rompe com a forma como antes eram realizados os estudos da língua - fundamentalmente históricos, concebendo-a como totalidades organizadas - dando   língua o caráter de institui o social.

Ferdinand de Saussure   considerado o pai da linguística moderna<sup>10</sup> e um marco nos estudos linguísticos através do impacto causado pela publica o, em 1916, de sua obra “Curso de Linguística Geral”. Tal relevância   justificada pelo fato de que “suas concep es deram as condi es efetivas para se construir uma ciência sincrônica da linguagem” (FARACO, 2011, p. 28). Assim, a partir deste momento histórico, constituiu-se uma ciência aut noma, tratando exclusivamente da linguagem.

Na abordagem estruturalista, a língua   entendida como “forma (estrutura), e não substância (a matéria a partir da qual ela se manifesta)” (COSTA, 2013, p. 115). Uma descri o estrutural da língua nos diz, portanto, de que maneira todos os componentes se encaixam (LYONS, 1982). O princípio central desta corrente   de que a língua deve ser estudada por ela mesma. Isto significa que toda preocupa o extralinguística   abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas rela es internas. Nessa perspectiva, excluem-se as rela es entre “[...] a língua e a sociedade, língua e cultura, língua e distribui o geográfica, língua e literatura ou qualquer outra rela o que não seja absolutamente relacionada com a organiza o interna dos elementos que constituem o sistema linguístico”

---

<sup>10</sup>De acordo com Faraco (2011, p. 27), “a linguística moderna   entendida como referente aos estudos praticados intensamente durante o século XX em contraste com os estudos históricos, que predominaram no século anterior”.

(COSTA, 2013, p. 115). Portanto, “o único e verdadeiro objeto da linguística é o sistema linguístico focalizado nele mesmo e por ele mesmo” (LYONS, 1982, p. 205).

Saussure, para explicar o funcionamento da língua, aborda teoricamente alguns conceitos de forma dicotômica, ou seja, realizando uma “divisão lógica de um conceito em dois, de modo que se obtenha um par opositivo” (COSTA, 2013, p. 116). Dentre as dualidades, estão: língua e fala, sincronia e diacronia, paradigma e sintagma, significado e significante.

Para Saussure, na dicotomia língua e fala, a língua é concebida como um fenômeno social - se referindo à regularidade. É compreendida como uma entidade abstrata, um sistema supra individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade (ILARI, 2011). Segundo Costa (2013), Saussure enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente. A língua é formada por elementos inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constituindo uma organização/estrutura.

Em contrapartida, a fala constitui o uso individual, ou seja, é condicionada às mudanças e escolhas que cada falante realiza. Para tal, o falante combina as unidades do sistema e também as exterioriza. A fala, assim como a língua, constitui a linguagem concebida por Saussure como objeto duplo, uma vez que “o fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra” (COSTA, op. cit., 2013, p. 116). Assim, a linguagem tem um lado social: a língua, e um lado individual: a fala.

Saussure propõe, portanto, que o objeto de estudo da linguística seja a língua. Desta forma, como supracitado, as questões que transpassam a língua são relegadas para que se estude apenas as relações internas. As regras (ou gramática) da língua passaram a ser estudadas como preocupação central, enquanto isso a fala ficou sujeita a pesquisas de outras disciplinas, dada a sua “regularidade precária” (MARTELOTTA, 2013).

Quanto a dicotomia sincronia e diacronia, a primeira, “em vez de investigar o desenvolvimento histórico de determinadas formas ou sentidos, demonstra de que maneira todas as formas e sentidos estão inter-relacionados num determinado sistema linguístico, em determinado ponto de tempo” (LYONS, 1982, p. 203). Segundo Ilari (2011), ela se refere ao estágio que uma determinada língua alcança em algum momento da sua história de modo a realizar um “recorte”. Enquanto isso, a diacronia tem como objetivo investigar a transformação/evolução da língua historicamente, ou seja, se refere

ao estudo sobre as mudanças que ocorrem na língua com o passar do tempo.

A dualidade sintagma x paradigma, por sua vez, é entendida quando retomamos o fato da língua ser definida pelos estruturalistas como um sistema regido por regras. Essas regras são responsáveis pela organização dos elementos da língua. Nesse sentido, quando nos comunicamos elas “agem” para que seja possível a produção de sentido, o entendimento da mensagem pelo interlocutor. São responsáveis por essas construções o eixo sintagmático e o paradigmático.

Para Saussure (2006 [1916]), o eixo sintagmático determina a distribuição das unidades da língua de modo sequencial e organizado para que haja compreensão do que se diz. Enquanto isso, o eixo paradigmático é responsável pelas escolhas das unidades, dos signos a serem utilizados em determinada situação de comunicação. Assim, é notável a importância de ambos os eixos na organização do que se diz para que seja possível a comunicação efetiva.

A relação significante/significado, outra dicotomia Saussureana, é entendida se “considerada à luz do sistema linguístico em que o signo se insere, e não das situações práticas em que a língua intervém ou das realidades extralinguísticas de que permite falar” (ILARI, 2011, p. 63). Dessa forma, o significante corresponderia a representação mental do signo, não algo material como a grafia ou som. Enquanto isso, o significado condiz com a impressão que a representação mental de determinado signo faz emergir em nós.

Para Saussure, (2006 [1916]), o falante não está livre para escolher o significado, pois ele é independente de quem fala: “o signo não é uma forma com significado: é uma entidade composta que resulta da imposição de estrutura a dois tipos de substância, pelas relações combinatórias e contrastivas do sistema linguístico” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 25). Deste modo, os significados não podem existir independentemente das formas com as quais estão associados, e vice-versa. Não podemos, segundo Saussure, conceber uma língua como uma nomenclatura, isto é, como um conjunto de nomes ou rótulos para conceitos preexistentes. O significado de uma palavra é o produto das relações semânticas desta com outras palavras no mesmo sistema linguístico (LYONS, 1982, p. 206). Saussure, portanto, “descobriu na língua uma construção legitimamente estrutural, isto é, uma construção onde o sistema (o conjunto de relações entre os objetos), em termos lógicos, é mais fundamental que os próprios objetos” (ILARI, 2011, p. 64).

#### 4.1.2 Funcionalismo: linguagem e interação

O funcionalismo é visto como “um movimento particular dentro do estruturalismo” (LYONS, 1982, p. 207). Os representantes mais conhecidos são oriundos do Círculo linguístico de Praga, fundado em 1926, e particularmente influente na linguística europeia no período que precedeu a segunda guerra mundial.

Esta corrente é considerada por Cunha (2013) como oposta ao estruturalismo (que estuda a língua de modo estrutural), pois sua preocupação é de “investigar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA, 2013, p. 157). Para Fiorin (2012, p. 22), o funcionalismo “não separa o sistema linguístico das funções que seus elementos preenchem”, ele considera o uso da linguagem na interação verbal.

Atualmente, os desdobramentos que esta abordagem apresenta “concordam com o fato de que a língua é, antes de tudo, instrumento de interação social, usada para estabelecer relações comunicativas entre os usuários” (FIORIN, op. cit., 2012). A língua é concebida, portanto, não como um conhecimento autônomo que é independente do comportamento social. Ao contrário, reflete as adaptações realizadas pelo falante diante das diferentes situações comunicativas (CUNHA, 2013). Desta forma, considera-se a relação entre a língua e o contexto de produção, já que o uso desta se liga diretamente à necessidade social de comunicação (NEVES, 1997).

Além do mais, a visão funcionalista de linguagem indica que ela não se constitui como um conhecimento específico, mas um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas integradas ao resto da psicologia humana.

[...] a linguagem reflete processos gerais de pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados, adaptando-os a diferentes situações de interação com outros indivíduos. Ou seja, os conceitos humanos associam-se à época, à cultura e até mesmo a inclinações individuais caracterizadas no uso da linguagem. Resumindo, a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si e as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico (CUNHA, 2013, p. 158).

A linguagem é concebida, neste modelo, como um instrumento de interação social, portanto, ela é investigada na sua relação com a sociedade. Os estudos vão além da estrutura gramatical, “buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua”. Deste modo, o objetivo é explicar “as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso”

(CUNHA, op. cit., 2013, p. 157).

A ênfase dada pelos funcionalistas é a respeito da multifuncionalidade da linguagem, conseqüentemente indo em oposição à concepção de língua como expressão do pensamento antes difundida. A convicção era de que “a estrutura dos enunciados é determinada pelo uso que lhes é dado pelo contexto comunicativo em que ocorrem. Em geral, podemos dizer que o funcionalismo tendeu a enfatizar o caráter instrumental da linguagem” (LYONS, 1982, p. 210). O funcionalismo é, assim, oposto ao estruturalismo.

A gramática é vista de modo maleável, sendo possível de ser adaptada às necessidades comunicativas do falante, “isso implica reconhecer que, ao lado dos padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, a gramática de qualquer língua exhibe mecanismos de codificação emergentes, que são conseqüentes da necessidade de formas mais expressivas” (CUNHA, 2013, p. 173).

Para Neves (1997), a partir desta visão de língua se estuda as seqüências linguísticas e os significados que estão codificados por elas. Os textos são investigados de modo a entender como, por que e o que significam. A base de uma análise funcionalista, assim, é dada levando em conta a interação social pela linguagem, ou seja, considera-se que o componente discursivo desempenha um papel preponderante nos usos de linguagem (PEZZATI, 2011).

#### 4.1.3 Linguística da enunciação: produção e construção de sentidos

O desenvolvimento teórico da chamada linguística da enunciação geralmente é associada principalmente a dois autores: Benveniste e Bakhtin. O primeiro é considerado um pioneiro, embora seu caráter revolucionário não seja quanto à questão de “anterioridade temporal de desenvolvimento das pesquisas enunciativas” (TEIXEIRA; FLORES, 2011, p. 3), visto que Charles Bally bem antes dele já havia tratado de temas relacionados à enunciação.

Benveniste realizou um estudo sobre a enunciação de uma perspectiva linguística inovadora, de modo a dialogar com outras áreas como a antropologia, psicanálise, sociologia e filosofia. Ele investigou as questões da língua tomando-a como discurso, como língua viva em um momento em que o pensamento estruturalista ainda era muito forte.

Os trabalhos de Benveniste, segundo Teixeira e Flores (op. cit., 2011, p. 418), “modificaram fundamentalmente a paisagem das ciências humanas”. Com o objetivo de desenvolver uma teoria de conjunto da linguagem, ele envolveu várias questões antes não relacionadas à área da linguística. “Suas proposições dizem respeito às relações entre a linguagem, a sociedade e a subjetividade e se revelam de uma espantosa lucidez, embora só recentemente comecem a ser consideradas em toda sua relevância” (TEIXEIRA; FLORES, op. cit., 2011, p. 418).

O segundo representante da teoria enunciativa, Bakhtin, tem suas reflexões mais expandidas e reconhecidas na área educacional no Brasil, servindo de embasamento para as orientações, por exemplo, de documentos oficiais que regem o ensino de LP. Bakhtin é considerado, de certa forma, como um dos fundadores do campo da enunciação, pois desenvolveu uma teoria da linguagem que antecipa várias questões que somente mais tarde viriam a ser problematizadas (TEIXEIRA; FLORES, op. cit., 2011).

De modo geral, a linguística da enunciação, por considerar o processo de instituição subjetiva na linguagem, é vista como uma área dotada de uma espécie de “vocação” ao diálogo com outras disciplinas. Tendo isso em vista, a teoria enunciativa engloba diferentes correntes de estudo da língua, tais como a Linguística textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática. Isso não significa que a Linguística da Enunciação seja o mesmo que Linguística do Texto, Análise do Discurso ou Pragmática. Pelo contrário, “entendemos que há um campo dos estudos enunciativos (Linguística da Enunciação) e que esse campo é constituído por diferentes perspectivas de estudo da enunciação - que podemos chamar de Teorias da Enunciação” (TEIXEIRA; FLORES, op. cit., 2011, p. 413). Portanto, há especificidades na Enunciação que a diferenciam dos demais estudos da linguagem.

Bakhtin, (2003), além de dar lugar à intersubjetividade nos estudos da linguagem, concebendo a enunciação como atividade intrinsecamente dialógica, em que o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro, considerou que “o repetível e o irrepetível – que recebem diferentes designações no conjunto de sua obra (significação/tema; oração/enunciado; relações lógicas/relações dialógicas) - articulam-se no processo de constituição do sentido” (TEIXEIRA; FLORES, 2011, p. 415).

Nesse sentido, “a linguística da enunciação se coloca como uma alternativa de estudar a língua do ponto de vista do sentido, sem abandonar a crença na língua como

ordem própria que precisa ser atualizada pelo sujeito a cada instância de uso” (TEIXEIRA; FLORES, op. cit., 2011, p. 418). A língua, na concepção enunciativa bakhtiniana, passa a ser vista como lugar de interação, de produção e construção de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico: “[...] os usuários da língua interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). A preocupação da linguística da enunciação é, portanto, com as “manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 1995, p. 11).

Bakhtin (1997) propõe um olhar dialógico a respeito da linguagem, afirmando que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Para Bakhtin (2003, p. 31), “a linguagem é um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção”. Desta forma, a língua não é concebida como um sistema de formas normativas, sendo concreta e realizando-se nos atos de fala, na comunicação efetiva entre seus usuários.

Na teoria enunciativa, propõe-se a linguagem por um caráter sociointeracionista, já que a língua é vista como dialógica e interacional. A noção de linguagem Bakhtiniana é oposta as visões anteriores, já que para ele a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal - realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1997).

Desta forma, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280), por isso a língua deve ser estudada e entendida por meio destes enunciados concretos.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e

gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, op. cit., p. 261).

Os enunciados são organizados através de “tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262) que são denominamos de gêneros do discurso - resultado de uma ação coletiva. Os gêneros do discurso, propostos por Bakhtin, se tornaram base para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

## 4.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

São apresentadas, nas seções a seguir, duas tendências pedagógicas - a tradicional e crítico social dos conteúdos - de modo a enfatizar durante a discussão o papel do professor, bem como as especificidades de seu trabalho. O ensino de Língua Portuguesa é abordado mediante a apresentação de documentos oficiais que orientam a prática docente (DCE, PCN e OCEM). Além disso, desvela-se o que pesquisadores da área de ensino de línguas sugerem quanto ao ensino do Português em sala de aula no que concerne o trabalho com as habilidades de linguagem.

### 4.2.1 Tendências Pedagógicas

Discutir sobre a problemática educacional não é tarefa simples, pois a organização desta realidade envolve diferentes sujeitos e uma série de particularidades. Além disso, há diferentes maneiras de conceber a educação, o conhecimento, enfim, as coisas do mundo.

Saviani ao abordar esta temática, afirma que a educação é “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global” (LIBÂNEO, 2012, p. 16). Ela se configura como uma oportunidade para que os sujeitos busquem “melhores condições de vida, a formação de dirigentes políticos que representem as camadas populares, [...] substituição de modelos sociais e éticos por outros, adequados a um novo projeto de sociedade, ou seja, ela é uma ameaça à ordem estabelecida” (LIBÂNEO, op. cit., 2012, p. 52). Por meio da apropriação do conhecimento é possível questionar essa ordem e também as verdades impostas por ela.

A escola, como instituição responsável pela educação, pelo ensino formal, é

parte da conjuntura social e está sujeita a sofrer influências – relacionadas à organização da sociedade, concepções, modelos de educação, bem como de ciência que vigoram em diferentes momentos históricos. Deste modo, diferentes concepções de mundo inferem diretamente na representação de aluno, na forma como se concebe o processo de ensino-aprendizagem, no papel da escola e também do professor.

Quanto ao papel do docente, este último utiliza como embasamento para realização de sua prática pedagógica, dentre outros aspectos, pressupostos teóricos específicos de cada disciplina, as tendências pedagógicas, bem como orientações prestada pelos documentos oficiais - como as DCEs e PCNs. Deste modo, torna-se pertinente a discussão a respeito destes três eixos que será exposta na sequência.

Antes de apresentar duas das tendências pedagógicas, sublinhamos que estas não podem ser apreendidas de forma genuína na prática do professor, visto que “não se apresentam na sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta” (LIBÂNEO, 2012, p. 21). Desta maneira, servirão como ferramenta na compreensão da prática docente, não como “etiquetas” para classificar a ação do professor.

As tendências pedagógicas foram classificadas por Libâneo (op. cit., 2012) em ordem cronológica/histórica dentro de dois grandes grupos: as liberais e as progressistas. Fazem parte das liberais a tendência tradicional, a renovada progressista, a renovada não diretiva e a tecnicista. Inserem-se na progressista: a libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos. Enquanto isso, Mizukami (1986) utiliza o termo “abordagem” para tratar desta questão. As abordagens de ensino, para ela, são consideradas conjuntos de práticas mais abrangentes do que as tendências, aliás, tendências diferentes podem fazer parte de uma mesma abordagem.

Com base nas tendências elencadas por Libâneo (2012), nas abordagens discutidas por Mizukami (1986) e com a colaboração das discussões de Moraes (1996), procuramos sintetizá-las no sentido de dar um panorama geral sobre alguns aspectos como: representação do conhecimento, da educação, do professor, da avaliação, o papel da escola, o relacionamento professor-aluno, entre outros pormenores.

De acordo com Mizukami (1986), a tendência pedagógica denominada liberal tradicional, ou simplesmente tradicional, predominou fortemente até 1920, entretanto, ainda hoje manifesta-se na prática escolar, pois é considerada como um modelo hegemônico na história educacional. Para Libâneo (2012), esta abordagem defende uma visão individualista do processo educacional sendo concomitantemente considerada

base de referência para as outras tendências que a seguiram.

Snyders indica como um dos objetivos do ensino tradicional: “a condução do aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros” (MIZUKAMI, 1986, p. 8). Desta maneira, o conhecimento valorizado se origina sempre das classes privilegiadas às mesmas classes, com o objetivo de manter os modelos dominantes e evitar rupturas ou crises.

Nesta concepção, a educação é vista como um produto, ou seja, um conhecimento pronto é transmitido, não havendo reflexão a respeito do processo que encaminhou a determinado resultado. Além do mais, os conhecimentos repassados são distantes da realidade social do discente, válidos apenas pelo valor intelectual.

O professor exerce a representação de figura central, pois é legitimado como autoridade intelectual e moral. É o responsável pela transmissão de ideias que geralmente ocorre pela exposição verbal da matéria, independentemente dos interesses do aluno. Neste processo, o caminho do aprendizado é visto como igual para todos, ou seja, a classe mesmo sendo multi (etnias, culturas, classes sociais, etc) é tratada como homogênea e todos devem utilizar os mesmos materiais e desenvolver as mesmas atividades. A escola deste modelo, portanto, não é inclusiva, igualitária e democrática: é uma escola que discrimina e exclui (LIBÂNEO, 2012).

O relacionamento professor-aluno é distante, impositivo e autoritário. É uma relação subserviente e de concordância, na qual o aluno é visto como um adulto em miniatura que apenas executará as prescrições fixadas a ele (MORAES, 1996). Além disso, recebe informações que serão responsáveis pelo suporte para seu conhecimento de mundo e é considerado um receptor passivo em sala de aula (MIZUKAMI, 1986).

O conhecimento, na abordagem tradicional, está disposto no mundo, basta incorporá-lo. Portanto, o papel do aluno é memorizar definições, sínteses e resumos que lhes são oferecidos. A aprendizagem é receptiva e mecânica, uma vez que não se promove reflexão. Os exercícios propostos são de repetição sistemática e recapitulação da matéria. Esse tipo de ensino, para Mizukami (op. cit., 1986), “propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos” (MIZUKAMI, 1986, p. 12-13).

O foco no processo de ensino pauta-se no viés quantitativo, são

noções/conceitos/informações variadas que sobrepõem-se a qualidade. A metodologia comumente utilizada “coloca” os alunos no papel de ouvintes passivos, responsáveis pela reprodução de conteúdos em trabalhos e provas. O objetivo da avaliação é obter a reprodução do que foi comunicado em sala de aula: “o exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural” (MIZUKAMI, op. cit, 1986, p. 17).

Enquanto isso, na pedagogia crítico social dos conteúdos, com base nas situação reais de sala de aula, são buscados caminhos que permitam o exercício da crítica, inclusive a respeito de imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas (LIBÂNEO, 2012).

Esta tendência, de acordo com Moraes (1996), compreende o paradigma educacional atual como construtivista, interacionista e sociocultural. Construtivista porque concebe o conhecimento como estando sempre em processo de construção. Interacionista porque os sujeitos estão em constante interação com o meio, com objetos e com outros sujeitos. A partir dessas relações o sujeito modifica o outro, a si próprio e também o meio do qual faz parte. E sociocultural pelo fato de compreender que a construção do próprio conhecimento ocorre mediante a relação do indivíduo com o mundo físico e social.

Segundo esta concepção educacional, o aluno é um sujeito agente, com características específicas, integrante de determinado grupo e inserido em um contexto sócio-histórico e cultural. No contexto escolar ele é levado a refletir sobre o mundo, as relações, as verdades. Assim, a educação tem como objetivo “provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação” (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

Neste processo, o aluno é figura principal e seu papel não é de um “receptor” de informações, pelo contrário, sua participação é intensa e indispensável. Enquanto isso, o professor, que na abordagem tradicional ocupava o centro, agora é o mediador no processo de ensino-aprendizagem. É o responsável por fomentar um novo olhar a partir dos conteúdos, levando o aluno a acreditar em suas possibilidades ao criar condições para que construa o conhecimento e seja capaz de analisar criticamente sua realidade, assumindo, assim, a posição de “sujeito de sua própria educação” (LIBÂNEO, 2012).

O papel da escola, na abordagem crítico social, é de propiciar a apropriação do saber. Neste local, professores e alunos interagem de forma não impositiva. Além disso, há a preocupação com cada aluno, com o processo e não com produtos de aprendizagem

já padronizados: “[...] o diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

O objetivo do ensino formal é buscar a superação da visão simples e ingênua sobre a realidade, procurando não apenas compreender as contradições da sociedade, mas também transformar a realidade construída pelos discursos dominantes. É uma forma de democratização do ensino e superação das relações de poder, buscando, assim, a transformação da estrutura social imposta. Além disso, a educação é concebida para Freire (apud MIZUKAMI, op. cit., 1986) como “dialógica problematizadora ou conscientizadora. Ela tem como objetivo desenvolver a consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária (tradicional)” (MIZUKAMI, op. cit., 1986, p. 97).

Professor e alunos caminham juntos cooperando para a construção do conhecimento, sem deixar de levar em conta as particularidades de cada um. Para além do trabalho conjunto, as situações de ensino-aprendizagem propiciam a superação das relações entre opressor e oprimido, pois

[...] a superação deste tipo de relação exige condições tais como: reconhecer-se, criticamente, como oprimido engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens). Ensino e aprendizagem assumem um significado amplo, tal qual o que é dado à educação (MIZUKAMI, op. cit., 1986, p. 97).

A partir desta noção de educação, o aluno é valorizado não apenas como sujeito, mas como alguém que possui um conhecimento prévio à escola, visto que o ensino escolar parte das experiências concretas e a partir delas desenvolve uma análise crítico social. Um dos objetivos é o desenvolvimento da capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente; a aprendizagem se dá pela síntese, ou seja, existe um avanço da visão parcial à uma visão unificadora (LIBÂNEO, 2012).

Os conteúdos de ensino devem estar ligados à vida social dos alunos, são conteúdos culturais e universais. Desta maneira, o professor parte do que os alunos já sabem sobre determinado conteúdo para então introduzi-lo cientificamente. Assim, não

há nem um conhecimento que é somente pautado nos conhecimentos corriqueiros, nem no ato de “depositar” um conteúdo, mas de uma relação entre a experiência pessoal de cada aluno com o saber escolar. Portanto, para Libâneo (2012, p. 32) “vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação até a síntese” possibilitada pela interação entre a realidade social dos alunos e os conteúdos a serem aprendidos.

O verdadeiro processo de avaliação dos conteúdos ensinados é concebido como um processo que consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Diferentemente da tradicional, tanto o professor quanto o aluno se auto-avaliam para saber o que precisa ser mudado, o que não deu certo, ou o que funcionou, as dificuldades enfrentadas e os resultados atingidos (MIZUKAMI, 1986).

Para Moraes (1996), é necessário levar o indivíduo a aprender a aprender, fim que é alcançado a partir da tomada de consciência pelo indivíduo, da vontade de mudar suas concepções, da reflexão, da análise, da busca por novas informações e principalmente da substituição de velhas verdades.

#### 4.2.2 Documentos oficiais: compreendendo as prescrições

Nesta seção apresentamos e compreendemos o que documentos oficiais que orientam especificamente o ensino de Língua Portuguesa (LP) prescrevem no que tange o tratamento das capacidades de linguagem em sala de aula. Desse modo, discutiremos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1998)<sup>11</sup> (segundo ciclo do ensino fundamental) publicado pelo MEC – Ministério da Educação. Sobre a Diretriz Curricular da Educação Básica (DCE – 2008)<sup>12</sup> publicada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E também a respeito das Orientações Curriculares para o Ensino Médio<sup>13</sup> (OCEM – 2006) referente à seção de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias publicada pelo MEC.

Iniciamos pelo PCN, o Parâmetro Curricular Nacional, que na seção dedicada à Língua Portuguesa apresenta discussões sobre o ensino dessa disciplina escolar no

---

<sup>11</sup>Disponível em: <<http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>> acesso em 28 de fevereiro de 2017.

<sup>12</sup>Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)> acesso em 28 de fevereiro de 2017.

<sup>13</sup>Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> acesso em 28 de fevereiro de 2017.

primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, sendo considerado como uma ferramenta de apoio, fonte e referência para a orientação da prática pedagógica. Dentre os objetivos de sua formulação, de acordo com o próprio documento, está a pretensão de contribuir para a transformação educacional, visto que a partir dos avanços e mudanças nas teorias e concepções, se faz necessário também repensar metodologias e práticas em sala de aula.

O documento, em questão, é dividido em duas partes. Nele há referência ao dever da escola que é o de garantir aos discentes “o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1998, p. 11). A primeira parte apresenta e define as propostas; delimita características da área; aponta os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa e determina critérios de avaliação para o ensino fundamental. A segunda parte especifica detalhadamente a proposta em: objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

A DCE, Diretriz Curricular Estadual, se divide em duas partes. Na primeira são apresentados os sujeitos que fazem parte do universo escolar da educação básica, os fundamentos teóricos, a ligação entre conhecimento e disciplinas do currículo, a questão da interdisciplinaridade, contextualização sócio histórica do ensino e o processo de avaliação. Na segunda parte, o ensino da língua portuguesa é contextualizado, apresentando os encaminhamentos para o trabalho com as práticas discursivas de oralidade, escrita e leitura e com a literatura. Ainda, o conteúdo estruturante (o discurso como prática social) e os encaminhamentos metodológicos para essas práticas e, por fim, sugestões de atividades de análise linguística e a avaliação.

A OCEM, Orientação Curricular para o Ensino Médio, é direcionada ao ensino médio e está dividida de acordo com as grandes áreas do conhecimento. Portanto, o documento em questão trata sobre o ensino de língua portuguesa intitulando a seção por “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”. O objetivo principal, segundo o próprio documento, é o de colaborar para um diálogo entre escola e professor no que tange o trabalho docente, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Especificamente sobre esta última etapa da educação básica, à qual o documento se dedica, é considerada como uma fase que necessita “promover a consolidação e o aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental” (BRASIL, 2006, p. 43). Para auxiliar nessa consolidação, algumas ações são essenciais, sendo que estas devem “propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18). Em vista

disso, deve-se primar pela ampliação dos conhecimentos sobre textos e refletir a respeito das questões linguísticas.

Os documentos apresentados se embasam em teorias já consolidadas para discutir sobre alguns temas, que serão apresentados de forma sucinta aqui, como por exemplo, a visão de linguagem, de escola, da educação, objetivos do ensino de LP, especificidades do trabalho com cada habilidade no ensino de língua, dentre outros.

Primeiramente, em relação à escola, sugere-se que esta acolha os alunos, independentemente, por exemplo, de origem e quanto à variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo. Os estudantes têm a necessidade de se sentirem valorizados pelos conhecimentos que já construíram culturalmente em sociedade. Isso significa que sabem usar a língua com excelência em muitas situações de interação. Desse modo, nestes documentos é apresentado como não aceitável o comportamento de que a escola apresente a norma culta como hegemônica e desconsidere a diversidade linguística que há não só no português, mas em todas as línguas devido a vários fatores, como localização geográfica, faixa etária, situação socioeconômica, escolaridade, etc (PARANÁ, 2008).

Assim como o conhecimento prévio que o aluno domina, a realidade da qual cada discente faz parte precisa ser considerada. Para tal ação, o documento propõe uma abordagem que considera a realidade:

[...] a abordagem proposta considera que, se as realidades sociais são produzidas e construídas nas diversas interações sociais, então, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem levar em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem (BRASIL, 2006, p. 29).

Também se deve possibilitar na escola “condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que para isso se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades” (BRASIL, op. cit., 2006, p. 29). Portanto, os sujeitos devem ser inseridos nas práticas sociais por meio da linguagem utilizando-a de modo competente.

À escola cabe a tarefa de prover a ampliação de conhecimentos durante as séries do ensino fundamental e depois do ensino médio, de modo a levar o aluno a se tornar capaz de interpretar e produzir diferentes textos nas mais variadas situações de

comunicação, tendo a capacidade para assumir a palavra de modo a exercer sua cidadania (BRASIL, 1998).

O aluno da educação básica se apresenta como “fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas, também, ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p. 14). Portanto, é concebido como um sujeito concreto, constituído por sua singularidade, mas também pelo coletivo através das interações socioculturais. Esses sujeitos são jovens, adultos e crianças de várias etnias, de distintas regiões geográficas e, portanto, com práticas culturais e de linguagem diferentes entre si. No ambiente escolar, todos – independentemente de suas particularidades – assumem o papel social de aluno. Neste espaço, é promovido o contato com o conhecimento formal/científico apresentado de forma contextualizada e interdisciplinar. A partir desses conhecimentos, o estudante passa a ter a formação necessária para agir na realidade social, econômica e política a qual se insere. Ele é “o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 25).

Para operar socialmente, os sujeitos farão uso da linguagem. Quanto, especificamente sobre essa noção, os documentos assumem como base teórica os estudos de Bakhtin, a concepção de língua como fenômeno social, já que “nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49). Além disso, a língua é concebida como “um sistema de signos histórico e social que possibilita o homem a significar no mundo” (BRASIL, 1998, p. 27).

É, de certo modo, recente a divulgação desta base teórica que norteia o trabalho docente. Assim, pelos mais variados motivos, determinados autores afirmam que o ensino seguiu e em alguns contextos ainda segue determinadas concepções de linguagem que não levam em conta o sujeito no seu contexto sócio histórico, “pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional” (PARANÁ, 2008, p. 48). Além disso, “a atitude normativista fundamenta-se em teorias que têm pouco a dizer sobre a noção de discurso, porque trabalha com frases ou palavras isoladas do contexto de atividade humana, local de sua gênese” (BRASIL, 1998, p. 49).

O ensino de uma língua que não condiz com os usos sociais, dentre outros fatores, faz com que o ensino de LP seja conflituoso. Ainda, segundo a DCE (PARANÁ, op. cit., 2008) após a democratização do acesso à escola pública, esta passa a atender não apenas os filhos de famílias abastadas, mas também integrantes de

famílias menos favorecidas. Com isso, a norma padrão até então ensinada entra em choque com as demais variedades menos formais de uso da língua. Em vista disto, muitas práticas de ensino se transformaram em atitudes punitivas àqueles que não utilizam da variedade de prestígio usualmente empregada em situações formais de ensino.

A OCEM (BRASIL, 2006, p. 44) prescreve aos docentes que continuamente reflitam sobre suas práticas pedagógicas e as transformações quanto aos objetos de ensino na sala de aula. Além disso, salienta a necessidade do professor estar “em permanente e contínua formação científica e pedagógica”. Desse modo, poderá construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino sem deixar de considerar os objetivos a serem alcançados mediante sua prática docente.

Assim, um dos propósitos do ensino de língua portuguesa é “possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, op. cit., 2006, p. 27). Para tal ação, a base será o trabalho com textos<sup>14</sup>, que por sua vez, se organizam dentro de determinado gênero discursivo. Os gêneros são definidos por Bakhtin como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, é através da mobilização dos gêneros em nossas interações languageiras que nos comunicamos produzindo discurso<sup>15</sup>. Desta forma, dominar os conhecimentos de uma língua vai muito além de conhecer muitas palavras, ou articular frases, é entender os significados culturais sabendo interpretar a realidade (BRASIL, op. cit., 1998).

A respeito das capacidades de linguagem, os documentos oficiais orientam:

a) oralidade: de acordo com estes documentos, essas atividades têm sido negligenciadas na escola, e das vezes que a escola se empenhou em realizá-las, falhou, pois “tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado” (BRASIL, op. cit., 1998, p. 37). Em virtude disso, se reforçou o preconceito

---

<sup>14</sup>“O texto é uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência [...] um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados” (BRASIL, 2000, p. 23)

<sup>15</sup>O termo “discurso” aqui empregado possui um significado amplo: “refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (BRASIL, 2000, p. 23).

contra aqueles que falam diferentemente do que determinam os modelos de prestígio que prevalecem nas situações formais de ensino. Portanto, cabe à escola ampliar com potencialidade essa habilidade (PARANÁ, 2008).

Desta forma, é inegável que a escola precisa se libertar de muitos tabus, por exemplo: “o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado”. Baseados nessas concepções, muitos docentes utilizaram (e ainda utilizam) práticas que desvalorizam e desqualificam as habilidades orais dos discentes “tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 25).

A orientação dos PCNs (BRASIL, op. cit., 1998) para este tipo de situação é a de compreender e mostrar aos alunos que o que está em questão não é falar certo ou errado, mas ter a capacidade de utilizar a fala de modo a adequá-la às diversas situações de comunicação.

Para a DCE (PARANÁ, 2008) de Língua Portuguesa, trabalhar com a linguagem oral exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Para tal, é necessário em primeiro lugar habilitar o aluno quanto à realização da atividade - falar em tom adequado para que toda a turma ouça, não omitir partes significativas que comprometam o entendimento da narrativa, dentre outras questões. O direcionamento dado pelo documento é de que o professor selecione os objetivos que pretende com o gênero oral escolhido (PARANÁ, op. cit., 2008).

Dentre as atividades sugeridas estão: a produção e interpretação de textos orais, observação de diferentes usos da linguagem e reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas, bem como a necessidade de trabalhar com variados textos, diversificando as atividades propostas. Para diversificá-las, uma alternativa é trabalhar com práticas de oralidade que envolvam situações comunicativas múltiplas, pois assim o aluno estará desenvolvendo a habilidade de adequar a linguagem ao contexto de interação, ou seja, ater-se-á às circunstâncias comunicativas (temática, interlocutor, intenção, etc). Desta forma, conseguirá com propriedade transitar em diferentes esferas sociais através dos usos languageiros em situações reais de comunicação (BRASIL, 1998).

Espera-se que, com essas atividades orais, o aluno reflita sobre a sua e a fala dos outros, compreendendo e considerando os elementos que compõem o gênero mobilizado, os sujeitos que estão interagindo e o contexto (BRASIL, 2006). Esses exercícios contribuem para “a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas e também como promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos” (PARANÁ, 2008, p. 37). Além disso, é uma oportunidade para que busquem entender as relações entre textos orais e escritos e os níveis de formalidade no uso da língua.

b) escrita: a primeira orientação dos documentos em questão é de que a escola precisa trabalhar com textos autênticos, ou seja, escritos com o propósito maior de comunicação, não com os que são elaborados para um fim didático. Além disso, assim como nas atividades com a linguagem oral, os textos utilizados para o processo de ensino devem ser de variados gêneros. Dessa maneira, os alunos compreenderão com clareza a quantidade de opções que dispõem, o que não ocorre da mesma forma se forem eles apresentados apenas a conceitos e definições de diferentes modelos de textos (PARANÁ, op. cit., 2008). Objetiva-se, portanto, “a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada, quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 37).

Como a base para esse trabalho é o texto<sup>16</sup>, é necessário se ater ao fato de que “são as condições de produção que o determinam” (PARANÁ, 2008, p. 56). Portanto, cabe ao professor mostrar ao aluno que ao produzir determinado texto, ele precisa levar em conta quem é o público alvo, quais as finalidades e objetivos do mesmo.

Além do contato e leitura de variados gêneros serem importantes para o processo de escrita, o próprio ato de escrever contribui para desenvolver essa capacidade. Desta forma, a linguagem escrita não pode ser afastada do universo de vida dos alunos “como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes” (PARANÁ, op. cit., 2008, p. 68).

Para a prática da escrita em si, de acordo com a DCE (PARANÁ, op. cit., 2008), primeiramente é essencial planejar o que será produzido. Delimitar o tema, ler sobre a temática escolhida, definir os objetivos, prever os possíveis interlocutores, pensar sobre a situação em que o texto irá circular (contexto) e organizar as ideias. O

---

<sup>16</sup>Texto é aqui entendido como “um elo de interação social [...] como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc” (PARANÁ, 2008, p. 68).

próximo passo é escrever, ler e reescrever (revendo e refletindo sobre aspectos como a pontuação, ortografia, argumentos, continuidade de ideias, paragrafação, etc).

Os resultados finais das produções dos alunos podem ser compartilhados em turma ou com o coletivo escolar através da exposição em murais, da construção de um jornal da escola, blog, etc. (PARANÁ, 2008). A partir da socialização, as produções passam a ter um destinatário, um interlocutor que não somente o professor, se tornando mais significativas, ao passo que incentivam os alunos a melhorarem seus textos e, conseqüentemente, impulsionam a leitura e reescrita.

c) leitura: em sala de aula, o primeiro aspecto a se ater quando se trabalha com a leitura é de que ler não é sinônimo de decodificar letras em sons. Ler é compreender o que se lê, estabelecer relações entre textos, saber que “vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; conseguir justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos” (BRASIL, 1998, p. 40). Ler também é “um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Nesse processo de ensino e prática da leitura, a Diretriz Curricular (PARANÁ, op. cit., 2008) orienta que o professor mostre ao aluno que não existe uma única interpretação para um texto e que os significados não estão prontos para serem “captados” pelo leitor. A significação acontece pela interpretação realizada, com base na leitura do texto e também por meio do conhecimento de mundo de cada sujeito. Outros conhecimentos também são necessários para a interpretação de um texto, “os conhecimentos linguísticos, da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade)” (PARANÁ, 2008, p. 73). Desta forma, ao passo que se afirma não haver uma única interpretação para um texto, não significa que todas as interpretações sejam válidas. É necessário sempre um amparo com elementos do próprio texto para justificar determinada resposta.

É importante neste processo a leitura de variados textos que circulam em diferentes esferas sociais. Também que o professor elabore atividades que, com base no gênero discursivo escolhido, oportunizem a reflexão e debate sobre “o conteúdo temático, a finalidade, os possíveis interlocutores, as vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, as ideologias apresentadas no texto, a fonte, dos argumentos elaborados, a intertextualidade” (PARANÁ, op. cit., 2008, p. 74). Os objetivos propostos são que essas atividades “focalizem não apenas a formação ou

consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito” (BRASIL, 2006, p. 37).

A escolha dos textos a serem trabalhados é muito importante. Para isso, é indispensável a análise do contexto da sala de aula, os conhecimentos prévios dos educandos, as sugestões de leitura, dentre outros fatores. A leitura deve evoluir de textos mais simples em direção aos mais complexos, ampliando o grau de elaboração e de dificuldade (BRASIL, 1998). Ao realizar o trabalho com a leitura, o professor “precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas” (PARANÁ, 2008, p. 71). A partir dessas experiências é que os sujeitos serão capazes de agir criticamente e atuar em sociedade.

d) análise linguística: as atividades de análise linguística são vistas como complementares às práticas de leitura, oralidade e escrita e fazem parte do letramento escolar. Além disso, são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos (PARANÁ, op. cit., 2008). Portanto, através da análise linguística é possível melhorar as práticas de linguagem, de modo geral, tendo a possibilidade também de refletir sobre os fenômenos da língua e o efeito de sentido que eles produzem.

As atividades de análise podem ter como objeto textos produzidos pelos próprios alunos ou por outros autores. Se os educandos analisarem suas produções, é possível envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Neste caso o objetivo da análise será o de avaliar o texto criticamente e reescrevê-lo se preciso for (BRASIL, 2006).

Se os textos a serem analisados forem produzidos por outros autores, essa atividade “pode se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc” (BRASI, op. cit., 2006, p. 38). Através dessa reflexão, é possível pensar a respeito da cultura, concepções, valores, ideologias e preconceitos que perpassam os textos. A reflexão, de acordo com as orientações da DCE (PARANÁ, 2008, p. 60),

[...] deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. Neste sentido,

busca-se verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.

Desta forma, analisar linguisticamente um texto significa refletir sobre ele, sua estrutura, organização, sobre as escolhas feitas pelo autor – questões estilísticas –, dentre outros aspectos. Através desta forma de olhar e trabalhar com o texto orientada pelos documentos citados, ele deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino (PARANÁ, 2008).

#### 4.2.3 Ensino de Língua Portuguesa: outros olhares

O processo de implantação da disciplina de LP nas escolas brasileiras foi longo, visto que esta não era a única nem a principal língua utilizada na época. Rojo (2008, p. 79) afirma que “até o século XVIII o português não era a língua dominante em relação às outras duas – a chamada língua geral e o latim – que com ela conviviam no Brasil Colônia”. Por conseguinte, somente quase no final do Império que as disciplinas retórica, poética e gramática fundiram-se numa só disciplina, que então passou a denominar-se “Português”.

Esta disciplina, por sua vez, foi introduzida oficialmente nos primeiros currículos a partir de 1838, porém, ainda de maneira bastante tímida, convivendo com a formação clássica do trivium – gramática, retórica e lógica ou filosofia – de maneira quase instrumental. No Colégio Pedro II, por exemplo, ela foi incluída já nos anos iniciais com o objetivo de facilitar a compreensão no estudo das disciplinas clássicas (ROJO, op. cit., 2008). Entretanto, inicialmente, as aulas ficaram restritas ao primeiro ano do curso secundário dedicando-se apenas ao estudo da gramática. Aos poucos, a disciplina foi absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de retórica e, assim, reformulando-se.

A inclusão curricular da disciplina de LP ocorreu, como já mencionado, a partir de 1838, apesar disto, para Razzini (2000 apud Rojo, op. cit., 2008, p. 80), até 1869 “o ensino de português foi insignificante na escola secundária, pois predominavam ainda as disciplinas clássicas”. Depois deste ano houve a sua ascensão, impulsionada, por exemplo, pelo exame de português incluído entre os preparatórios de muitos cursos superiores.

De acordo com Rojo (2008), estamos diante de três fatos historicamente

significativos a respeito do ensino de LP.

Em primeiro lugar, o estudo da gramática [...] sempre antecedeu, nos anos escolares, o uso da língua, seja na poética, seja na retórica. Em segundo lugar, a poética (os gêneros literários) sempre teve peso majoritário nos exercícios de uso da língua que se davam no ensino. A redação e a composição em outros gêneros (retóricos deliberativos ou demonstrativos – dissertação e argumentação) vieram vinte anos depois. Finalmente, de qualquer maneira, os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico estavam desde sempre lá. Portanto, estamos lidando com mudanças que se dão no solo de pelo menos 150 anos de práticas escolares cristalizadas (ROJO, 2008, p. 80-81).

Mesmo decorrido um longo período desde o início dos estudos da disciplina de LP no sistema formal de ensino, determinadas práticas se fixaram de modo tão incisivo que persistiram e ainda são utilizadas – as práticas tradicionais de ensino. A tradição cultural é fator determinante no emprego de algumas práticas em detrimento de outras. Além disso, as concepções que os docentes carregam também influenciam direta e indiretamente nos procedimentos teórico-práticos adotados, isto porque, “toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p. 39). Adjacente à prática docente, portanto, existe “um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide” (ANTUNES, op. cit., 2003, p. 39). Nesse sentido, os encaminhamentos, as atividades propostas, a postura do professor, a definição dos objetivos, a seleção dos objetos de estudo, etc. são influenciadas pelas concepções que os tomam.

Alguns questionamentos levantados por Geraldi (2012) contribuem para refletirmos sobre o que significa ensinar português: em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? No que esse processo deveria se pautar, é ensinar a norma culta? é ensinar a língua escrita? o falante a perceber (para se situar inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar?

Alguns autores acreditam que é através da vivência, pelo contato e pela experiência que aprendemos uma língua (MENDONÇA, 2012). Portanto, é falando que se aprende a falar, lendo é que se lê, é escrevendo que aprendemos a escrever. Em consonância, Antunes (2003) em seu livro “Aula de Português: encontro e interação”,

afirma que aulas de português seriam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos, ou seja, são aulas que trabalham com as competências linguísticas. Ela apresenta um esquema semelhante ao dos documentos oficiais discutindo sobre os campos de gramática, oralidade, escrita e leitura. Porém, em contrapartida, reflete principalmente em torno dos procedimentos que têm sido adotados no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

A) o trabalho com a oralidade: essa habilidade dificilmente é explorada, uma das explicações, segundo Antunes (2003), pode ser a crença de que, como essa modalidade é a mais utilizada no cotidiano, não precisaria ser desenvolvida na sala de aula. Quando há uma tentativa de realizar esse trabalho, geralmente são explorados gêneros discursivos cotidianos, ou seja, gêneros que os alunos já dominam. Enquanto isso, a abordagem de gêneros mais formais fica à parte.

Geraldi (2012) defende a ideia de que o professor, ao trabalhar com a habilidade oral, deve oportunizar os alunos através de atividades a buscarem o domínio de outras formas de falar (mais formais), não que isso signifique abandonar ou menosprezar os seus falares, mas como um caminho para romper os bloqueios de acesso ao poder.

Para desenvolver as atividades de oralidade, Antunes (2003) considera que o professor pode utilizar várias tarefas, como relatar acontecimentos, debater, emitir opiniões, dar avisos, etc. Sugere-se a utilização da linguagem formal, pela natureza do público ouvinte, mas que não se dispensa a necessidade de mostrar aos alunos as diferenças de usos entre a fala formal e a informal, com o objetivo de evidenciar as diferenças que existem em situações concretas de comunicação. A autora ressalta, ainda, a importância de desenvolver não somente atividades de fala, mas de escuta também. Esta competência comunicativa, em seu ver, precisa ser desenvolvida, já que geralmente o que se faz em sala de aula não é caracterizado como a ação de ouvir, é um silêncio por motivação disciplinar.

B) a escrita: com relação à essas atividades, alguns autores afirmam que a prática de escrita existente consiste em uma ação mecânica, ou seja, pautada no “escrever corretamente”. Os exercícios de escrita, muitas vezes, são atividades sem propósito. Não há receptor ou intenção, são atividades realizadas para servir de devolutiva do que se aprendeu, uma forma de avaliação. São também propostos exercícios de prática de separação silábica, dígrafos, encontros vocálicos e consonantais, portanto, atividades sem um fim específico. Enfim, essas práticas são

realizadas com o objetivo de servir apenas como uma forma de avaliação. O aluno deve escrever, não importa o que, como ou para quem se escreve (ANTUNES, 2003).

Geraldi (2012) considera que nas atividades de escrita realizadas nas escolas, não são textos que os alunos produzem, são redações, dado o fato de que não há a verdadeira interação propriamente dita, já que se escreve para um interlocutor artificial.

Alguns exemplos de atividades para desenvolver a habilidade de escrita podem ser a elaboração de listas, avisos, convites, cartazes, relatórios, poemas, etc. As atividades precisam ser contextualizadas, requerem sentido; os alunos devem falar de si e do mundo. Para Antunes (2003), não pode ser uma escrita vazia, com palavras soltas. Para tal, “o aluno deve ser levado a vivenciar a experiência de: primeiro planejar, depois escrever (a primeira versão), em seguida revisar e reformular seu texto para transformá-lo em sua versão definitiva” (ANTUNES, op. cit., 2003, p. 115-116). A sugestão é de que o docente inicie por textos mais simples em direção aos mais complexos.

C) a leitura: é realizada no sentido de decodificar a escrita, sendo, portanto, desvinculada dos verdadeiros usos sociais. Serve como atividade para o professor avaliar os alunos através da leitura em voz alta ou da ficha de leitura. É feita como base para atividades posteriores, como por exemplo, interpretar buscando informações pontuais na própria superfície do texto. Além disso, ela é considerada descontextualizada, já que os textos propostos para leitura na escola não coincidem com o que necessitamos ler fora dela. Raramente se disponibiliza tempo para a leitura em sala, já que outros aspectos são mais privilegiados pelos professores. Portanto, cria-se a imagem de que ler é perda de tempo (ANTUNES, 2003).

Para Geraldi (2012), quando a leitura em sala de aula é realizada, o tempo destinado à essa atividade é muito curto, pois geralmente o dispendem com outros tipos de atividades, como a aprendizagem da metalinguagem para análise linguística. Além do mais, assim como Antunes (2003), ele considera que realmente não se faz leituras na escola, lê-se para interpretar, ou seja, simula-se a leitura. Uma sugestão de atividade dada por Geraldi (2012) é que os alunos leiam seus próprios textos, além de textos de outros autores, como contos, fábulas, editoriais, folhetos, cartazes, etc. Portanto, cabe ao professor selecionar uma diversidade de gêneros que servirão como base para que o educando possa identificar elementos típicos de cada um.

D) ensino de gramática: ainda persistem atividades distantes e desvinculadas da realidade e dos usos que são requeridos no cotidiano. A base de ensino são frases criadas para que se exercite o conteúdo que está sendo ensinado; práticas que se voltam

para o ensino de nomenclaturas e classificação de unidades que nada acrescentam às habilidades que os alunos necessitam desenvolver. É, ainda, pautada no ensino da variante da língua de prestígio; de caráter prescritivo e com a preocupação de diferenciar o certo do errado (ANTUNES, 2003).

Mendonça (2012, p. 283) em reflexão sobre esta temática, afirma que “se ausentam mudanças a despeito das descobertas e dos estudos empreendidos pela linguística”. Essa ausência, de acordo com ele, pode ser explicada pelos formadores de opinião, no caso, a mídia, os livros didáticos e vestibulares que atuam no sentido de reforçar valores linguísticos que não se sustentam.

Para Possenti (2010), o domínio do português padrão para a escola é objetivo principal, sendo que, para tal, é preciso a aquisição de determinado grau de competência na escrita e na leitura. É evidentemente difícil fixar os limites mínimos satisfatórios que os alunos deveriam poder atingir. Mas, a proposta da escola é de que os alunos aos quinze anos de vida e oito de escola estejam capacitados para escrever e ler diversos tipos de texto.

Em contraposição a ação principal da educação escolar em ensinar a língua padrão, para Possenti (op. cit., 2010), este não é o papel da escola, pois “dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural” (POSSENTI, op. cit., 2010, p. 18). Além do mais, para ele, a variedade não é considerada negativa, mas correspondente a uma fonte de recursos alternativos.

Mendonça (2012), assim como Possenti (2010), entende que este modelo de ensino promove a exclusão do outro das práticas discursivas. Para a superação dessas questões, cabe ao professor nas situações de aprendizagem em sala de aula produzir “contrapalavras suas ao discurso que o exclui e exclui seus alunos. Contrapalavras suas ao discurso da ciência. Contrapalavras dos alunos ao discurso que se produz nas diversas esferas de atividade” (MENDONÇA, 2012, p. 300). Para Possenti (op. cit., 2010), para que se reconduza as situações de ensino-aprendizagem, é preciso haver um projeto de ensino de língua que considere claramente o que é uma língua. Além disso, que haja a formação continuada docente para que se compreenda o aluno:

[...] poderemos pensar o que quisermos das crianças, mas provavelmente não estaremos autorizados a dizer que elas, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, são incapazes de aprender línguas. Todos

podemos ver diariamente que as crianças são bem sucedidas no aprendizado das regras necessárias para falar. A maior evidência disso é que falam (POSSENTI, op. cit., 2010, p. 21).

Com frequência, o ímpeto de mudança educacional esbarra com as imposições de programas, de currículos, impasses e o peso da tradição. Nesse sentido, há que se considerar que diante de tantas adversidades, não é plausível buscar um culpado, mas sim investigar onde irrompem os problemas e tentar saná-los com ações conjuntas (LEITE, 2012).

## 5. ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, analiso alguns recortes discursivos com o objetivo de discutir sobre as representações de docentes de Língua Portuguesa a respeito de diferentes aspectos associados ao seu trabalho. As representações se revelam através da linguagem, visto que, as visões de mundo não são passíveis de serem desvinculadas desta, isto é, não existem fora dos quadros linguísticos-discursivos. Assim, a realidade se exprime pelos discursos - responsáveis por materializar as representações ideológicas (FIORIN, 1998).

O *corpus* desta pesquisa, como já explicitado, foi gerado em dois momentos distintos: através do questionário (antes da prática observada) e mediante a observação de aulas (durante a própria atividade pedagógica). Para analisar os dados gerados neste segundo momento, realizei a transcrição dos registros. Para tal, adotei os seguintes mecanismos que fazem parte das normas de transcrição de Preti (1999):

<b>CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DE REGISTROS</b>	
<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Pausas	....
Comentários descritivos do transcritor	(( ))
Supressão de um trecho	(...)
Entonação fática	LETRAS MAIÚSCULAS

Convenções adaptadas pela autora a partir de PRETI D. (org). **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

Na sequência, apresento a discussão dos registros mediante uma divisão em categorias – que foram estabelecidas a partir das recorrências reveladas pelos próprios dados – de modo que agrupo representações discursivas de mesma natureza através de categorias específicas. Na elaboração destas, considerei os objetivos traçados previamente, pois estes são articulados nesta seção para que seja possível buscar respostas aos questionamentos de pesquisa.

Desta maneira, a discussão dos registros gerados ocorre simultaneamente, ou seja, análise do questionário e das aulas. Assim, retomo as perguntas de pesquisa:

- a) Como se constitui a prática do professor de Língua Portuguesa em contextos culturalmente específicos?
- b) Quais os aspectos (ideológico, didático-teórico-prático, sociocultural) que norteiam as concepções pedagógicas dos professores desta disciplina?

## 5.1 AS PARTICIPANTES

É necessário, previamente, explicitar o contexto cultural de onde falam as professoras participantes desta pesquisa, visto que estou tratando de um grupo específico com características próprias. Retomando o grupo observado, estabelecido na seção de metodologia da pesquisa, temos: quatro professoras que lecionam em quatro distintas escolas públicas da rede de ensino básica e regular do sudoeste do estado do Paraná. Duas das escolas estão situadas em um mesmo município, sendo denominadas “escolas de campo”, ou seja, instituições localizadas em contextos rurais. Estas se dedicam ao atendimento majoritário, senão total, de alunos filhos de agricultores. As outras duas são escolas que se situam em outra cidade, porém em contexto urbano. Apesar disto, a área territorial rural é mais extensa do que a urbana, sendo que a parcela maior da população reside neste meio. Consequentemente, o corpo discente que frequenta estas duas últimas instituições são também, assim como nas demais, parte deste contexto campesino. Para realizar a análise e conseguir distinguir as representações entre si, utilizei nomes fictícios para as participantes - preservando assim suas reais identidades: Rosane, Selma, Lúcia e Cleomara.

Rosane tem mais de quarenta anos e é formada por uma instituição privada há mais de vinte anos. Seu vínculo empregatício com a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) é por concurso público, sendo que tem atuado como docente durante trinta anos. Dentre as turmas nas quais leciona, acompanhamos suas aulas em um terceiro e um sétimo ano.

Selma também tem mais de quarenta anos, mas diferentemente das demais é a única formada por uma instituição federal - há mais de vinte anos. Possui também vínculo empregatício com a SEED por meio de concurso público, fazendo, assim, parte do quadro próprio de magistério (QPM) e até a data desta pesquisa vem atuando durante dezessete anos como professora de Língua Portuguesa. Em sua sala de aula, observamos aulas de sexto, sétimo e nono anos.

Lúcia é a única que possui menos experiência em sala de aula (cinco anos), sendo formada entre cinco e dez anos. Diferentemente das duas professoras já citadas, Lúcia possui contrato temporário com a SEED. Tem entre trinta e quarenta anos e é graduada por uma instituição privada. Atua em séries do ensino fundamental II, dentre elas uma turma de sexto ano da qual participamos de duas aulas.

A última participante da pesquisa, Cleomara, também se licenciou através de uma instituição de ensino privada, sendo formada entre dez e vinte anos. Possui, assim como Selma e Rosane, mais de quarenta anos de idade. Entretanto, atua durante menos tempo do que as duas primeiras - entre dez e quinze anos de docência. Atualmente é contratada temporariamente pela Secretaria do Estado como professora de Português, lecionando em todas as turmas de ensino fundamental e também em uma sala de apoio – popularmente conhecida como “reforço”. Desta turma em questão, fazem parte alunos de sextos e sétimos anos da escola x, que apresentam dificuldades de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa em seu ano regular. Assim, os alunos participam das aulas de apoio em turno contrário ao que frequentam regularmente. Durante a observação de aulas, fizemos parte do contexto desta sala de apoio e também de um nono ano.

## 5.2 REPRESENTAÇÕES DOCENTES: SER PROFESSORA DE PORTUGUÊS

Nas seções seguintes são analisadas, comparadas e discutidas as representações docentes que se revelaram discursivamente, de modo a abordar a respeito dos níveis didático-teórico-prático, cultural e ideológico do trabalho do docente de Língua Portuguesa. Os excertos são nomeados de acordo com seu pertencimento a cada professora participante e também enumerados da seguinte forma: 1) para trechos que correspondam ao questionário de pesquisa e 2) para trechos retirados das transcrições da observação de aulas.

### 5.2.1 Língua e Ensino: concepções docentes

Nesta seção, analiso o discurso docente acerca das representações de língua relacionadas ao ensino. Desta forma, divido em duas partes esta discussão, na primeira trato a respeito das representações de língua no que tange o ensino de português - de

modo geral. E na segunda, também a respeito do ensino de português, mas trazendo como questão central a gramática e a norma culta.

#### 5.2.1.1 *É uma disciplina que está presente no cotidiano de todos nós*

No questionário de pesquisa, fiz alusão à importância do ensino de língua portuguesa. Desta forma, solicitei que as participantes comentassem a respeito de suas percepções em relação a relevância de se ensinar Português na escola.

SELMA:

1 “É fundamental, considerando-se as exigências em praticamente todas as áreas de atuação humana. Procuo mostrar-lhes ((aos alunos)) a importância de escrever, ler (interpretar/escrever) para a sua vida prática. E também procuro mostrar-lhes que ser falante é uma coisa, ser um escritor com bom domínio da língua é outra e exige de nós esforço e estudo”.

CLEOMARA:

1 “A importância do ensino de Língua Portuguesa se apresenta nos aspectos pragmáticos, concebendo a língua como as competências e habilidades a serem desenvolvidas, em torno dos eixos temáticos propostos, devem ampliar as situações de práticas de leitura e de produção de textos em diversos gêneros textuais e nas modalidades da Língua Portuguesa: oral e escrita. Além de sua importância na compreensão à cidadania, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.

ROSANE:

1 “É uma disciplina que consegue comunicar-se com todas as demais disciplinas. Acredito que, por basear-se na leitura, na escrita e na oralidade ela se faz presente em todos os setores da escola, inclusive além da própria escola, ou seja; ela está presente no cotidiano de todos nós. O diferencial é que, além disso, ela traz a normatização da língua e o estudo também da literatura”.

LÚCIA:

1 “É muito importante estudarmos a LP na escola, sendo que em toda vida escolar, profissional e social precisamos mostrar o domínio da norma padrão e das variações existentes, tanto na língua oral como na escrita”.

A partir da interpretação destes recortes é possível apreender as representações docentes de língua, mais especificamente de língua portuguesa, sendo que estas vão predominantemente ao encontro de teorias enunciativas de linguagem. A língua, na concepção enunciativa bakhtiniana, é vista como lugar de interação, de produção e construção de sentido entre os falantes. Deste modo, propõe-se a linguagem por um

caráter sociointeracionista (BAKHTIN, 2003). De acordo com essa percepção linguística, a língua é concebida como um fenômeno da vida real, uma forma de agir que é requisitada em todas as áreas de atuação humana. Essa é a noção de língua que orienta o discurso das docentes nesta situação comunicacional, neste contexto específico.

As participantes enfatizam que a língua portuguesa, bem como suas modalidades, são essenciais em todas as esferas sociais, isto é, estão além da sala de aula e da própria escola, são parte da vida cotidiana do aluno (o que justifica nossa interpretação): **“procuro mostrar-lhes ((aos alunos)) a importância de escrever, ler (interpretar/escrever) para a sua vida prática”** – Selma; **“a leitura, a escrita e a oralidade que se fazem presentes em todos os setores”** – Rosane; **“linguagem oral e escrita para a compreensão à cidadania, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”** – Cleomara; **“é muito importante, pois em toda vida escolar, profissional e social precisamos mostrar o domínio da norma padrão e das variações existentes, tanto na língua oral como na escrita”** – Lúcia.

As representações docentes ultrapassam a noção de língua como mera ferramenta de transmissão de informações/código e, conseqüentemente, negam o pressuposto de que a língua deve ser estudada por ela mesma - como era proposto pela corrente estruturalista de linguagem. Esta corrente, ao defender tal concepção, acaba abandonando o que há além da língua, isto é, os aspectos extralinguísticos não são considerados “[...] a língua e a sociedade, língua e cultura, língua e distribuição geográfica, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico” (COSTA, 2013, p. 115).

Ao contrário desta visão de língua, a que é veiculada pelo discurso docente traz consigo a ideia de que ela, na verdade, é mobilizada rotineiramente em variados espaços sociais, é concebida como uma forma de interação (GERALDI, 2012). Por meio da língua o aluno pratica ações (lê, escreve, fala e interpreta) que lhe são exigidas na vida social, aliás, de acordo com esta abordagem a própria língua é considerada social: “a linguagem é um ato social que se realiza e modifica nas relações sociais (...) é meio para a interação humana e resultado dela” (BAKHTIN, 2003, p. 31).

Selma ao tratar da língua levanta uma questão pertinente à nossa discussão: a distinção entre linguagem oral e escrita. Ela entende que a escrita é difícil de ser desenvolvida, pois envolve esforço e estudo. A linguagem oral, em contraposição, é

considerada como relativamente mais simples: **“ser falante é uma coisa, ser um escritor com bom domínio da língua é outra”**. É como se na oralidade o falante não realizasse tanto esforço quanto dispensa em atividades de escrita. A atividade oral parece ser, em sua concepção, automática, mais natural, enquanto ser escritor, segundo ela, implica em dominar a língua.

Lúcia também utiliza o termo “domínio” (que faz parte de um campo semântico específico que remete a determinada concepção): **“precisamos mostrar o domínio da norma padrão e das variações existentes, tanto na língua oral como na escrita”**. Para a docente, todas as variantes da língua precisam ser “dominadas”, não apenas na habilidade escrita. Isto quer dizer que no nível oral também há que se fazer um esforço para que os sujeitos, de modo geral, sejam capazes de utilizar esta modalidade com eficiência. Aqui, a “escrita” e a “oralidade” são referenciadas a partir de um outro olhar: no que tange sua relevância linguístico/social e não na questão de comparação entre elas a respeito do nível de “dificuldade” - como são abordados por Selma. Para Lúcia, ambas têm o mesmo mérito socialmente (do ponto de vista do uso), enquanto para Selma “um lado da balança pende mais” (do ponto de vista da elaboração linguística- discursiva) que neste caso é a escrita.

De certa maneira, a fala da professora Selma faz alusão às reflexões de Bagno (2007) a respeito destas duas modalidades (oralidade e escrita). Para o autor é como se houvesse duas línguas no Brasil, a primeira denominada de “português” que corresponde a linguagem escrita e a outra língua que é a fala (tão desprezada que nem tem nome). Essa noção de que a escrita é algo muito mais complexo do que a fala remonta a dizeres que fazem parte de uma determinada concepção de língua, em que a escrita é vista como um modelo a ser seguido para o “bem falar”. Assim, a escrita se transforma não apenas em uma modalidade da língua, mas na representação da própria língua (POSSENTI, 2010).

Já a fala de Lúcia converge com o discurso assumido pela DCE (PARANÁ, 2008) ao defender que ambas as modalidades são indispensáveis nos usos de linguagem de todos os cidadãos, independentemente da esfera social/do contexto específico de interação. Dada essa importância, orienta o desenvolvimento de ambas em sala de aula, inclusive com procedimentos específicos para cada uma. Além disso, sugere que deve ser dado ao aluno a oportunidade de conhecer outros usos de linguagem, de modo que possa compreender e respeitar os diversos falares – o que se assemelha muito ao que Lúcia afirma: **“mostrar o domínio da norma padrão e das variações existentes”**.

Bortoni-Ricardo (2001) sublinha o fato de que para realizar este trabalho de conscientização sobre as formas diferentes de falar, seria necessário que os professores pudessem ter acesso a conhecimentos sistemáticos sobre a natureza e a função da variação, o que na verdade não acontece.

Lúcia, ao afirmar que ambas as variedades (padrão e outras) precisam ser “dominadas” por todos os cidadãos, indica em sua fala a crença na existência de uma equivalência de nível valorativo entre usos distintos da língua, assim como Possenti (2010) assegura “hoje sabemos que *todas as línguas são estruturas de igual complexidade*. Isto significa que não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas. O que há são línguas *diferentes*” (POSSENTI, 2010, p. 26, grifos do autor). Assim, para o mesmo autor, se não há dialetos mais complexos nem mais simplificados do que outros, logo, quem conhece um dialeto não é nem mais capaz nem mais incapaz do que quem conhece outro (POSSENTI op. cit., 2010).

Cleomara, assim como Selma, também traz à discussão um elemento significativo: ensino de língua como forma de compreensão à cidadania e ferramenta de repúdio às injustiças. Sua fala caminha junto com as orientações do Parâmetro Curricular Nacional para a disciplina, já que este defende como parte dos deveres da escola oportunizar o acesso aos saberes linguísticos que são necessários para o exercício da cidadania como direito de todos (BRASIL, 1998). Além disso, mostra quão relevante é o ensino de língua e o uso da linguagem socialmente, uma vez que, segundo Fiorin (1998), a linguagem pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação.

Desta maneira, os excertos em relação a importância de se ensinar a LP na escola revelam que as representações docentes de língua não são individuais, fechadas e restritas, mas que elas caminham juntas com o discurso oficial e com o teórico-científico. Este fato se justifica porque o discurso não é fechado em si, mas construído na sua relação com outros discursos e constituído a partir das suas condições de produção (FOUCAULT, 1996). Eles são interiorizados pelos indivíduos ao longo de suas vidas, sendo que as formas de ver o mundo, de conceber a realidade são apreendidas pela mediação do discurso, isto é, pela linguagem que é considerada como um sistema de significação da realidade (VOLOSHINOV, 1999). Assim, os discursos que assimilamos em nossas interações são, na maior parte das vezes, reproduzidos. Isso ocorre porque as visões de mundo não são passíveis de serem desvinculadas da linguagem (FIORIN, 1998). Portanto, o discurso docente sempre vincular-se-á à

determinadas formas já existentes de ver a língua e o ensino.

Além da devolutiva de forma discursiva/argumentativa em relação ao ensino de Língua Portuguesa, dispusemos várias afirmações sobre este mesmo tópico no questionário aplicado. As professoras poderiam marcar as opções que correspondessem ao que acreditavam ser os objetivos desta disciplina. Esclarecemos (no próprio enunciado da questão) que era possível marcar mais de uma opção, se assim considerassem necessário. Ademais, havia um espaço destinado a dar sugestões a respeito da pertinência do ensino desta língua em sala de aula. Neste espaço, as docentes tinham a oportunidade de acrescentar outras asserções.

As professoras Selma, Lúcia e Rosane marcaram todas as opções (a- saber falar corretamente e escrever bem; b- dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua; c- saber adequar sua fala e escrita às diferentes situações comunicativas; d- compreender e produzir diversos tipos de textos) e nada acrescentaram no espaço “outras”. Cleomara foi a única que não selecionou todas as opções, apenas três, posto que ao deixar de marcar “dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua” a indicou como não relevante.

As opções “saber falar corretamente e escrever bem” e “dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão” fazem parte dos objetivos ligados ao ensino de língua tradicional/normativo. Elas estão conectadas à uma concepção que toma a linguagem como um sistema que por si só “se basta”. Esta noção é comumente adotada em gramáticas e livros didáticos com o objetivo de que se aprenda a falar e escrever corretamente. A norma denominada de “padrão”, de acordo com esta noção, deve ser seguida nos usos tanto escritos quanto orais para que se alcance o falar e escrever bem (BAGNO, 2007).

O sentido de, por exemplo, escrever “bem” é definido a partir da comparação entre usos linguageiros distintos, ou seja, entre variantes da língua. Desta maneira, há uma dualidade: usos da língua considerados de prestígio x usos desprestigiados. Para a gramática normativa, o sentido de “bem” corresponde ao uso da língua feito por pessoas cultas, de prestígio. É a essa variante que se costuma chamar “norma culta” ou “variante padrão” ou “dialeto padrão”. Em contraposição, as variedades linguísticas usadas pelos segmentos sociais subalternos são considerados erros, transgressões: são usos desprestigiados da língua. Portanto, os grupos que compartilham de uma mesma variante geralmente julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a *diferença* é um defeito ou um erro (POSSENTI, 2010).

Fiorin (1998) acredita que uma pronúncia de prestígio é imposta com a finalidade de discriminar as pessoas, visto que a norma linguística utilizada pelos que detêm o poder transforma-se na “língua” modelar. A partir deste modelo, os usos que não se encaixam são discriminados e seus usuários ridicularizados.

Referente as outras duas asserções “saber adequar sua fala e escrita às diferentes situações comunicativas” e “compreender e produzir diversos tipos de textos”, estas se ligam a uma representação de língua distinta da supracitada: voltada a noção de linguagem como *interação social*, como *ação*. Este modo de conceber o fenômeno linguístico é abordado e defendido nos documentos oficiais que norteiam o ensino de LP (DCE e PCN). Estes documentos assumem como base teórica os estudos de Bakhtin e a concepção de língua como fenômeno social, visto que nasce da necessidade de interação entre os homens (PARANÁ, 2008). A língua, pois, é concebida como “um sistema de signos histórico e social que possibilita o homem a significar no mundo” (BRASIL, 1998, p. 27). Desta maneira, ao ter a capacidade de adequar sua fala e escrita às diferentes situações de comunicação, e ao mesmo tempo ter a competência de produzir diversos tipos de textos, os sujeitos estão desenvolvendo sua capacidade de ação social através das distintas modalidades e, acima de tudo, conseguindo se comunicar com competência, pois aqui os fatores extra linguísticos são considerados.

Á vista do que foi apresentado, percebi que ao mesmo tempo em que as professoras consideram importante ensinar ao aluno a adequação da fala e escrita às diferentes situações comunicativas, de modo a compreender e produzir diversos tipos de textos, também valorizam os conhecimentos ligados à uma visão oposta de língua, como saber falar corretamente e escrever bem e dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua.

A DCE (2008) de Língua Portuguesa orienta que realmente seja dado aos educandos a oportunidade de dominarem outras formas de falar, desde que as suas não sejam desvalorizadas. Com isto, estes sujeitos teriam competência para adequar sua fala e escrita de acordo com o contexto. A partir desta ideia, é possível estabelecer uma complementação entre as duas assertivas “dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua x saber adequar sua fala e escrita às diferentes situações comunicativas”. Entretanto, é complexo fazer uma ligação entre “saber falar corretamente e escrever bem” e “saber adequar sua fala e escrita às diferentes situações comunicativas”, visto que se acreditamos que há um “falar corretamente” e um

“escrever bem”, como é possível que estas modalidades sejam adaptadas em situações de comunicação distintas? O fato das participantes marcarem as duas opções mostra-nos que possivelmente possam estar em um processo de transição de concepções, ou pelo menos, estejam inconscientemente tentando equilibrar “os dois extremos”.

Na sequência, há algumas situações de sala de aula que podem dialogar com as questões que se apresentaram nos questionários<sup>17</sup>.

SELMA:

2 **“Profe:** pessoal, se vocês tiverem bagunçando aqui e alguém chegar na porta da sala e dizer “silêncio”, tem sentido?

**Aluno:** sim.

**Profe:** tem sentido né, aí é uma frase. Mas “silêncio” é verbo?

**Aluno 1:** não.

**Aluno 2:** sei lá.

**Profe:** Então, como que a gente descobre se é verbo?

((alunos começam a conjugar os verbos de acordo com o “esquema” tradicional dos pronomes pessoais do caso reto)).

**Aluno 1:** eu silencio...

**Aluno 2:** nós silenciamos, você silencia.

LÚCIA

2 **“Profe:** peguem os livros de vocês na página 132. Sobre os substantivos. É, os substantivos, “o substantivo e sua flexão” ((professora lê o livro)). “Os substantivos flexionam-se em gênero masculino ou feminino, número: singular ou plural e grau: diminutivo ou aumentativo. Os substantivos, flexionam-se em gênero (...)”.

A situação de sala de aula de Selma ocorreu em um nono ano. A professora estava fazendo uma revisão de alguns conteúdos gramaticais, pois o objetivo da aula era ensinar as orações coordenadas e subordinadas e como diferenciá-las. Ela utiliza alguns slides e antes de chegar especificamente às orações, tenta fazer com que os alunos relembrem alguns conteúdos estudados. Pede para que expliquem o que é uma frase, mas ao perceber que não conseguiam realizar a tarefa, ela mesma formula um exemplo: **“pessoal, se vocês tiverem bagunçando aqui e alguém chegar na porta da sala e dizer “silêncio”, tem sentido?”**. Logo após conclui: **“tem sentido né, aí é uma frase (...)”**.

Selma, a partir de seu exemplo, ao buscar com que os alunos compreendam o que é uma frase, trabalha com o sentido construído pela língua na sua relação com o

<sup>17</sup>A partir da definição de categorias, busquei situações do questionário e de sala de aula que tratassem das mesmas questões, porém, nem sempre haverá essa confluência que possa ilustrar o que está se discutindo.

contexto de produção, o que vai ao encontro das concepções que orientam as assertivas que assinalou: “saber adequar sua fala e escrita às diferentes situações comunicativas” e “compreender e produzir diversos tipos de textos”. Entretanto, a partir do objetivo da aula (ensinar “frase”) e da forma como ocorrem os procedimentos, também vão ao encontro de “saber falar corretamente e escrever bem” e “dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua”, ou seja, se ligam com uma perspectiva teórica que vê a língua como estrutura apenas, uma concepção tradicional.

Na aula de Lúcia, em um sexto ano, o objetivo é ensinar sobre o “substantivo”, neste excerto, em especial, a flexão dos substantivos. A professora lê as definições e exemplos do livro didático, ficando como tarefa ao aluno fazer as associações entre este conhecimento (científico) e os que já domina, visto que não são apresentados outros exemplos, exemplos que possam se relacionar mais especificamente à realidade imediata deste alunos. Não percebi a busca pela construção de uma relação entre a teoria e o contexto real de uso da língua. Tais práticas também vão, assim como Selma, ao encontro das concepções que sustentam as assertivas por ela assinaladas em “c” e “d”. Entretanto, diferentemente da primeira, não trabalha com o sentido construído pela língua na sua relação com o contexto de produção.

Isto posto, da mesma forma como nas falas do questionário se apresentam alguns conflitos de concepções, nas situações de prática docente eles reaparecem. Existe uma situação dual: por um lado há o peso de práticas já consolidadas manifestas em atividade de ensino de nomenclaturas, definições e classificações. Por outro lado, o desejo de adotar práticas distintas destas (de acordo com as próprias palavras de Selma) **“procuro mostrar-lhes ((aos alunos)) a importância de escrever, ler (interpretar/escrever) para a sua vida prática”**.

Há um conflito tanto no nível representacional quanto no didático-prático que estão em um cenário de intersecção entre a cultura estabelecida do “ser professor de Português” e das novas práticas associadas ao seu papel social, de teorias mais contemporâneas que trazem novas formas de ensinar. O professor se vê em um conflito, oras adotando práticas relacionadas a uma concepção de língua como um código, oras suas práticas revelam uma noção de língua como efeito de sentidos entre interlocutores (ORLANDI, 2009).

Por um lado há o peso da tradição, das experiências pessoais, do modelo de professor culturalmente estabelecido por meio da representação e das práticas, uma vez que os comportamentos humanos são orientados pela cultura (CUCHE, 1999). Ela é

considerada determinante neste aspecto, uma vez que agimos de acordo com os padrões culturais que nos foram impostos, isto é, somos resultado do meio cultural em que fomos socializados (LARAIA, 2001).

Por outro lado, existe um novo discurso, outras teorias, novos modelos de ensinar, de “ser professor”, outras concepções que passam - por meio do discurso científico - a dividir o cenário com as já existentes. Isto se deve ao fato de que as mudanças em todos os âmbitos imagináveis são contínuas, as concepções e práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas a partir das relações de linguagem e interconexão mundial (SANTOS, 2010). É no intermédio destes dois lugares que Selma, Cleomara, Rosane e Lúcia parecem estar em relação às especificidades do ensino de língua portuguesa.

Tomando, pois, estes recortes discursivos é possível afirmar que a atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, explicitamente ou não, intrincadas concepções de língua que se entrecruzam, ora uma ora outra. Desta forma, todas as atividades realizadas em sala de aula são dependentes de um conjunto de princípios teóricos que definem o modo como os fenômenos linguísticos são percebidos e de que forma as atividades encaminhar-se-ão (ANTUNES, 2003).

#### 5.2.1.2 *Alguns conteúdos de gramática são válidos, [...] mas outros são “preciosidades”*

Aqui, nesta seção, trago intrinsecamente à discussão do ensino de língua portuguesa, a tão debatida temática “ensino de gramática”. Vejamos, pois, as representações docentes em relação a este tópico.

SELMA:

1 “Alguns conteúdos de gramática são válidos, quando auxiliam na escrita ou para maior compreensão do funcionamento da língua, por exemplo; mas outros são “preciosidades” que caberiam mais aos especialistas em língua estudar, não aos alunos”.

CLEOMARA:

1 “O ensino da gramática em nossas escolas ainda é muito valorizado por muitos professores, há uma grande preocupação em passar gramática para alunos que não sabem ler e conseqüentemente escrever. Gramática significa segundo Silva, (2002) “a arte de ler e escrever”, partindo deste pressuposto acreditamos que estamos errando e muito em sala de aula, sendo assim pela

lógica seriam esses os objetivos desse ensino, ensinar aos alunos a leitura e a escrita. Entretanto, nossa realidade escolar tem demonstrado a ineficácia da mesma, resultando no fracasso escolar dos alunos, onde a maioria apresenta dificuldades na escrita e na leitura. Podemos citar como exemplo as formas de expressões da Língua Portuguesa usadas na periferia, nas favelas, nos grupos de jovens, e até entre os nossos políticos, quantas palavras "novas". Como trabalho com alunos oriundos do campo e comunidades pequenas, há uma grande preocupação em atendê-los fazendo com que estes utilizem sua linguagem local e que acrescentem a gramática de forma natural. Desta forma, devemos despertar cedo no educando, o gosto pela boa leitura. O hábito de ler vai facilitar muito o ensino da gramática”.

ROSANE:

1 “Trabalho a gramática partindo das necessidades apontadas principalmente nos textos escritos, dá-se o levantamento e a inferência e não como um fim em si mesma”.

LÚCIA:

1 “É muito importante, tendo em vista que o ensino de gramática não ocorre somente para conservar a composição da língua, mas para auxiliar o usuário e falante no conhecimento de sua própria língua materna”.

Selma, em relação ao ensino de gramática, faz uma separação de conteúdos em dois “grupos”: alguns considerados “válidos” e outros vistos como “preciosidades”. Os conteúdos considerados válidos são os que auxiliam o aluno a desenvolver outras habilidades, como a escrita e a interpretação. Esta representação condiz com o que muitos autores, que discutem a respeito desta temática, orientam quanto aos procedimentos a serem adotados pelo professor ao realizar atividades desta natureza.

Os documentos norteadores do trabalho docente são outros recursos teórico/práticos que tratam sobre o ensino de gramática defendendo a ideia de que não sejam feitas atividades a partir de frases descontextualizadas, mas sim de análise linguística, ou seja, que seja proposta uma reflexão sobre o texto. Este tipo de atividade funciona como um complemento das práticas das modalidades da língua (leitura, oralidade e escrita) e são fundamentais para capacitar o aluno a produzir e interpretar textos, sendo, desta forma, parte do letramento escolar (PARANÁ, 2008).

Selma concebe, por outro lado, alguns conteúdos da gramática como “preciosidades”, ou seja, conteúdos que envolvem assuntos específicos que caberiam, pois, somente aos especialistas estudá-los. Em muitas pesquisas, como em Antunes (2003, 2007, 2009), Possenti (2010) e Bagno (1999, 2001, 2007) (só para citar algumas delas) há a menção de que ainda ocorre nas salas de aula de LP práticas tradicionais de ensino de gramática, isto é, são realizadas atividades que objetivam unicamente ensinar nomenclaturas técnicas e classificações de termos e frases. Este tipo de prática seria um

exemplo de como trabalhar com preciosidades - para a docente.

Cleomara mostra ter consciência deste fato levantado pelos autores em questão, pois entende que ainda o ensino de gramática em sala de aula é o centro das atenções, o que para ela é um erro, pois o que deveria ser substancial é ensinar o aluno a ler e escrever. Desta maneira, assim como para Antunes (2003), a docente crê que o trabalho da escola neste ponto tem sido insatisfatório, já que muitos alunos tem dificuldades com estas habilidades. Como uma estratégia para buscar superar este quadro, Cleomara diz incentivar a leitura, o que em seu entendimento facilita o ensino de gramática. Desta forma, também concebe este ensino significativo, desde que sejam adotadas determinadas práticas que levem os alunos a refinarem seus usos da língua oral e escrita.

Para Rosane, é a partir das situações de uso da língua (principalmente em textos escritos) que ela aborda a questão gramatical. Segundo a docente, este trabalho ocorre a partir da reflexão dos pontos gramaticais do próprio texto. Sua fala vai ao encontro do que defende a DCE em relação a este tópico: “o trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve se voltar para a observação e análise da língua em uso (...) visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico” (PARANÁ, 2008, p. 60). Portanto, tanto Selma quanto Cleomara e Rosane acreditam que realmente é importante o ensino da gramática em sala de aula, mas desde que este trabalho seja realizado a partir do texto e com o objetivo de dar suporte no desenvolvimento da leitura e escrita dos discentes, tomando o cuidado de concebê-los como aprendizes e não como especialistas/estudiosos da língua, isto é, como um indivíduo que está ali porque precisa aprender, embora não seja um “desconhecedor absoluto” (LIBÂNEO, 2012).

Lúcia também deixa explícito discursivamente que compreende o caráter fundamental do ensino de gramática. Entretanto, levanta, para justificar essa prática, um ponto que é contrário às representações das demais docentes: a conservação da língua. Há uma contrariedade em seu discurso, já que este se vincula à concepções de língua opostas, pois ao mesmo tempo em que afirma que estudar a gramática é pertinente para auxiliar o usuário e falante no conhecimento de sua própria língua materna, entende que ao estudá-la é possível conservar a língua.

De acordo com Bagno (2007), é antiga a crença de que com o tempo a língua é corrompida pela mudança, e uma vez corrompida deveria ser preservada da “ruína da deterioração”. Contrariamente, compreende-se hoje que o ensino de gramática não

garante a conservação da língua, já que esta está constantemente em processo de transformação. De início os estudos a respeito da linguagem configuravam-se como sincrônicos e anunciavam a concepção de língua como um produto acabado. Porém, agora, ela é vista como dinâmica e viva, isto é, passível de variação (BRANDÃO, 2004).

Agora, situações de sala de aula:

SELMA:

2a “Vamos fazer no coletivo essas perguntas aí, que daí a gente chega lá na matéria mesmo que a gente quer tratar hoje, que é o advérbio. Vocês viram que apareceu ali “As aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá”? Já viram esse versinho? esse trechinho em algum poema por aí?”

2b “eu já vou passar ai ver os cadernos de vocês. Pessoal que terminou, abaixo, lá na página 59 tem o conceito do que é que é advérbio, depois que vocês copiarem isto daqui ó, daí vocês vão copiar também o conceito do que é advérbio, SÓ o que é ADVÉRBIO”.

CLEOMARA:

2 “Então assim ó, a profe vai passar para vocês uma regra que vai solucionar esse probleminha do “u” e do “i”? Não exatamente, nós temos que ir lendo, ir fazendo biquinho conforme a professora já ensinou nas aulas passadas, temos que ler bastante e é a partir daí que a gente vai aprender a escrever mais corretamente, tá?”.

Em relação a prática docente, os dois excertos elencados da aula da professora Selma foram produzidos em uma sala de sétimo ano. Na ocasião, ela utilizava o livro didático como material de apoio. Havia atividades a serem realizadas a partir de um texto poético. Após a leitura textual, Selma decide que as primeiras questões deveriam ser respondidas oralmente: **“vamos fazer no coletivo essas perguntas aí, que daí a gente chega lá na matéria mesmo que a gente quer tratar hoje, que é o advérbio”**. Ao tomar este encaminhamento, ela coloca a questão gramatical no centro das discussões, pois a partir do fragmento **“daí a gente chega na matéria que a gente quer tratar hoje”**, fica claro que o objetivo da aula parece ser justamente aprender o que é advérbio.

Se evidencia o fato de que a docente entende ser importante que os alunos aprendam esse conteúdo gramatical, já que para ela (como exposto no questionário) há conteúdos desta natureza que são relevantes. Entretanto, embora o livro didático tente apresentar a questão gramatical atrelada ao estudo do texto, as atividades propostas utilizam versos do poema para que os alunos identifiquem onde há advérbios e classifiquem-nos. Além disso, existem definições apresentadas pelo livro que a

professora pede para os alunos anotarem: **“pessoal que terminou, abaixo, lá na página 59 tem o conceito do que é advérbio, depois que vocês copiarem isto daqui ó, daí vocês vão copiar também o conceito do que é advérbio, SÓ o que é ADVÉRBIO”**.

A forma como o livro didático apresenta as atividades de gramática, leva o professor a acreditar que estas fogem do caráter tradicional, ao passo que se propõe o estudo a partir de um texto base. No entanto, o que ocorre é o uso do texto como um pretexto para ensinar gramática (BAGNO, 2007), pois o que toma o “centro das atenções” é a aprendizagem de nomenclaturas e classificações (POSSENTI, 2010). Verifica-se que o material didático não apenas funciona como uma ferramenta em sala de aula, mas transforma-se, muitas vezes, no principal instrumento de ensino que acaba por “moldar” a prática pedagógica conforme apresenta os conteúdos a serem trabalhados.

Além disso, após as primeiras questões - nas quais eram retirados versos do poema para que os alunos buscassem os “advérbios” realizando a classificação destes - havia exercícios que traziam frases descontextualizadas, que não faziam parte do texto poético, com o mesmo objetivo: classificação. Vejamos um exemplo destas questões na fala de Selma: **“o que que vocês vão fazer? Vocês vão olhar essas expressões aqui ((no livro)) e vê o que elas indicam, por exemplo: “na lua” indica o quê? Tempo, causa, modo, lugar (...) ((dá opções para que os alunos respondam))?”**

Este tipo de atividade é criticada por muitos autores, sendo considerada inadequada, pois não condiz com as mais recentes concepções de língua e com os objetivos amplos pretendidos com o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998). Desta forma, ao se adotar tais práticas de ensino de gramática, estas atividades se tornam irrelevantes, visto que ensinamos um idioma a pessoas que já são falantes e que mobilizam essas regras diariamente nos usos que fazem da linguagem, seja ela escrita ou oral. Assim, usamos adequadamente muitos substantivos, verbos e adjetivos, por exemplo, sem que saibamos que tais vocábulos são denominados assim. E isto não prejudica a comunicação, de modo algum.

De alguma forma, esse tipo de prática de ensino de gramática está vinculada a uma determinada concepção de língua que já se apresentou no discurso docente na seção anterior. A partir desta noção, a língua é entendida como um sistema que serve unicamente para a comunicação. Assim, não se considera tudo o que está além do *linguístico*, ou seja, o nível pragmático. Fica-se na “língua pela língua” como se as condições de produção não existissem. É relevante que se compreenda que muitas

questões estão relacionadas e influenciam quando se adota uma forma de ensinar língua e não outra. Neste caso é perceptível quão influente o livro didático é na prática e nos encaminhamentos pedagógicos.

O livro didático ao longo do tempo vem se apresentando como o mais importante recurso em sala de aula, quando não o único. Assim, são várias as funções assumidas por ele, dentre elas, a função referencial (também chamada de curricular ou programática), correspondendo a uma reprodução do programa, além de “constituir um suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir” (CHOPPIN, 2004, p. 552-553). Há que se explicitar que o currículo e o planejamento também estão neste conjunto de fatores influenciadores.

Em relação ao segundo fragmento recém apresentado, o contexto específico corresponde a uma sala de apoio que compreende alunos de sexto e sétimos anos. A professora Cleomara estava trabalhando ortografia, especificamente o uso do “u” e do “l”. Ela indica em sua fala que já havia explicado aos alunos uma tática para “não errar” na hora de escrever: **“ler e fazer biquinho”**. Mas agora afirma que o que os ajudará nestas situações de dúvida quanto a grafia das palavras é a leitura: **“temos que ler bastante e é a partir daí que a gente vai aprender a escrever mais corretamente, tá?”**.

É pertinente assinalar que Cleomara não se prendeu a regras nesta situação, mas que incentivou o desenvolvimento das habilidades de uso da língua, valorizando este aspecto. Ao mesmo tempo, é possível apreender aspectos de sua concepção de língua através do uso dos termos “mais corretamente”. Se existe um uso mais correto na escrita, logo há um menos correto – os usos informais. A docente espera que seus alunos busquem os mais corretos, indicação de que seu trabalho está consonante com o discurso teórico “objetiva-se a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para ações de formação profissional continuada, quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 37).

Entendemos que, desta forma, a questão não é ensinar gramática ou não, mas sim como se ensina. De acordo com algumas leituras (BAGNO, 2007; ANTUNES, 2003; POSSENTI, 2010) apesar de muito se discutir teoricamente a este respeito, poucas mudanças tem sido vistas. Não é pertinente que continuemos esta discussão, já que este não é nosso tópico principal, mas cabe aqui destacarmos que não deve ser

atribuída única e exclusivamente esta responsabilidade aos professores, mas a toda a instituição escolar, bem como as instâncias que a ela se relacionam, diretamente ou não.

A respeito dos excertos a seguir, estes se referem ao ensino da norma culta em sala de aula (produzidas para responder ao questionário de pesquisa).

SELMA:

1 “O aluno não domina ((a norma “cultura”)) (com raríssimas exceções). Alguns se aproximam mais da norma culta, outros menos. Considero importante que o aluno se aproxime o mais possível do domínio da norma culta porque, tanto como escritor como falante da língua, será valorizado por isso, terá sua cidadania e seus direitos mais facilmente reconhecidos e respeitados”.

CLEOMARA:

1 “De modo geral não. E o que estamos constatando é preocupante. Nosso alunado vem se distanciando dos bons livros a cada dia que passa e lendo muito nas redes sociais. Como professores de Língua Portuguesa, nossa preocupação é constante, visto que estes estão ainda em um processo de construção do mundo da escrita. Claro que, muitas de suas leituras e escritas nas redes têm seu valor, mas não estão nos apresentando este acréscimo de “cultura” ou “conhecimento” na prática da escrita e aprendizado da sala de aula (...) Sendo assim, acredito estarmos caminhando a passos lentos neste universo de domínio da norma culta”.

ROSANE:

1 “Acredito que não domina ((a norma culta)). A importância é para adequar a situações de fala e de escrita”.

LÚCIA:

1 “Acredito que sim ((domina a norma culta)). A escola, ao assumir o compromisso de ensinar a variedade padrão, não tem em vista eliminar a língua que o aluno traz de casa, mas prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social”.

Selma, Cleomara e Rosane concordam que, de modo geral, os alunos não dominam a norma culta. Somente Lúcia acredita no contrário e utiliza como justificativa o fato de que um dos compromissos da escola é o de ensinar a variedade padrão. É como se, para ela, uma vez assumido este compromisso, ele seja cumprido. Portanto, os alunos aprendem (ou aprenderiam).

A partir da interpretação das falas do questionário e também da reflexão diante da observação de aulas, constatamos a existência de uma incongruência entre o que se espera a partir do trabalho com esta variedade e a realidade em si. A partir das falas das professoras, compreende-se que apesar de, nas aulas de LP privilegiarem-se práticas que envolvam a “norma culta” e seu ensino em todos os anos escolares, esta não é aprendida (ou pelo menos utilizada) pelos alunos. Aliás, a “norma culta” parece ser um uso de

linguagem distante da do aluno. Para Possenti (2010) as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis.

O estudo da norma culta, como defendem os documentos norteadores do trabalho docente, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos este acesso. Deve-se, portanto, trabalhar a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes (PARANÁ, 2008).

Todas as professoras concordam a respeito do ensino desta variante em sala: **“será valorizado ((o aluno)), terá sua cidadania e direitos reconhecidos e respeitados”** – Selma; **“adequar a situações de fala e de escrita”** – Rosane; **“prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social”** – Lúcia.

Cleomara tem essa percepção de que há realmente um distanciamento entre os usos de linguagem dos alunos e a norma culta – como anteriormente mencionado. Ela indica um dos fatores que, segundo ela, influenciam no distanciamento ainda maior do aluno para com a variedade padrão: uso abusivo das redes sociais. A professora leva em conta o fato de que há alguns conteúdos pertinentes, mas complementa dizendo que **“não estão nos apresentando este acréscimo de “cultura” ou “conhecimento” na prática da escrita e aprendizado da sala de aula”**.

É importante que se reflita sobre o que a professora compreende por cultura: cultura como sinônimo de conhecimento (interpretação justificada pelo uso da conjunção “ou”). Sua representação de cultura remete a noções do século XVIII, quando cultura correspondia ao progresso intelectual, espiritual e material, visto que ser civilizado significava ser educado, ter atitudes éticas, ações adequadas (CUCHE, 1999). Para Cleomara, é a partir de determinadas práticas (como a leitura de “bons” livros) que ocorre a “aquisição” cultural, ou seja, o indivíduo tornar-se letrado, educado, tem cultura, é culto.

Já Selma cita algumas estratégias para tentar aproximar aluno e escola, mostrando que o saber escolar é pertinente na realização de atividades de linguagem fora desta esfera, legitimando o “ensinar” por sua “validade” social: ter cidadania e direitos reconhecidos e respeitados. Estas representações não são ocasionais, elas fazem parte da constituição do papel exercido por ela. Selma, ao assumir o papel social de

docente, assume conjuntamente uma “determinada fachada” que já foi estabelecida para esse papel, sendo que ao desempenhar as tarefas que lhe cabem, conseqüentemente a mantém (GOFFMAN, 1985).

Selma classifica os falantes em dois grupos: os que dominam a norma e podem “ser cidadãos” e os que “não a dominam” sendo portanto, os grupos excluídos da atividade de exercer e ter um papel social, de ter “voz”. Esta representação está ligada com dados de pesquisas sociológicas que indicam que o grau de escolarização em nosso país está muito ligado a ascensão socioeconômica, pois os “melhores” cargos/empregos estão reservados predominantemente aos cidadãos mais escolarizados (BAGNO, 2007).

Quanto às situações em sala de aula relacionadas a este tópico:

SELMA:

2a **Profe:** Pessoal (...) eu já coloquei a resposta porque ela é bem difícil mesmo ((escreveu no quadro)), então eu coloquei ali e vou explicar. A 4 diz assim: “conclua, como elas devem ser procuradas no dicionário?”, nem todas as palavras a gente procura da mesma forma, às vezes, ó, da palavra do verbo terminado em “r” como “facultar” ou às vezes ela está no feminino como “falésia”. E aí às vezes ela vai estar no masculino como “fagueiro”, então, eu acho a palavra no texto, se eu não sei o significado eu vou ir no dicionário e vou procurar. O verbo ((dando um exemplo)) vai estar na forma infinitiva, vai terminar em “r”. Por exemplo, se está “varrendo” ((se aparecer num texto)), mas eu não sei o que é “varrendo” eu vou procurar o quê? Forma de varrendo terminada em “r”?

(...)

2b **Aluno 1:** Aaa professora, mas agora ficou sem graça, tô tendo a resposta de graça ((comenta pelo fato da professora ter escrito a resposta no quadro)).

**Profe:** Você iria conseguir chegar nessa resposta sozinho?

**Aluno 1:** Não sei, talvez.

**Profe:** então pense antes de falar.

No segundo excerto, a situação de produção foi em uma turma de sexto ano. O objetivo da aula era ensinar aos alunos como usar o dicionário. Para isso, eles deveriam buscar algumas palavras (que foram retiradas de um texto lido em sala) no dicionário, dentre outras tarefas. Na situação descrita, havia uma pergunta no livro didático a respeito da forma como buscar certas palavras. A professora considerou a questão difícil para que os alunos respondessem, então colocou a resposta no quadro. Entretanto, um aluno a questiona dizendo “**agora ficou sem graça, tô tendo a resposta de graça**”. A professora então responde “**você conseguiria chegar nessa resposta sozinho?**” e ele rebate “**não sei, talvez**”.

Partindo desta situação de sala de aula, podemos comparar o papel do aluno historicamente através das tendências pedagógicas descritas por Libâneo (2012). O aluno

deste contexto específico, desta situação de interação, parece ser um aluno que questiona, busca saber o “porquê”, que não aceita o discurso docente como simplesmente um discurso verdade. Enquanto isso, o professor mantém características do modelo tradicional ao assumir o papel central no processo de educação como o “dono do dizer”, da verdade, o detentor do conhecimento científico, que tem seu papel legitimado e por isso é a autoridade em sala. Para Cajal (2001), uma pessoa, investida da função de professor, adquire poder de determinar ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam esse poder, pois trazem de casa ou adquirem, rapidamente, na escola, a imagem do professor como autoridade. Desta maneira, a relação aluno-professor é assimétrica, pois a ele é conferido poder de iniciar, monitorar e finalizar a interação. Assim, são interações diferentes as construídas entre os alunos e entre alunos e professor.

Ao adotar determinada postura (observada nesta situação de prática docente), evidencia-se o que Moita Lopes (2001) aborda em relação a posição assumida pelos docentes tradicionalmente: “os professores têm tentado, sem sucesso, fazer com que os alunos aceitem um padrão interacional assimétrico. Na verdade, suas tentativas têm ajudado a fortalecer a resistência cultural dos alunos (...)” (MOITA LOPES, 2001, p. 174). Além disso, conflitos acontecem, pois o professor vê seu discurso questionado.

O discurso pedagógico (DP) é definido por Orlandi (2011) como autoritário, no qual o referente está oculto pelo dizer, não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo. Assim, a partir do momento em que o docente é indagado, contestado, rebatido surge um desentendimento, que nesta situação acaba abafado pelo DP: **“então pense antes de falar”**. Esse abafamento do dizer corresponde especificamente ao silêncio local - que faz parte da categoria de silenciamento. O silêncio local é a manifestação da interdição do dizer, uma forma de censura (ORLANDI, 2007). Assim, a relação de assimetria mantém-se por meio do discurso pedagógico: o professor fala porque é a autoridade em sala de aula e o aluno ouve e executa de acordo com a orientação do seu professor.

Para representar competentemente este papel de aluno (que lhe é imposto), os educandos precisam aprender regras próprias da cultura interacional da sala de aula. Também devem reconhecê-las e agir de acordo com elas neste espaço social. Há regras circunscrevendo as zonas livres e proibidas, ou seja, indicam onde as crianças podem ou não circular e também como fazê-lo. Assim sendo, “cada um no seu lugar” e “uma coisa de cada vez” são, pois, os pilares da cultura escolar (TEIXEIRA, 2001, p. 224).

Para buscar a superação destes conflitos, Cajal (2001) salienta que um clima de liberdade e confiança, mesmo monitorado pela professora, pode enriquecer o ambiente de aprendizagem. Desta forma, criam-se possibilidades para que as trocas verbais ocorram em toda a sua pluralidade. Ademais, para a autora, ainda que “(...) em sala de aula não sejam propiciadas às crianças um clima de confiança e de liberdade para o uso espontâneo da linguagem e de não ter em sua cultura local a prática de conversas de caráter não escolar, estas questões não podem ser encaradas como obstáculos” (CAJAL, 2001, p. 156-157)

### 5.2.2 Relação *prática docente e cultura* em sala de aula

Nesta seção apresento falas que relacionam o ensino de Português com a cultura. Falo, pois, a respeito de representações do material didático (livro) e do trabalho com a escrita e oralidade em sala de aula por um viés cultural.

#### 5.2.2.1 *Nem sempre são significativos para o aluno, não têm relação com as suas vidas*

Vejamos algumas falas acerca do livro didático (advirto previamente que as participantes podem estar se referindo aos mesmos ou a livros distintos: é impossível indicar com exatidão). Assim, as questioneei se acreditavam que, de modo geral, este material de apoio é bem organizado – levando em conta os conteúdos, atividades e textos que o compõem.

SELMA:

1 “De modo geral são organizados: ou por conteúdos, ou por temas... mas nem sempre são significativos para o aluno, não têm relação com as suas vidas; a maioria têm enunciados de questões, por exemplo, que precisam ser “traduzidas”, porque o aluno não os entende, especialmente por causa do vocabulário muito técnico. Alguns livros didáticos explicam o óbvio e deixam lacunas sem maiores detalhes para o professor, se for algo bem específico, por exemplo, vai dificultar”

CLEOMARA:

1 “Às vezes, faz-se necessário adequar os conteúdos com determinadas turmas, nem sempre contemplam toda clientela. Determinados alunos precisam de mais tempo e estar “maduros” para aprender o que está sendo repassado. É bem importante salientar se as vivências culturais dos alunos

estão sendo consideradas durante a administração das aulas fazendo uso do livro, para que se estabeleça relação entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, os conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem.

Há aspectos positivos e negativos quanto ao uso do livro didático, pois serve como elemento norteador do ensino, ao mesmo tempo em que apresenta elementos negativos, como quando se torna o único instrumento utilizado pelo professor, pois este não dá conta das especificidades e peculiaridades de cada turma”.

ROSANE:

1 “Há uma organização, há sequência didática interessante, mas também, ao meu ver, são falhos nos aspectos literários e na produção de textos”.

LÚCIA:

1 “De modo geral, sim. Nem sempre foi, mas essa coleção está bem melhor do que as anteriores ((se referindo à uma coleção específica))”.

De acordo com as falas docentes, é possível afirmar que nenhuma das professoras se mostra totalmente satisfeita a respeito dos conteúdos veiculados pelo livro didático (LD): **“nem sempre são significativos para o aluno”** - Selma; **“nem sempre contemplam toda a clientela”** - Cleomara; **“são falhos nos aspectos literários e na produção de textos”** - Rosane; **“de modo geral, sim ((bem organizados)). Nem sempre foi”** - Lúcia.

Para Selma, muitas vezes o livro didático traz atividades que não são significativas. Além disso, os enunciados das questões, segundo ela, precisam ser “traduzidos”, isto é, o vocabulário empregado é muito técnico para que compreendam. Portanto, a professora revela ter percepção quanto a questão cultural ao indicar que os textos/conteúdos não parecem ter relação com a realidade social da qual o aluno faz parte, assim como a linguagem utilizada se distancia da mobilizada por eles, fazendo com que, por exemplo, além da professora ler a questão, tenha que interpretá-la para o aluno e indicar o que especificamente ele deve fazer. Assim, vê-se que a escola impõe aos alunos modelos de ensino e conteúdos (ALMEIDA, 2012).

Cleomara compartilha da mesma opinião de Selma ao afirmar que é necessário adequar os conteúdos com determinadas turmas ao utilizar o LD. Além disso, também se mostra sensível às questões culturais ao mencionar o fato de que alguns alunos precisam de mais tempo para aprender o que está sendo ensinado, indicando assim sua percepção em relação as especificidades de cada um no processo de aprendizagem de LP. Explicita também, o que é abordado nos próprios documentos norteadores (DCE e PCN), a importância da valorização das vivências culturais dos alunos, que segundo a

própria docente, por vezes são “esquecidas” pelo fato do professor, ao invés de utilizar o livro como um suporte para o ensino, utiliza-o como o único instrumento – o que é visto por ela como algo negativo, já que as particularidades de cada turma ficam relegadas.

Segundo Moita Lopes (2001), realmente os conhecimentos culturais dos estudantes são geralmente colocados em segundo plano para que em sala de aula ele tenha outras experiências. As práticas interacionais na escola têm sido tradicionalmente tratadas na literatura como sendo controladas pelos professores, que distribuem os turnos de fala para os alunos, que pedem permissão para falar, para se movimentar pela sala, etc. Estes padrões correspondem ao que tipicamente entende-se como caracterizando a cultura escolar: os alunos estão tradicionalmente limitados aos papéis que os professores lhes permitem desempenhar (MOITA LOPES, 2001, p. 165).

Parece haver um distanciamento entre a cultura do aluno e a cultura escolar, como se a escola fosse um “universo paralelo” independente e distante da “vida real”. Isto porque tradicionalmente os conteúdos ensinados em sala de aula fazem parte de um conjunto de conhecimentos mais valorizados socialmente, ou seja, são conteúdos que se relacionam com a cultura de uma classe em específico e não com a cultura popular (FIORIN, 1998).

Desta maneira, o docente através de sua atividade pedagógica é levado a utilizar o que Bourdieu (1989) chama de violência simbólica. Esse tipo de violência não requer uso da força física, pois ocorre simbolicamente no processo de disseminação de crenças. Assim, na educação escolar, a escola age como um aparelho ideológico de estado (ALTHUSSER, 1989) ao difundir um padrão de ensino (organizado consoante à classe dominante) que atue de modo a conservar a estrutura social, e portanto, as desigualdades. Silenciam-se as vozes através da imposição de modelos culturais, do “falar bem”, “escrever corretamente”, etc., tomando para a definição do que é o “bem” e “correto” os conhecimentos prestigiados socialmente.

Em contraposição a este tipo de atitude, simbolicamente impositiva, é perceptível um olhar para a culturalidade presente no discurso das professoras Selma e Cleomara, uma preocupação com atividades que estabeleçam relação entre esses “dois mundos”, de modo que o aluno possa transpor o conhecimento escolar para seus usos de linguagem em outras esferas. Esta posição docente coincide com o que orientam os documentos educacionais oficiais: criar na escola possibilidades para que os alunos tenham a capacidade de construir sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que sejam apagadas a cultura das

comunidades que fazem parte (BRASIL, 2006).

Os estudantes tem a necessidade de serem valorizados pelos conhecimentos que já construíram culturalmente em sociedade. Isso significa que sabem usar a língua com excelência em muitas situações de interação (PARANÁ, 2008). Desta maneira, através do conhecimento científico oferecido pela instituição escolar, o aluno pode ter acesso a outros costumes, falares, crenças, conhecimentos, religiões, sem que estes se sobreponham a cultura de sua comunidade. Em relação a estas questões em sala de aula:

SELMA:

2 “Quando a gente vai procurar no dicionário, a gente primeiro tem que saber algumas coisas. Se a gente pega e vai primeiro lá no dicionário fica mais difícil, é que nem jogar bola: tem que saber primeiro as regras, tem que saber quando tá impedido, sai da área... tão RECLAMANDO, tão achando RUIM, mas tem que seguir o passo a passo, a sequência né, para conseguir fazer o gol.”

CLEOMARA:

2 “**Profe:** Quer que eu leia, Adriel? Muitas pessoas ficam o tempo todo conectadas deixando de viver a vida como ela é. Você acha que a vida na internet é melhor do que a vida real? ((lê a questão)).

**Aluno:** Não, porque além de fazer mal, prejudica muito o aprendizado.

**Profe:** A internet prejudica até o aprendizado - para você. Como você coloca isso, Adriel? No aprendizado de quem fica lá, só mexendo no face, só mexendo no instagram, só curtindo mensagens? Mas também a internet tem um outro lado. Você estava hoje de manhã fazendo mural na escola. Adriel, aonde era o local que você estava fazendo?

**Aluno:** Na biblioteca.

**Profe:** Na biblioteca, com o quê? Com o livro ou com a internet?

**Aluno:** Internet”.

ROSANE:

2 “**Profe:** Vai lá João, procura pra nós, acho que, que quase indo pro final. É, ó, o João vai retomar a poesia.

**Aluno:** “Nada nos pêlos, nos extremos de inconcebível fragilidade, e como neles há pouca montanha, e que secura e que reentrâncias e que impossibilidade de se organizarem em formas calmas, permanentes e necessária”.

**Profe:** A dificuldade. A dificuldade que os homens têm de se organizar nas coisas simples. É isso né, João? Foi difícil vocês decidiram das camisetas? De uma cor ou outra? ((se refere às camisetas do uniforme que o terceiro ano geralmente faz para celebrar sua passagem pela escola - um modelo próprio))”.

Quanto à situação de sala de aula de Selma, ela trabalhava o uso do dicionário de português com alunos de sexto ano. Para aproximá-los do saber científico, aqui representado pelo conhecimento e manuseio do dicionário, ela se utiliza de algumas estratégias: faz uma comparação entre elementos da cultura discente, da sua atividade de lazer - o jogo de bola - que aparentemente parece ser uma atividade prazerosa para

eles, com a questão do dicionário. Mostra a importância das regras nessas duas situações para que os alunos cheguem ao seu objetivo final, seja **“conseguir fazer o gol”** ou utilizar o dicionário satisfatoriamente: **“quando a gente vai procurar no dicionário a gente primeiro tem que saber algumas coisas (...) é que nem jogar bola: tem que saber primeiro as regras”**. A professora, assim, busca legitimar os conhecimentos formais e aproximar o aluno da escola ao mostrar que o uso do dicionário pode se transformar em uma atividade natural e comum, assim como é (para estes) o jogo de futebol. Constata-se também no excerto em questão, a resistência dos alunos diante de algumas atividades **“tão reclamando, tão achando ruim”**.

Cleomara também faz uma associação entre o tema que está sendo debatido em sala (uso da internet e redes sociais) e a realidade dos alunos. No trecho apresentado, em uma sala de aula de nono ano, professora e alunos discutiam a respeito do uso abusivo da internet através de questões propostas pelo livro didático. Como vimos, os alunos deveriam escrever sua opinião ao comparar a “vida real” com a internet, indicando qual eles achavam melhor, mais divertida. A professora utiliza como exemplo, para defender sua opinião diante deste assunto e também para fazer uma associação entre o conhecimento científico (escolar) e a “vida real”, o fato de que seu aluno fez um trabalho escolar com o auxílio da internet. Assim, ao discutir este assunto, traz elementos mais diretamente ligados ao seu contexto.

Rosane, na sala de literatura de um terceiro ano, lia e discutia com os alunos um poema de Drummond “Um boi vê os homens”. Para tentar aproximar o texto poético, que tem uma linguagem própria, mais elaborada do que a forma como a utilizamos rotineiramente, a professora faz comparações entre os elementos textuais e situações da vida destes alunos. Levanta o tema “dificuldade” para ser discutido, de modo a comparar a “dificuldade de organização dos homens” com a dificuldade que os alunos tiveram para entrarem em um acordo diante da necessidade da confecção de camisetas da turma.

Desta maneira, as docentes nestas três situações de sala de aula distintas (mas que de certa forma se assemelham) procuram aproximar os conhecimentos da escola com os dos alunos. Evidencia-se, portanto, que muitos traços da cultura que representa uma sala de aula estão presentes em outras, embora aquilo que se repete, se repete de modo sempre novo. Consequentemente, as salas de aula se parecem, mas não são iguais (TEIXEIRA, 2001). Isto posto, cada professora utiliza a linguagem, na relação com aspectos culturais, a sua forma: seja para fazer com que os educandos compreendam

melhor o que está sendo discutindo, para que se engajem nas atividades ou para que percebam que os conhecimentos escolares podem se vincular com o que encontram no mundo “lá fora”. Há uma aproximação entre culturas, o que faz com que os alunos utilizem seus conhecimentos de mundo na relação com o científico para que se construam novos saberes (BRASIL, 1998).

Defende-se a ideia, por muitos autores, de que a escola precisa se tornar culturalmente sensível para lidar com a cultura discente. As formas de implementar este tipo de pedagogia são variadas:

(...) aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhes como, quando e por que usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional (BORTONI-RICARDO, 2001, p. 102).

#### 5.2.2.2 *Não escreve porque é difícil e se torna ainda mais difícil porque não escreve*

A respeito do trabalho com a habilidade escrita em sala de aula, perguntei se as docentes Selma, Cleomara, Rosane e Lúcia sentiam algum tipo de dificuldade para trabalhar com produção de texto em sala de aula.

SELMA:

1 “Talvez a maior dificuldade venha do fato de os alunos, na maioria, não gostarem de escrever, e assim não terem o hábito de fazê-lo. É difícil, pois se torna uma obrigação para eles, da qual o mais das vezes livram-se de qualquer forma. Reescrever, então, é um martírio. E se cai naquela situação de que não escreve porque é difícil e se torna ainda mais difícil porque não escreve”.

CLEOMARA:

1 “Certamente o grande número de alunos que temos em sala de aula é um fator preocupante, mas se não dermos a oportunidade para nossos alunos produzirem, como farão suas produções? Não há necessidade de corrigirmos todas, poderão ler para a turma, selecionar algumas produções para reestruturar com os mesmos e a prática de ler e produzir está sendo garantida. Para mim, a produção textual é uma constante, geralmente meus alunos produzem semanalmente. Nessa etapa importante da leitura e escrita, solicito aos educandos que acompanhem os noticiários e se mantenham informados sobre o que acontece no mundo, ficando mais atraente para estes se expressar e escrever sobre temas da atualidade nas redações e nas questões objetivas”.

ROSANE:

1 “A pouca leitura dos textos escritos pelos alunos, associa-se, talvez, a escrita. É necessário, nem que seja alguns textos, serem corrigidos, deixado escritos orientações, expor fragmento no quadro e refazê-los na coletividade. Escrever texto coletivos e refazê-los também”.

LÚCIA:

1 “A maior dificuldade é mesmo a falta de tempo pra corrigi- las e refazê-las juntamente com os alunos”.

Tomando os excertos recém apresentados, revela-se de modo predominante a dificuldade sentida pelas docentes no que tange o trabalho com a escrita em sala de aula, sendo esta de várias ordens: **“talvez a maior dificuldade venha do fato de os alunos, na maioria, não gostarem de escrever”** - Selma; **“certamente o grande número de alunos que temos em sala de aula é um fator preocupante”** - Cleomara; **“a maior dificuldade é mesmo a falta de tempo”** - Lúcia.

Para Selma, uma das maiores dificuldades deve-se ao fato dos alunos não gostarem de escrever. Segundo a docente, por este motivo, os alunos não escrevem, o que torna este trabalho para eles **“difícil, uma obrigação, um martírio”** (problema de ordem pessoal/cultural – afinidades). Cleomara considera a questão do usual número elevado de alunos em sala um fator que dificulta o trabalho docente (problema de ordem institucional/legal), pois como há de se trabalhar individualmente numa sala cheia? Lúcia vê como maior desafio a falta de tempo hábil para que o professor corrija e refaça as produções escritas juntamente com os alunos (problema de ordem trabalhista/política).

Apesar destes obstáculos, todas compreendem quão importante é o trabalho com esta habilidade, de modo que mesmo diante das dificuldades buscam formas de superá-las: **“é necessário, nem que seja alguns textos, serem corrigidos, deixando escritas orientações, expor fragmento no quadro e refazê-los na coletividade. Escrever texto coletivos e refazê-los também”** - Rosane; **“não há necessidade de corrigirmos todas, poderão ler para a turma, selecionar algumas produções para reestruturar com os mesmos e a prática de ler e produzir está sendo garantida”** - Cleomara.

Uma outra estratégia encontrada por Cleomara para buscar o engajamento dos alunos nas atividades de escrita, é solicitar que estes acompanhem os noticiários e se mantenham informados sobre o que acontece no mundo. Desta maneira, aproximam-se os saberes através das atividades de escrita baseadas em notícias reais que fazem parte do mundo cultural discente. Assim, as atividades se tornam mais atraentes de modo a

fugir do distanciamento que muitas vezes acaba sendo imposto ao aluno ao ser solicitado a escrever sobre temas que não despertam curiosidade, ou que não fazem sentido para ele.

O distanciamento entre os saberes escolares e as atividades de linguagem dos alunos em seu cotidiano ocorre, por exemplo, ao realizarem determinadas atividades que requerem usos de linguagem mais formal - como ocorre em quase todos os gêneros apresentados pela escola. O ensino de gêneros não pode ser suprimido dos currículos ou negligenciado - dada a importância dos textos em nossas experiências que são sempre por meio deles, sejam orais ou escritos (BAKHTIN, 2003), de modo que fica a cargo do professor aproximar do universo discente tais atividades de escrita, que não podem ser concebidas como “um processo à parte, externo aos falantes” (PARANÁ, 2008, p. 68).

Os alunos que também fazem parte desta pesquisa, mesmo que de modo mais indireto, são parte de um contexto cultural no qual utilizam majoritariamente textos orais para a comunicação. E quando a escrita é mobilizada, não é da mesma forma como é na escola, pois no círculo familiar, por exemplo, os usos de textos escritos são mais informais como bilhetes, listas de mercado, receitas, etc. O tipo de atividade escrita desenvolvida por estes alunos estão mais voltadas a textos que Bakhtin (2003) denomina de gêneros primários, isto é, ligados ao uso mais espontâneo da língua.

Assim, a prática de escrita na escola toma uma conotação negativa, tornando-se difícil, uma obrigação, pois os estudantes não conseguem relacionar os textos que escrevem neste espaço social (que usualmente tem como destinatário o próprio professor) com os textos de seu cotidiano e com a mudança de uso da linguagem que passa de informal para mais formal. Na aula de Português, os textos a serem escritos fazem parte dos gêneros secundários, ou seja, são textos que demandam um nível de linguagem mais complexo do que os primários (BAKHTIN, 2003).

Revela-se discursivamente a dificuldade sentida pelas professoras ao desenvolver atividades que requerem essa competência, pois elas se veem confrontadas, de um lado pela resistência do aluno (além de uma série de outras dificuldades) e por outro pelos resultados que são esperados a partir de seu trabalho no papel social de docente - que tem como incumbência realizar atividades desta natureza e com excelência em sala de aula, já que os alunos precisam desenvolvê-la para atuarem no mundo acadêmico, do trabalho, assim como em outras esferas sociais de modo a desempenhar tais atividades de forma competente.

Vejamos agora excertos que exemplificam estas questões, porém acessíveis diretamente na prática pedagógica:

SELMA:

2a **Profe:** Dificuldade ((escreve no quadro)). De facilidade – facilitar, de dificuldade?

**Aluno 3:** Dificultar

**Aluno 4:** Não, dificuldade!

**Aluno 3:** DIFICULTAR.

**Profe:** ó, facilidade - facilitar, dificuldade - dificultar,

**Aluno 5:** Profe, tem que copiar as duas?

**Aluno 6:** Ahh profe, por que nós temo que copiar isso daí?

2b **Profe:** pessoal, agora que vocês estão terminando aí, quem já terminou vai trocando o caderno com os colegas e um lê o do outro.

**Aluno:** não profe.

**Aluno 2:** não precisa

A dificuldade descrita pelas professoras no questionário também pode ser observada nas situações de ensino/aprendizagem em sala de aula. O primeiro excerto supracitado (2a) foi retirado de uma interação entre a docente Selma e os alunos de uma turma de sexto ano. Na situação de produção destes enunciados, os alunos estavam aprendendo, como observado anteriormente, a buscar palavras no dicionário. A professora explicou-lhes que às vezes não encontramos os vocábulos na mesma forma com que aparecem escritos em um texto: **“essas 3 palavras ali, prestem bem atenção pessoal, essas palavrinhas ali: FACULTOU, FALÉSIAS e FAGUEIRA, as 3 estão aqui ó, nesta folha do dicionário ((mostra no livro)) só que elas estão de uma forma um pouquinho diferente. Porque no dicionário né, ela vai aparecer um pouquinho diferente do que às vezes elas aparecem no texto”**.

Os alunos tentavam “descobrir”, nesta situação de sala de aula descrita, como encontrar as palavras no infinitivo. Selma afirma que a palavra “facilidade”, por exemplo, pode não aparecer assim no dicionário, mas na forma infinitiva: **“de facilidade: facilitar”** e questiona **“de dificuldade”?**

Para os alunos este tipo de atividade parece não ser significativa, a ponto de questionarem: **“profe, tem que copiar?”** e **“Ahh profe, por que nós temo que copiar isso daí?”**. O uso da expressão “isso daí” revela um distanciamento, como se a língua que estão aprendendo fosse, em outras palavras, uma língua estrangeira, uma segunda língua. Como há um distanciamento, já que a aula parece tratar de assuntos “avulsos” ao seu contexto, o aluno se sente com preguiça de copiar/entediado, pois aquilo não desperta sua atenção/curiosidade.

No segundo excerto (2b), Selma solicitou aos alunos do nono ano, como alguns já haviam terminado suas produções textuais, que trocassem os textos entre si para que o colega pudesse lê-lo. Esta foi uma forma que encontrou para que os alunos não ficassem ociosos e tivessem um outro leitor para seus textos, que não somente a própria professora, já que seu objetivo principal era avaliar e atribuir uma nota ao mesmo. Entretanto, ao propor tal tarefa, os alunos se manifestaram negativamente “**não, profe**” / “**não precisa**” e simplesmente não realizaram a atividade. Logo, é perceptível que não apenas resistem à atividade de escrita, mas a própria ação de compartilhar seus textos. É como se sentissem envergonhados pelo que escrevem, talvez tenham medo de serem avaliados negativamente.

Desta maneira, fica evidente discursivamente as dificuldades que não apenas os alunos enfrentam em atividades de escrita, mas especificamente o professor em realizar a transposição didática e aproximar a cultura da criança e a cultura escolar, pois é sua atribuição mediar o processo de ensino que garantirá ao aluno o acesso ao saber (LIBÂNEO, 2012). Além disso, o docente tem como uma de suas tarefas organizar as condições de estudo dos alunos a partir das prescrições que lhes são feitas e às quais deve responder com seu trabalho. Dentre as várias prescrições, estão as que provêm das autoridades educacionais por meio de textos oficiais, dos programas, dos conselhos pedagógicos, etc. (LIMA, 2010). Um exemplo destas prescrições é a OCEM, que orienta o professor a realizar atividades que favoreçam o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita não apenas restritas ao contexto escolar, mas em sociedade - tanto para as ações de formação profissional, quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania (BRASIL, 2006).

### *5.2.2.3 Há sempre certa resistência*

Nos próximos recortes discursivos, extraídos dos questionários, revelam-se representações em relação ao ensino da oralidade nas aulas de Português. As professoras comentam sobre as formas como avaliam a oralidade dos seus alunos, e se consideram que essa habilidade é bem desenvolvida durante a vida escolar dos educandos.

SELMA:

1 “A maioria de nossos alunos tem dificuldade de falar em público, mesmo para seus colegas. Procuo criar atividades para que tenham oportunidade de se manifestar oralmente, em situações mais formais como a declamação de poemas, apresentação de trabalhos ou contação de histórias para a turma, mas, assim como na escrita, há sempre certa resistência. Talvez por isso, os melhores desempenhos (em atividades orais) são obtidos em situações de improviso, sem que percebam que estão sendo avaliados. Tais situações são mais difíceis de ocorrerem, de modo que, é preciso mesmo a troca: a atividade oral pela nota”.

CLEOMARA:

1 “(...) Muitos alunos vão além do que aprendem em sala e se destacam com muita facilidade na hora de se expressar, relatar, formular suas respostas e experiências. Para outros é um momento de terror, ter que falar sobre algo, às vezes até conhecem o que teriam que manifestar, mas o simples fato de se expor, causa até pânico. Com estes alunos nosso trabalho é lento e quase sem sucesso, temos que partir de perguntas simples e ir acentuando o grau de dificuldade aos poucos para conseguirmos uma oralidade. Caso seja contemplada com alunos que apresentem tal facilidade, vou ajudá-los com material diferenciado, ofertar atividades que se apresentem e mesmo nas práticas das aulas, como ajudantes”.

ROSANE:

1 “Acredito que parte dos alunos ((tenham dificuldades)). Há aqueles que são mais falantes e espontâneos, outros, precisam ser indagados e mesmo assim, são reservados”.

LÚCIA:

1 “(...) Acredito que é mais desenvolvida ((a oralidade)) no dia a dia do aluno, do que na vida escolar. Aprendi que devemos respeitar a variedade linguística, mas como educadora e cumprindo com o papel de formadora, apresento a norma culta aos alunos”.

A partir do discurso de Selma, evidencia-se certa dificuldade ao tentar realizar atividades de oralidade em sala de aula, pois ela encontra certa resistência por parte dos discentes – assim como enfrenta em atividades de escrita. As oportunidades de uso da oralidade são criadas pela professora para que o aluno a utilize de modo formal, como em declamação de poemas, apresentação de trabalhos ou contação de histórias para a turma.

O posicionamento assumido por Selma, ao buscar que os alunos utilizem a oralidade em situações mais formais, coincide com o que sugere Geraldi (2012) ao defender a ideia de que o professor ao trabalhar com a habilidade oral deve oportunizar os alunos a buscarem o domínio de outras formas de falar (mais formais). Salieta que adotar este tipo de prática não implica em fazer com que o aluno abandone ou menospreze os seus falares.

Assim sendo, Selma demonstra preocupação para com a aprendizagem de seus alunos, pois cria oportunidades para que possam aprender outros usos de linguagem, além dos que já dominam e utilizam em seu cotidiano. Desta maneira, mesmo com a resistência demonstrada, ela tenta encontrar outros meios de desenvolver esta capacidade de linguagem: avaliar os alunos sem que percebam. Este é um exemplo de como o professor, diante da realidade específica do contexto de trabalho, adapta suas estratégias de avaliação para que de alguma forma consiga alcançar os objetivos traçados a partir do currículo – que é mais um exemplo de prescrição (LIMA, 2010).

As situações de sala de aula solicitam que o aluno utilize a linguagem oral mediante certo nível de formalidade, da norma culta (BAGNO, 2007), esta que não faz parte de seus usos no cotidiano. A cultura dos grupos dos quais fazem parte utilizam a fala, assim como a escrita, informalmente, sem muita preocupação e monitoramento, seja nas conversas com os amigos, pais e vizinhos ou na igreja, nada muito além disso. Desta forma, ao serem solicitados a realizar a declamação de um poema, por exemplo, se veem diante de uma barreira, o que acaba causando resistência e dificuldade, fazendo com que realmente realizem tais atividades somente sob pressão, mediante cobranças. É o famoso “vale nota”. É evidente, pois, que a escola não reproduz os padrões sociolinguísticos da comunidade nem se vale dos modelos que estão disponíveis na cultura local. “Na escola, os participantes não tem escolha já que as regras já foram pré-estabelecidas. Coloca-se uma forma padrão de ler, falar e escrever em língua portuguesa que deve ser alcançada” (BORTONI-RICARDO, 2001, p. 94).

Está também presente discursivamente traços de insatisfação de Selma em relação a realização de seu trabalho, pois parece não conseguir obter os resultados esperados e nem desenvolver estas atividades do modo como gostaria. Apesar da escola estar tentando “ir além”, ao buscar a valorização da oralidade no contexto de ensino formal, sobretudo ao trabalhar com esta habilidade como uma das formas de letramentos, há “o outro lado da moeda” (MARCUSCHI, 2005). Em tom de confissão, de quem não vê outra solução, Selma afirma: “**é preciso mesmo a troca: a atividade oral pela nota**”. Desta forma, embora o professor busque desenvolver atividades orais em sala de aula, há o peso das imposições de programas, de currículos, da tradição (que com frequência delonga o ímpeto de mudança educacional) dentre outros impasses (LEITE, 2012).

Quanto à Cleomara e Rosane, estas dividem os alunos em dois grupos: os que são mais falantes, espontâneos – e por isso tem mais facilidade – e os que são mais

reservados e precisam ser questionados continuamente. Ambas as docentes parecem ter um olhar para a individualidade do aluno, pois acreditam que para alguns essas atividades possam ser mais simples enquanto para outros é um terror – como afirma Cleomara.

Algumas estratégias para tentar desenvolver a habilidade oral em alunos mais “reservados” são destacadas: **“temos que partir de perguntas simples e ir acentuando o grau de dificuldade aos poucos para conseguirmos uma oralidade (...) vou ajudá-los com material diferenciado, ofertar atividades que se apresentem e mesmo nas práticas das aulas, como ajudantes”** - Cleomara; **“precisam ser indagados e mesmo assim, são reservados”** - Rosane. Cleomara, assim como Selma, evidencia que também sente dificuldades ao trabalhar com alunos que não gostam muito de falar: **“com estes alunos nosso trabalho é lento e quase sem sucesso”**. Enquanto isso, na percepção de Lúcia, esta habilidade é mais desenvolvida no dia a dia do aluno do que na sala de aula, mas que apesar disso como educadora ela apresenta a variedade culta aos estudantes e afirma respeitar as demais variedades.

Todas as professoras, apesar das dificuldades elencadas, parecem comprometidas com o desenvolvimento da oralidade e buscam, assim como prescrevem os documentos oficiais, ampliar com potencialidade esta habilidade para que o aluno possa transitar em diferentes esferas sociais através dos usos languageiros em situações reais de comunicação (BRASIL, 1998).

Este esforço por parte da escola está sendo feito e é reconhecível inclusive em sala de aula, pois a partir da vivência neste ambiente, pude perceber que a todo momento as professoras solicitavam a participação oral dos alunos, seja em análise de textos literários (Rosane), questões de interpretação textual (Selma) ou discussão de texto (Cleomara). Embora muitos alunos não participem (como se evidencia nas próprias falas docentes), isto não é visto como um “problema”, já que as formas de conversação podem sofrer alterações em função do contexto. A interação é produzida socialmente, suas regras são negociadas por participantes que, não raras vezes, vêm de microculturas familiares diferenciadas. Numa sala de aula, por exemplo, pode acontecer de os alunos nunca tomarem o turno em momentos em que o professor o deixa livre como pode também ocorrer a simultaneidade de falas. O fato é que “o professor, explícita ou implicitamente, acaba por definir a gramática interacional subjacente às conversações naquele cenário” (CAJAL, 2001, p. 132).

De modo geral, cada docente (a sua forma) busca com que os alunos deem suas

opiniões, falem e discutam, tarefas estas que vão ao encontro do que Antunes (2003) orienta que seja realizado em sala. Desta maneira, ao valorizar o aluno e dar-lhe voz, cada vez mais, as docentes se distanciam do modelo tradicional que preconiza uma visão individualista do processo educacional e caminham em direção à pedagogia crítico social, que compreende que o paradigma educacional atua como construtivista, interacionista e sociocultural (MORAES, 1996).

### 5.2.3 Representações de *si* e do *outro*: *há sempre muitos “mas” entre o que poderíamos e o que efetivamente conseguimos fazer*

Nesta seção, trago à discussão alguns recortes discursivos, tendo como fonte o questionário de pesquisa, nos quais as participantes escrevem sobre “ser professora”: tecem uma comparação quando no papel de alunas e hoje no papel social de docentes; revelam suas percepções quanto as semelhanças e diferenças entre elas e os seus professores(as); e por último, falam sobre sua formação acadêmica. Desta maneira, apresentam-se várias representações nas falas a seguir, de modo a atrelar ideologia, prática e teoria.

#### 5.2.3.1 “Eu” aluna x “eu” professora

Os fragmentos seguintes são a respeito da comparação entre o ensino de Língua Portuguesa que as professoras vivenciaram no papel de alunas em relação as suas práticas pedagógicas no papel social de docentes. A partir de suas falas, é possível obtermos uma reflexão no que tange as questões de práticas e concepções não só delas hoje, no papel de docentes, mas também em relação às suas representações quando alunas em relação ao ensino de LP e relativo as práticas de seus professores. Assim, é possível analisar questões de representação e identidade docentes.

SELMA:

1 “(...) não me lembro de outras práticas pedagógicas diferentes de copiar no caderno, ouvir explicações (que quase nunca entendia), algumas vezes ler em voz alta para a turma/professora, fazer provas, responder questionários... E, pior, não sei se consigo ser muito diferente disso na minha prática, embora

muitas vezes pesquise e me esforce para criar atividades diversificadas e mais interessantes para meus alunos”.

CLEOMARA:

1 “Sem sombra de dúvidas, podemos citar inúmeras diferenças entre como fomos letrados e como procedemos agora em sala, vamos começar pelo ambiente escolar e pela sala de aula que eram de pouco espaço e recursos, nossas escolas estão equipadas com recursos tecnológicos, com equipe pedagógica, salas de apoio e recursos; nossas provas eram copiadas, agora temos atividades e provas impressas; nossa merenda era insuficiente, agora contam com cardápio elaborado por nutricionista; nossos professores eram os detentores do conhecimento, nada se questionava, atualmente nossos alunos agem muitas vezes como se soubessem mais que o professor; a disciplina era levada a sério, pois quando o aluno apresentava problemas para a escola, este podia ficar em casa e ir para a lavoura no trabalho braçal, não havia nenhuma Lei que obrigasse sua permanência na escola. Sendo assim, na escola ficava quem realmente queria estudar, não havia gratificação e nem bônus para os alunos se manter estudando.

Hoje o transporte escolar passa na frente da casa dos alunos, no nosso tempo era uma das causas de desistência, o percurso que tínhamos que percorrer para estudar. Poderia enumerar tantas outras desvantagens do nosso tempo de estudantes e agora. E acho que caberia aqui algumas reflexões. Todo este investimento é valorizado? Nosso aluno tem consciência de tudo que é feito exclusivamente para ele? Será que, após formados contribuirão com o desenvolvimento de nosso País? Precisamos ter esperança como docentes, às vezes é difícil!! O ensino de Língua Portuguesa certamente deixou muito a desejar, em função dos recursos, dos sistemas, da política da época e de toda forma relacionada e Educação”.

ROSANE:

1 “Quando aluna, estudo da gramática, muitos exercícios, os quais eram alheios ao texto. Fazíamos “composições” sobre as datas comemorativas e das férias. Não existia um preparo, um encaminhamento. Dava-se o título e pronto. Correção gramatical e não do conteúdo. Hoje, parte-se do texto e chega-se ao texto: escritor, texto e leitor”.

LÚCIA:

1 “Como aluna no ensino básico, meus professores eram mais gramáticos, ensinavam separado, como se fosse outra disciplina”.

Nos excertos acima há, primeiramente, um “eu” aluna (assumido por Selma Cleomara, Rosane e Lúcia) diante do “outro” que são os(as) professores(as) que as participantes tiveram. Depois, ocorre uma troca, Selma, Cleomara, Rosane e Lúcia passam a ser “eu” professora diante do “outro” (ou “outros”) que são seus alunos.

Cleomara elenca diversas diferenças em relação ao tempo em que era aluna e hoje (ao assumir a posição de docente), não apenas especificamente em relação às aulas de Língua Portuguesa, mas na organização escolar como um todo. Faz alusão à estrutura física, recursos tecnológicos, materiais de apoio, condições de estudo e de vida dos

alunos – que muitas vezes tinham que percorrer grandes distâncias até a escola, o que correspondia a um fator agravante na possibilidade de desistência dos estudos – entre outras questões.

Referente à sala de aula, fala sobre o papel do professor, que era visto como um detentor do conhecimento e que não era questionado pelos alunos, isto é, assumia o papel pertencente ao modelo tradicional (LIBÂNEO, 2012). Assim, havia um distanciamento entre esses personagens, o que, na representação de Cleomara, não mais ocorre, já que o aluno da atualidade “parece saber mais que o professor”. Isso indica que determinadas barreiras estão sendo derrubadas, que o aluno de hoje não é mais um mero ouvinte, ele faz parte do processo de ensino-aprendizagem se aproximando assim cada vez mais de um novo modelo de aluno (MIZUKAMI, 1986).

De certa maneira, há indícios de que, embora existam modelos culturalmente convencionalizados de “ser professor” e de “ser aluno”, as transformações/mudanças são inevitáveis. Nas escolas tanto professores quanto alunos estão construindo significados, discursos e conhecimentos através de um processo sociointeracional, e é através desse processo que a cultura escolar está sendo constantemente construída (MOITA LOPES, 2001).

A professora, ainda, faz uma comparação em tom de denúncia, de insatisfação: **“nosso aluno tem consciência de tudo que é feito exclusivamente para ele? Será que, após formados contribuirão com o desenvolvimento de nosso País? Precisamos ter esperança como docentes, às vezes é difícil!!”**. Para Cleomara, há dois extremos, as condições difíceis de estudo para os alunos no passado x a facilidade na atualidade. Desta maneira, demonstra sua insatisfação em relação ao papel do aluno, chegando a questionar qual devolutiva haverá por parte deste. Ela mesma explicita que é necessário ter esperanças “como docentes” - mais uma das qualidades que se espera dos professores, mas que nem sempre é fácil para eles – como a própria denuncia.

Este tipo de sentimento não é particular, mas faz parte dos questionamentos da própria profissão. Para Cunha (2010), o professor é formado (e forma) a partir das representações do passado, vivendo as tensões do presente e sendo cobrado por antecipar o futuro, visto que os alunos serão adultos em outras condições históricas. Nessa perspectiva, “é possível dizer que poucas profissões são tão exigidas como a docência, com profundos reflexos sobre a formação” (CUNHA, 2010, p. 130).

As demais docentes referem-se mais especificamente à aula de LP. Selma cita as atividades que realizava em sala: **“copiar, ouvir explicação, às vezes ler em voz**

**alta, fazer provas e responder questionários**". Da maneira que constrói seu dizer, os efeitos de sentido gerados expressam a ideia de que a professora, uma vez no papel de aluna, não concebia (ou hoje não vê) muitas dessas atividades como significativas.

Há, portanto, um intervalo entre o "ser aluno" e "ser professor", sinais de que a adoção de práticas tradicionais como a autoridade e poder impostos pela figura do professor, a exigência de atenção e disciplina e o processo de ensino pautado na "transmissão" do conteúdo podem não ser efetivas (LIBÂNEO, 2012). Isto porque antes o papel do professor era repartir informações segundo o critério lógico do conhecimento, independente de sua contextualização. Porém, "hoje se requer uma construção ativa, com conexões complexas e situadas temporalmente" (CUNHA, 2010, p. 129)

Na segunda parte de sua fala, há uma troca de papéis, onde Selma passa a ser "eu" professora diante do "outro" aluno. A partir desta alteridade, ocorre um processo de reflexão e Selma repensa sua prática em relação às práticas dos professores que teve, a ponto de afirmar: "**pior que não sei se consigo ser muito diferente disso na minha prática**". Em outras palavras, muitas vezes, apesar do esforço em pesquisar e criar atividades diversificadas e atraentes para os alunos, Selma não consegue definir exatamente suas práticas, mas se compreende que estão mais próximas do que distantes das de seus mestres. Assim, ainda que, segundo alguns autores (CUNHA, 2010), o lápis, caderno e giz (ferramentas básicas da educação escolarizada) estejam perdendo espaço para o uso interativo de múltiplos materiais, com destaque especial ao computador, certos encaminhamentos perpassam os variados contextos e a história, assim como neste em específico, fazendo com que Selma afirme não poder "fugir" do explicar, fazer provas, responder questionários, etc., assim como faziam seus professores.

Atividades desta natureza são citadas por Bortoni-Ricardo (2001) ao afirmar que, nas aulas de LP, professora e alunos se engajam em uma sucessão de atividades de cópia, de respostas e perguntas sobre textos, ditado e exercícios com palavras difíceis, mas estas atividades não guardam relação entre si. "Na maior parte do tempo, a professora lê ou copia no quadro, e os alunos são ouvintes de sua leitura, comentários ou interpretações, que quase sempre são apresentadas antes que os alunos tenham a oportunidade de manifestar-se" (BORTONI-RICARDO, 2001, p. 94-95).

As questões abordadas justificam-se porque se acredita que as práticas docentes, os modelos de escola e de agir do professor sedimentam-se de uma forma tão resistente que muitas vezes não conseguimos nos "desvencilhar" da tradição. Mizukami

(1986) explica que uma das causas dessa repetição de modelos já estabelecidos decorre do fato de que certas tendências educacionais se tornaram referência para que outras fossem desenvolvidas - como é o caso da tradicional. Agindo como “modelo”, ela transforma-se em uma referência que persistente ao longo do tempo em suas diferentes formas.

Ações como falar com alunos, dar ordens, responder perguntas, passar informações, dar vez ao aluno para que fale, deixá-los falarem entre si e repreendê-los são algumas das tarefas do professor. Enquanto isso, falar com o professor, contar fatos familiares, silenciar, solicitar uma informação, falar com o colega são ações por parte do aluno. Além de delinear a interação em sala de aula, estas ações podem revelar informações sobre os interagentes e sobre o significado que eles atribuem às ações que praticam e à situação de que participam. Os significados compartilhados pelos membros de um grupo constituem a cultura local do grupo em sala de aula. A cultura de uma sala de aula se distingue de outras, embora apresentem aparentes similaridades (CAJAL, 2001, p. 129).

Rosane e Lúcia, ao retomarem suas memórias enquanto alunas, se referem diretamente à questão do ensino de gramática e aos encaminhamentos tomados na realização de tais atividades. Para Rosane, a gramática vinha alheia ao texto, sendo que os professores não tinham preparação para trabalhar com ele, não haviam encaminhamentos no processo de escrita, pois como ela mesma afirma **“dava-se um título e pronto”**. Também salienta a questão da correção dos textos: **“correção gramatical e não do conteúdo”**. É recuperável a representação negativa de tais práticas, tanto para Selma (como supracitado), assim como para Rosane e Lúcia. Tão adversa é essa representação que Lúcia declara, ao considerar a forma como seus professores a ensinavam (pautados no ensino de gramática como sinônimo de ensino de língua): **“dava a sensação de que nem português era, mas sim outra disciplina”**.

Esta sensação não é só de Lúcia ao refletir sobre seu “tempo de aluna”, mas também de muitos estudantes hoje, como na fala já apresentada de um discente que afirma “é preciso copiar isso daí”? Indício de que esse distanciamento entre a microcultura da aula de Português e a dos alunos persiste ao longo do tempo. Isto se deve, em parcela, ao fato dos estudantes chegarem à escola trazendo consigo modos de agir de sua cultura familiar que diferem daqueles que são pela escola impostos (TEIXEIRA, 2001).

Principalmente nas falas de Cleomara e Selma, é palpável a preocupação delas

em relação ao ensino. Selma, por exemplo, parece sentir angústia em tentar, mas muitas vezes não conseguir fugir da “repetição” de determinadas práticas em sala de aula. Esta declaração nos leva a refletir a respeito das reais oportunidades que são dadas para que os professores entrem em contato com teorias e experiências novas, para assim buscar a reflexão e talvez a mudança de sua prática.

Por mais que tenhamos respeito e aprendamos com as experiências passadas, é impossível torná-las eficazes em contextos que se alteraram, assolados por outras matrizes teóricas, outras exigências sociais e outras perspectivas de futuro (CUNHA, 2010). Além disso, há outros inúmeros fatores que dificultam o “repensar” docente sobre seu trabalho, como a questão da grande carga horária de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, as muitas atribuições que fazem com que o professor tenha que, muitas vezes, levar trabalho para casa para conseguir realizar suas tarefas de forma mais adequada com vistas a garantir a qualidade do ensino. Outrossim, cada vez mais o professor é cobrado sem que tenha condições de realizar seu trabalho com qualidade (LUPORINI et al, 2003).

#### 5.2.3.2 O “outro” professor x “eu” professora

As participantes da pesquisa também falaram sobre seus professores em comparação com suas práticas atuais no papel de docentes (mais uma forma de buscarmos representações sobre práticas, questões de concepções docentes e identidade).

SELMA:

1 “(...) outra época, mais de trinta, quarenta anos. Meus professores escolares (na imensa maioria) não eram especialistas da área, trabalhavam diversas disciplinas, faziam o que podiam, e muitos admiravelmente. Eu me especializei e me aprofundo sempre que possível, tenho obrigação de conhecer melhor os conteúdos e desempenhar melhores práticas pedagógicas. Mas, há sempre muitos “mas” entre o que poderíamos e o que efetivamente conseguimos fazer”.

CLEOMARA:

1 “A maior percepção está na maneira de como encaminhamos nossas práticas como docente, educador e todos os outros codinomes que assumimos com o passar dos anos. Atualmente nossas escolas valorizam muito os professores que são “amigos, conselheiros, paizinhos e mãezinhas” de seus alunos. O verdadeiro papel do professor que seria ensinar está aos poucos diminuindo, isto gera em nós professores uma angústia muito grande e desafiadora, não fomos preparados para tanto, nossos mestres nos ensinaram conteúdos, pouco se falava em sociedade, em

Temas Contemporâneos, em valores e costumes, pois se aprendia tudo isso em casa. Toda a estrutura de ensino tradicional pinta um quadro muito diferente daquele do que nos deparamos diariamente nas escolas”.

ROSANE:

1 “Acredito que muitos trabalham bastante com o livro didático e poucas produções de texto. Procuo variar a apresentação do conteúdo, o meio. Apresento muito a literatura”.

LÚCIA:

1 “Sim, como citei (...) gramática era visto separadamente.

Vê-se nestes trechos que Selma e Cleomara refletem profundamente em relação aos seus papéis e aos de seus professores. Selma faz alusão a questão da formação (nível teórico), ao abordar o fato de que seus professores não tinham formação suficiente para trabalhar com a diversidade de disciplinas a que estavam submetidos – se referindo, provavelmente, a falta de formação específica para trabalhar com cada disciplina, já que a maioria lecionava em mais de uma. Neste sentido, ela se sente na obrigação de conhecer conteúdos e ter um melhor desempenho na sua prática - pelo fato de ter se especializado em apenas uma área.

Entretanto, compreende que nem tudo o que desejamos fazer, realmente conseguimos, ou seja, como ela mesma diz **“há muitos “mas” entre o que poderíamos e o que efetivamente conseguimos fazer”**. A partir desta fala, a docente faz referência às condições de trabalho docente, especificamente em relação ao trabalho prescrito e o realizado. Simplificadamente, o prescrito compreende as tarefas que se espera que sejam realizadas pelo professor em condições determinadas de trabalho e o realizado corresponde ao que é de fato feito (LIMA, 2010).

O trabalho do professor é realizado em um espaço já organizado, a escola, e a constituição de grupos de alunos, a definição dos tipos de tarefas, o tempo a ser dedicado, etc. não são definidos por este, mas lhe são impostos por uma organização. Entretanto, as condições determinadas não são as reais e, portanto, os resultados esperados podem não corresponder aos alcançados. Desta maneira, há uma distância entre trabalho prescrito e o realizado, visto que há, por um lado, o que se espera como resultado, e por outro o que as condições possibilitam ao docente realizar. Assim, o trabalho do professor não é um dado imediatamente disponível, mas algo em construção (LIMA, 2010).

Já Cleomara se refere aos encaminhamentos (nível prático) tomados por seus

professores, ao papel docente que, segundo ela, tem mudado ao longo do tempo trazendo hoje uma série de outras incumbências que antes não havia. Hoje o professor, como ela mesma explica, não é mais aquele que simplesmente ensina, este deve ser “amigo”, “conselheiro”, “paizinho” ou “mãezinha”. O uso de tais expressões e termos revela um sentimento de angústia sentido pela professora, pois acredita que não teve formação suficiente para desempenhar tais funções, funções estas antes delegadas à família e que hoje recaíram sobre a escola.

Para Cleomara, seus professores ensinavam conteúdos e não temas contemporâneos, valores e costumes, já que estes eram aprendidos em casa. Assim, são construídos discursivamente sentidos que nos levam a compreender que estas questões são percebidas como impasses por Cleomara: exercer um papel que exige mais do que sua formação foi capaz de prover. Além disso, através dessas falas podemos apreender que há um conflito entre os modelos de escola conhecidos e aceitos pela professora. O primeiro parece satisfazer suas expectativas em relação ao trabalho por ela desempenhado. Já o segundo, contemporâneo, está aquém do que Cleomara busca. Um modelo que transfere à ela maiores responsabilidades – que ao seu ver não podem ser atendidas, visto que sua formação não a capacita suficientemente.

Cunha (2010), ao discutir sobre formação de professores, afirma que definir uma proposta de formação competente é algo complexo, pois esta estará permanentemente em situações movediças, sofrendo alterações, dependendo das condições sócio históricas do contexto onde se situa. Para o mesmo autor, o conteúdo da formação é sempre volátil, mutável e processual. Essa condição dá aos professores, assim como para Cleomara, uma sensação de fragilidade e de pouca base epistemológica. Além disso, “não raras vezes, somos, enquanto área, acusados de arautos de modismos, sempre a procura de mudanças e desprezando contribuições amadurecidas em outros contextos” (CUNHA, 2010, p. 130).

Assim, é possível também discutir sobre o “modelo” ou a “fachada” (GOFFMAN, 1987) de professor que vem se transformando com o tempo, embora a formação de professores muitas vezes, mantenha os modelos de ensino inalterados. Segundo Cunha (2010, op. cit.), nos currículos da formação inicial ainda repetem práticas ultrapassadas, reeditando as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino, pesquisa, conhecimento e experiência.

Enquanto são formados em uma perspectiva tradicional, na qual o papel do professor é de ensinar, nada além disso, o papel a ser desempenhado na atualidade vai

muito além deste (LUPORINI et al, 2003). A mudança gera esse sentimento de receio, de incapacidade, de desafio demonstrado na fala de Cleomara. O professor é levado a assumir uma fachada, uma máscara que corresponde àquilo que se espera dele e que ele gostaria de ser, ela representa a concepção que formamos de nós mesmos (GOFFMAN, 1987). Contudo, as situações reais requerem ações além das quais fomos preparados, e isto causa desconforto.

Para Rosane, as práticas de trabalhar “bastante” com o livro e não explorar suficientemente a produção textual são vistas negativamente e servem como um contraexemplo, já que ela afirma tentar variar as ferramentas e o modo como são apresentados os conteúdos – além de explorar os conteúdos de literatura. Isso indica que observar as práticas de outros docentes pode ser considerada uma experiência de formação continuada, pois servem para refletirmos sobre nossas próprias práticas, de modo a avaliar o que não é adequado, o que funciona e o que “não dá certo” (levando em conta nossa compreensão particular do que seja “adequado” ou não).

Também servem para que seja percebido que não há neutralidade na prática de atividade docente, pelo contrário, existem modelos, concepções, ideologias enrustidas que estão presentes e atuam através do discurso pedagógico. A ação docente é concebida não só como o ato de ensinar, explicar, informar, influenciar ou mesmo persuadir, aparece como inculcar. A inculcação é definida no sentido de que o aluno enquanto tal, não sabe ainda verdadeiramente o que lhe interessa, assim, alguém decide por ele, no caso, o professor (ORLANDI, 2011).

Enquanto isso, Lúcia novamente faz referência ao ensino de gramática praticada por seus professores e se abstém de responder a respeito de sua própria prática docente. A questão do ensino de gramática na aula de Português é tão forte para esta docente que é recorrente em sua fala, indicativo de quão grande pode ser a influência de nossas ideologias e práticas em nossos alunos, dadas a adoção de determinadas práticas e não outras.

A partir dos pontos levantados, há que se refletir mais além, não apenas em como são as práticas, se efetivas ou não, mas a respeito da formação de professores e das condições que lhes são dadas (ou não) para que realizem seu trabalho de maneira apropriada, garantindo aos alunos o acesso aos saberes. Contraditoriamente, a realidade apresenta um quadro que dificulta as atividades educacionais, já que há precariedade das instalações, insuficiente qualidade de formação do profissional, más condições de trabalho, falta de materiais extraclasse, caráter autoritário do sistema escolar entre tantos

outros problemas. Além do mais, há dificuldade no desenvolvimento de propostas inovadoras em função do caráter altamente burocrático e centralizador do sistema escolar brasileiro (LUPORINI et al., 2003).

A verdade é que a realidade escolar ainda mantém a organização tradicional. Ademais, constata-se que as condições concretas de trabalho não correspondem à crença do professor, pois ele se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (LIBÂNEO, 2012). Debate-se entre “ser tradicional ou construtivista, ser universalista ou respeitar as diferenças, ser afetivo ou ser rigoroso, ser culpado do fracasso ou culpar os estudantes por seus resultados... enfim, os professores vivem dilemas para os quais nem sempre têm consistentes respostas” (CUNHA, 2010, p. 131). Assim, vários obstáculos persistem contribuindo para o imobilismo dos profissionais.

### 5.2.3.3 Formação

No questionário de pesquisa havia uma pergunta que buscava investigar a respeito da formação acadêmica das professoras participantes deste estudo. Cleomara, Selma, Lúcia e Rosane falaram sobre esta questão e as possíveis lacunas - sentidas mais tarde na prática - deixadas pelo curso de Letras.

SELMA:

1 “(...) muitas lacunas, algumas até hoje constituem hiatos na minha formação. Linguística, por exemplo. Não pela Universidade ou pelos professores (tive ótimos Mestres), mas por mim e pela minha situação de vida: cheguei para um curso de Letras em uma Universidade Federal sem nenhuma base com relação aos conteúdos de gramática, literatura, linguística, por exemplo. O fato de - todo o curso - trabalhar durante o dia em outras áreas (contabilidade, por exemplo!) e durante a noite estudar Letras – Português não me facilitou muito o aprendizado”.

CLEOMARA:

1 “Se dissesse que não deixou ((lacunas)), estaria faltando com a verdade, pois as minhas respostas anteriores evidenciam tal veracidade. Não sei se posso dizer ou afirmar que são conteúdos não trabalhados ou como foram encaminhados. Somente posso afirmar que quando me deparei com a sala de aula, percebi o quanto tinha que buscar para me tornar um bom profissional”.

ROSANE:

1 “Toda a formação tem pontos que poderiam ser melhorados. O contato com a realidade da escola, antes do estágio, por exemplo”.

LÚCIA:

1 “Deixou lacunas sim. Acho que deveria ter estudado mais gramática”.

Em relação às lacunas na formação, enquanto Selma e Lúcia elencam questões de nível teórico, Cleomara e Rosane abordam o nível prático. Para Selma, as lacunas em sua formação existem devido a dois fatores: não ter “base” em relação aos conteúdos de gramática, literatura, linguística e principalmente pela necessidade de trabalhar durante a realização do curso e assim não ter a possibilidade de se dedicar integralmente às atividades acadêmicas.

Este último impasse citado é algo enfrentado por muitos estudantes, principalmente nas licenciaturas, visto que a maioria frequenta a universidade e precisa trabalhar ao mesmo tempo. Para Bagno (2007), a partir da democratização do ensino, além dos alunos, o corpo docente começou a se modificar. Muitas pessoas de origem social humilde começaram a se engajar na carreira. Segundo ele, o professor formado pelas universidades brasileiras sempre estudou em escolas públicas e não tem alto poder aquisitivo, isto é, precisa trabalhar. É filho de pais que muitas vezes nem foram à escola ou que não completaram o ensino formal.

O cenário apresentado é parte responsável por colaborar com as lacunas na formação docente, contribuindo também para, muitas vezes, a reprovação e desistência do curso, acarretando ainda mais a falta de profissionais na área da educação – que já tem diminuído consideravelmente nos últimos anos pela não procura por cursos de licenciatura. Isso é resultado das condições de trabalho insatisfatórias, além de um conjunto de outros fatores.

Lúcia novamente aborda o tema “gramática” indicando que deveria ter estudado mais. Anteriormente afirmou que seus professores de educação básica trabalhavam muito a gramática, mas de forma dissociada do texto. Em um primeiro momento, parece contraditório dizer que estudava muito a gramática e que mesmo assim deveria ter estudado mais. Uma das possíveis explicações, de acordo com nossa interpretação, deve-se ao fato de como são encaminhadas essas atividades, que podem colaborar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos. Lúcia afirma que esse ensino que vivenciou era dissociado do texto, ou seja, eram práticas vinculadas a determinada concepção de língua, língua como código. Isso significa que, assim como vários autores, por exemplo, Antunes (2003), Bagno (2007) e Possenti (2010) indicam, tais práticas não são satisfatórias. Em relação ao aprendizado de gramática academicamente, não são reveladas discursivamente o porquê de não compreender estas

questões a ponto de dizer que **“deixou muitas lacunas”**.

Cleomara levanta a questão de que somente em sala de aula pode perceber que tinha carência em alguns aspectos referentes à sua formação, isto é, a partir da prática foi possível refletir sobre sua formação. Rosane também levanta o mesmo tópico da prática ao afirmar que antes mesmo do estágio seria importante ter um contato com a sala de aula. Esta experiência que ela considera importante pode, atualmente, ser sanada a partir da participação no PIBID, um programa financiado pela Capes e que visa promover a iniciação à docência. Por meio deste programa, os alunos podem se preparar para a atuação em sala de aula, sempre com a supervisão de um docente da universidade a qual pertencem e com o apoio também de um professor supervisor na escola de ensino básica em que vão atuar. Esta foi uma iniciativa muito relevante para os cursos de licenciatura, mas que sua continuidade infelizmente segue sendo ameaçada por conta de determinadas políticas.

De certo modo, é possível dizer que a formação não é responsabilidade somente das instituições de ensino superior, mas é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências, os projetos e as ideias de futuro. É uma conquista feita com a ajuda não só de mestres, mas de livros, aulas, computadores, e que depende, principalmente, de um trabalho pessoal (CUNHA, 2010).

Por outro lado, em relação à formação, não é mais possível tratar as reformas de currículo simplesmente retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior (CUNHA, *op. cit.*, 2010, p. 139). Desta forma, são muitas as dificuldades encontradas pelo professor: a luta pela sobrevivência (principalmente na atualidade com a crise socioeconômico-política) e os problemas próprios da profissão. Entre outros fatores, há ainda a formação profissional, as condições sociais, profissionais e pessoais. Quando o professor consegue se formar, surgem os impasses durante a atuação profissional: dificuldade de entrar em contato com teorias e experiências novas em educação ou na sua área específica e exercitar a modificação da sua prática (LUPORINI, *et. al.*, 2003). É palpável também a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido, quase sempre à

“tarefa de dar aulas”, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar (ANTUNES, 2003).

Desta maneira, ao passo que há uma demanda por melhorias dos resultados educacionais, existe a necessidade de se repensar, primeiramente, a questão do trabalho docente. Para garantir a qualidade educacional, o professor requer formação adequada e continuada e, acima de tudo, condições para realizar as tarefas que lhe competem. À vista disso, há muitas questões a serem repensadas, sobretudo pelas instâncias governamentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que nos propomos a realizar a investigação de um “problema” científico estamos, inevitavelmente, nos comprometendo em buscar meios de colaborar para a solução deste. Foi este o objetivo principal que tentei alcançar neste trabalho ao pesquisar questões que envolvem a linguagem. A sala de aula tornou-se meu “laboratório” e os sujeitos participantes compreenderam docentes de Língua Portuguesa.

Ao buscar conhecer as representações das professoras participantes desta pesquisa acerca dos variados aspectos que fazem parte de seu trabalho – como da linguagem e da relação desta com o ensino de Português, além de como os conteúdos abordados em sala de aula se relacionam com a cultura discente – o objetivo não era apenas acessar a natureza das representações e realizar meras constatações. As intenções foram além, pois me pautei em um conjunto de concepções docentes (que são aspectos imprescindíveis nesta investigação) para que assim fosse possível buscar compreender com mais propriedade e de maneira completa/integral como se constitui a prática do professor de Língua Portuguesa em contextos culturalmente específicos e descobrir quais os aspectos que norteiam suas concepções pedagógicas. Desta forma, é esse novo olhar para a realidade investigada que acabo de apresentar neste texto.

A partir do discurso docente analisado, se revelaram a constituição de seus lugares, de suas posições de sujeito o que pode ter aspectos de “conflito” em relação à adoção de concepções e práticas consideradas opostas, como por exemplo, quando as docentes diziam acreditar em uma concepção de língua como discurso, como enunciado, embora sua prática indicasse o contrário, pois estas pareciam mais voltadas para o ensino de nomenclaturas e do falar (e escrever) bem.

É relevante ressaltar que Selma, por exemplo, tem consciência das amarras que a tomam e a tornam presa em determinado modelo de professora: *“não me lembro de outras práticas pedagógicas diferentes de copiar no caderno, ouvir explicações (que quase nunca entendia), algumas vezes ler em voz alta para a turma/professora, fazer provas, responder questionários... E, pior, não sei se consigo ser muito diferente disso na minha prática, embora muitas vezes pesquise e me esforce para criar atividades diversificadas e mais interessantes para meus alunos”*.

A partir da interpretação proposta neste trabalho, há um conflito, um novo lugar do sujeito professor, tanto no nível representacional quanto no teórico-prático que estão em um cenário de intersecção entre a cultura estabelecida do “ser professora de

Português” e das novas práticas associadas ao seu papel social, de teorias mais contemporâneas que trazem com as novas formas de ensinar, outras concepções de língua, de ensino e de aluno.

Houve a constatação, por meio do discurso docente, de que o professor se sente em uma situação controversa, já que seu trabalho não depende exclusivamente de sua vontade, de sua iniciativa e organização própria, pois este se submete à instâncias maiores que compreendem, em primeiro lugar, o grupo de professores (denominado corpo docente), a direção da escola, às famílias e alunos, ao núcleo de educação, a secretaria de educação e, enfim, ao governo estadual e à sociedade como um todo. Assim, o professor não é livre para tomar uma “personagem” e não outra, já que responde a regras e modelos anteriormente estipulados e consolidados, institucionalizados.

Neste conjunto de questões que estão relacionadas ao trabalho docente, também fazem parte e exercem grande influência na tomada de decisões e adoção de determinada postura e não outra a “cultura”. As experiências pessoais de cada sujeito e os modelos de professor culturalmente estabelecidos, por meio da representação e das práticas, de alguma forma também determinam os comportamentos docentes, já que estes são orientados pela cultura (CUCHE, 1999). A cultura é considerada determinante neste aspecto, uma vez que agimos de acordo com os padrões culturais que nos foram impostos, isto é, somos resultado do meio cultural em que fomos socializados (LARAIA, 2001).

Por outro lado, surgem novos discursos, teorias, didáticas, modelos de “professor”, outras concepções que passam - por meio do discurso científico - a dividir o cenário com as já existentes. Isto se deve ao fato de que as mudanças em todos os âmbitos imagináveis são contínuas, as concepções e práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas a partir das relações de linguagem e interconexão mundial (SANTOS, 2010). É no intermédio destes lugares que Selma, Cleomara, Rosane e Lúcia parecem estar em relação às especificidades do ensino de língua portuguesa.

É possível afirmar que a atividade pedagógica de ensino de português tem sempre subjacente, de modo explícito ou não, uma determinada concepção de língua. Desta forma, todas as atividades realizadas em sala de aula são dependentes de um conjunto de princípios teóricos que definem o modo como os fenômenos linguísticos são percebidos e de que forma as atividades encaminhar-se-ão (ANTUNES, 2003). Portanto, não só a cultura e as experiências pessoais influenciam na forma como o

trabalho docente é realizado, mas também as concepções de língua e as condições de trabalho, além de outros aspectos.

Compreendemos, assim, que o professor se caracteriza como um sujeito pós moderno e por isso está suscetível a mudanças de concepção, representação e ideologia, já que as identidades sem cessar são construídas e constituídas no interior de contextos sociais (CUCHE, 1999). Portanto, a constituição do trabalho docente, ou seja, a identidade do “ser professora” e do “ser professor” é formada e transformada no interior da representação. Somos resultado dos discursos que nos interpelam para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares (HALL, 2011). Desta maneira, o professor é um sujeito marcado pela instabilidade, pela fragmentação e tomado ao mesmo tempo por múltiplas identidades, a partir das quais vai se “construindo” e “reconstruindo” mediante os variados aspectos relacionados ao seu trabalho, como o teórico, cultural, prático, didático e ideológico.

Desta maneira, tomamos como exemplo os excertos em relação a importância de se ensinar Língua Portuguesa na escola que revelam que as representações docentes de língua não são individuais, fechadas e restritas, mas que elas caminham juntas com o discurso oficial e com o teórico-científico. Este fato justifica-se porque o discurso não é fechado em si, mas construído na sua relação com outros discursos e constituído a partir das suas condições de produção (FOUCAULT, 1996). Eles são interiorizados pelos indivíduos ao longo de suas vidas, sendo que as formas de ver o mundo, de conceber a realidade são apreendidas pela mediação do discurso, isto é, pela linguagem que é considerada como um sistema de significação da realidade (VOLOSHINOV, 1999).

Assim, os discursos que assimilamos em nossas interações são, na maior parte das vezes, reproduzidos. Isso ocorre porque as visões de mundo não são passíveis de serem desvinculadas da linguagem (FIORIN, 1998). Portanto, o discurso e tudo o que compreende o trabalho docente, de modo geral, sempre vincular-se-ão à determinadas formas já existentes de ver a língua, o ensino, o aluno. Concomitantemente, os grandes avanços em todos os ramos advindos do mundo globalizado nos dão a possibilidade de acessar novas formas de conceber a realidade e as coisas, e enfim, de construir novos “modelos de docente”.

Finalizando, o que neste trabalho se expôs ilustra quão importante é a Linguística Aplicada, visto que ela estuda a vida social a partir das práticas, instrumentos e instituições específicas nas quais a ação humana se desenvolve. Como pesquisadores do domínio da linguagem, buscamos investigar os problemas desta

natureza no local em que ocorrem. Consequentemente, através de nossa pesquisa há a possibilidade de buscar solução para problemas considerados sociais e que envolvem a linguagem, além de contribuir para o avanço nas discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa e acima de tudo, do trabalho docente (LEFFA, 2001). Em vista disso, aqui estão minhas intenções agora mais palpáveis em resultados de pesquisa. Entretanto, algumas questões a partir deste estudo se abrem para futuras pesquisas, pois ainda há muito que se fazer. Sempre há.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português in: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13ª. Ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. Loyola: São Paulo, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Português ou Brasileiro?** um convite à pesquisa. Parábola Editorial: São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (VOLOCHINOV, V. N).
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BERGER, Peter. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Por Peter L. Berger e Thomas Luckmann; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades Linguísticas e Desigualdades Sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?. In: COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

- CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural in: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa — FEUSP, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- COSTA, Marcos Antonio. Abordagens linguísticas in: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 157-176.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa, Actividades Editoriais: 2003.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. Estudo Pré-Saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- FELDMANN, Marina Graziela. Escola pública: representações, desafios e perspectivas in: QUELUZ, Ana Gracinda (Ori.); ALONSO, Myrtes (org.). **O Trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e Ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ª ed. - São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, - 7ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª. ed. – São Paulo: Atlas: 2008.
- GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana; tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: P. COLE & J. L. MORGAN (orgs.) **Syntax and Semantics 3: Speech Acts**. Nova Iorque: Academic Press, 1975.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

- \_\_\_\_\_. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- ILARI, José Borges. O empreendimento Gerativo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. V. **A interação pela linguagem.** 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 14ª.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.* Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.
- LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 27ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas: Interação Escola-Empresa.** Curitiba: CRV, 2010.
- LUPORINI, Teresa Jussara; MARTINS, Rosilda Baron; RIBAS, Mariná Holzmann. O pensado e o construído: um olhar sobre o cotidiano da escola. in: QUELUZ, Ana Gracinda (Ori.); ALONSO, Myrtes (org.). **O Trabalho docente: teoria & prática.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução; tradução Marilda Winkler Averbug, Clarisse Sieckenius de Souza.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e letramento como práticas sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTELOTTA, M. E. da. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo da (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2013, p. 43-70.
- MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras, volume 2.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A., 10, 2, 1994.

\_\_\_\_\_. Pradrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª Ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8ª ed. - Campinas: Pontes, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. Língua Portuguesa. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental: Curitiba, 2008.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PIOVESAN, Ângela Maria Walesko et all. **A análise do discurso e questões sobre a linguagem**. Carla Maria Forlin, Denise Mohr, Juliana Zeggio Martinez, Sandra Lopes Monteiro, Zelir Franco. REVISTA X – vol. 2 (2006). Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/5424/5222>> acesso em: 30 março 2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PRETI, Dino (org). **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, Márcia Andrea. **Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...: representações e formação de educadores / Márcia Andréa dos Santos**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Org. Charles Bally, Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27ª.ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

TEIXEIRA, Mariluce Badre. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir. **Linguística da Enunciação**: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

## APÊNDICE - Questionário de Pesquisa

## I- Dados Pessoais:

1 – Idade: ( ) Entre 20 e 30 anos ( ) Entre 30 e 40 anos ( ) mais de 40 anos

2 – Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

## II- Formação:

## 1- Graduação (instituição):

( ) privada ( ) pública (estadual) ( ) pública (federal)

## 2- Tempo de formação:

( ) formada (o) há menos de 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos  
( ) Entre 10 e 20 anos ( ) Mais de 20 anos

## 3 – Vínculo empregatício:

( ) Concurso ( ) Contrato temporário

## 4- Tempo de atuação como docente de Língua Portuguesa (em qualquer rede de ensino):

## III- Documentos oficiais de ensino:

1- Qual a sua interpretação quanto ao (aos) objetivo (s) dos documentos PCN, OCEM e DCE em relação ao trabalho do professor?

2- Qual o significado deles para você? Auxiliam na sua prática pedagógica? São de difícil interpretação ou não? São claros?

## IV- Práticas pedagógicas:

1- Para você, qual a importância do ensino da Língua Portuguesa (LP) na escola?

2- Quais as práticas de ensino, na sua opinião, que configuram um docente como bom professor (a)?

3- Talvez os alunos já tenham te questionado quanto ao fato de estudarem português, mesmo sendo falantes dessa língua. O que diria a eles se lhe fizessem essa pergunta?

4- Para você o Ensino de Língua Portuguesa é importante para (se preferir pode assinalar mais de uma opção ou dar sugestões):

a) Saber falar corretamente e escrever bem.

b) Dominar e ampliar seus conhecimentos sobre a norma padrão da língua

c) Saber adequar sua fala e escrita às diferentes situações comunicativas

d) Compreender e produzir diversos tipos de textos

Outros:

5- A escola (ou escolas) na qual trabalha dispõe de tecnologias para serem utilizadas em sala de aula? Quais?

6- Dentre as várias ferramentas que utiliza em sala, qual/quais delas você acredita que seja um dos mais importantes suportes no processo de ensino aprendizagem?

7- O livro didático tem ao longo dos tempos exercido papel importante como suporte no processo de ensino aprendizagem. Qual a importância para você dessa ferramenta? Você utiliza? Por quê?

8- Você tem alguma preferência por algum conteúdo específico para ensinar? Qual seria e por quê?

9- Levando em conta os conteúdos, atividades e textos que fazem parte do livro didático de Língua Portuguesa, você acredita que, de modo geral, são bem organizados? Apresentam conteúdos adequados e que são realmente significativos?

10- Você acredita ser adequada a separação que muitos livros apresentam entre gramática, redação e literatura? Justifique.

11- Como você vê o ensino de gramática na escola? Qual a finalidade?

12- Dentre as habilidades da língua, qual (ou quais) delas acredita que você, professor, consegue desenvolver com maior efetividade em seus discentes - levando em conta a quantidade de aulas, de alunos, os recursos disponíveis, etc.?

13- Quando trabalhamos com produção textual em sala de aula nos deparamos com diversas dificuldades, dentre elas o grande número de alunos – portanto muitas produções para corrigir com pouco tempo disponível. Também quais procedimentos seguir, entre outras palavras, como corrigir. Para você, é difícil trabalhar com produção de texto? Em que sentido?

14- Como você avalia a oralidade dos seus alunos? Considera que essa habilidade é bem desenvolvida durante a vida escolar? Como você se porta em relação a isso?

15- Se durante uma atividade de escrita, algum aluno questiona, por exemplo: “Qual é o certo: escrever aqui?: A gente vai ou nós vamos?” Qual seria a sua resposta? Justifique.

16- Se fosse durante uma prática de oralidade, você daria a mesma resposta que deu em relação à atividade escrita? Por quê?

17- De modo geral, acredita que o aluno domina a norma culta da Língua Portuguesa? Qual a importância que você dá ao ensino dessa norma?

18- Comparando o ensino de Língua Portuguesa que você teve no ensino básico como aluna (o), com suas práticas pedagógicas hoje, como docente, quais as diferenças mais evidentes que você percebe?

19- Você vê diferenças entre seus professores de LP e você? Em que sentido?

20- Você acredita que sua formação universitária como professor deixou lacunas? O que você sente que deveria ter estudado mais e que a universidade não proporcionou?