

Gêneros textuais: entraves e perspectivas no trabalho escolar com a língua materna

Tânia Guedes Magalhães

Ariane Alhadas Cordeiro

Bruna dos Anjos da Costa Crespo

Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa cujo objetivo foi verificar a circulação e utilização de um documento em uma escola pública de Juiz de Fora. Tal documento foi construído em uma pesquisa anterior, e teve como eixo central os gêneros textuais na perspectiva do ISD (Bronckart, 1999; Schneuwly e Dolz, 2004). Adotamos como metodologia o estudo exploratório: escolhemos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Após a análise dos dados, percebemos uma lacuna na formação do corpo docente no que tange ao ensino de língua, bem como uma forte demanda para um momento de “assessoria” que contribuísse com a formação continuada de professores.

Palavras-chave: Programa de língua portuguesa. Gêneros textuais. Formação de professores.

Text genres: obstacles and perspectives in mother tongue-related school work

This work presents the results of a study, the goal of which was to check a document's circulation and use at a public school in Juiz de Fora. Such document had been produced in a previous study and its central axis is text genres under the perspective of SDI (Bronckart, 1999; Schneuwly e Dolz, 2004). We adopted exploratory research as a methodological tool, choosing semi-structured interviews as the instrument for data collection. After analysis of the data, we perceived a gap in the faculty's education in what refers to language teaching, as well as a high demand for some "counseling" time that could contribute towards teachers' continuous education.

Keywords: Portuguese language program. Text genres. Teacher education.

Géneros textuales: Trabas y perspectivas en el trabajo escolar con la lengua materna

Este trabajo presenta los resultados de investigación, cuyo objetivo fue verificar la circulación y utilización de un documento en una escuela pública de Juiz de Fora. Tal documento fue construido en un estudio anterior, y tuvo como eje central los géneros textuales en la perspectiva del ISD (Bronckart, 1999; Schneuwly y Dolz, 2004). Adoptamos como metodología el estudio exploratorio: elegimos la entrevista semiestructurada como instrumento de recopilación de datos. Tras el análisis de los datos, notamos una omisión en la formación del cuerpo docente en lo que concierne a la enseñanza de la lengua, bien como una fuerte demanda para un momento de "asesoría" a los profesores.

Palabras clave: Programa de la lengua portuguesa. Géneros textuales. Formación de profesores.

Introdução

As pesquisas sobre os gêneros textuais, sua constituição e sua circulação na sociedade têm crescido nas últimas décadas. Estudos que enfatizam a adoção dos gêneros como eixo central no ensino de língua portuguesa datam, de forma mais clara, da década de 1990, quando da publicação e da disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todo o ensino fundamental (EF). O trabalho que ora apresentamos trata da relação entre gêneros textuais, proposta curricular e escola.

Apresentamos neste artigo os resultados de uma pesquisa intitulada “Gêneros textuais: entraves e perspectivas”, realizada com professores de língua portuguesa (LP) de uma escola pública municipal de Juiz de Fora (MG) nos anos de 2011 e 2012. Financiada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig)¹, teve como objetivo investigar, junto ao corpo docente, o uso de um documento intitulado Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, elaborado em anos anteriores em uma pesquisa colaborativa² (Ibiapina, 2008). Tal pesquisa foi realizada durante os anos de 2007 e 2008, cuja finalidade era, por um lado, investigar as principais dificuldades no ensino de LP na escola e, por outro, a partir da experimentação de algumas sequências didáticas (SD) em sala de aula, construir coletivamente um programa de ensino, as Diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, aliamos pesquisa à formação de professores. As diretrizes tiveram como objetivo traçar concepções teóricas e metodológicas para o trabalho escolar com a língua materna numa perspectiva discursiva, propondo articular o trabalho dos professores de 1o ao 9o ano do EF. Na primeira etapa da pesquisa, de verificação, percebemos uma lacuna na formação teórica dos professores de LP, ausência de programa específico de LP, dificuldades de leitura e escrita dos alunos do EF, além de problemas de disciplina (Botelho; Magalhães, 2011, p. 103). Em função dessas primeiras constatações, no segundo momento da pesquisa (numa proposta de intervenção), realizamos sessões reflexivas com estudo teórico, construção de sequências didáticas e estudo de diversos gêneros textuais para, em seguida, elaborar, conjuntamente, um programa, as Diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa³.

1. Pesquisa financiada pelo programa Instalação de Doutores (UFJF – 2011/2012 – auxílio financeiro e bolsa de IC) e pela FAPEMIG (bolsa).
2. Pesquisa intitulada “Reestruturação do ensino de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais”, cujos resultados encontram-se em Botelho & Magalhães (2011).
3. No ano de 2007, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora ainda não contava com um programa curricular cuja concepção de linguagem fosse a interação social, que aqui defendemos, e cujo objeto de ensino fosse o texto/discurso. O programa da PJJ datava de 2001.

Dando sequência à investigação, após dois anos do desenvolvimento da proposta curricular, voltamos à escola para verificar os desdobramentos da elaboração das diretrizes, seu uso e circulação, os quais trazemos neste artigo, que está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam a investigação; em seguida, apresentamos a metodologia em que o estudo se ancora para, por fim, apresentar uma discussão dos dados.

Pressupostos teóricos

O ensino de LP e os gêneros textuais

O ensino de língua portuguesa sempre esteve baseado numa perspectiva normativa⁴ de língua, privilegiando o ensino da norma padrão por meio de atividades de classificação⁵, tendo sido alvo de críticas e mudanças desde a década de 1980. A escola, na maioria das vezes a serviço das camadas privilegiadas socioeconomicamente, priorizava o ensino de regras gramaticais uma vez que a norma padrão era a tradição, porque a leitura e a escrita já eram de seu domínio. Porém, essa tradição habilitava o aluno somente a reproduzir e decodificar letras e sons, principalmente os de camadas mais populares.

Constatado, então, que o ensino de língua portuguesa estava excessivamente centrado em metalinguagem, de maneira a não formar alunos capazes de produzir e compreender textos falados e escritos em diversas esferas da sociedade, iniciou-se um processo de revisão de currículos, novas pesquisas e propostas de intervenção. Com base nos resultados dos testes, por exemplo, iniciados em 2001, os quais avaliam o nível de proficiência em leitura de alunos de 4ª, 8ª série do EF e 3o ano do EM, verificamos que existe uma grande dificuldade de compreender informações simples, estando, uma grande maioria, até hoje, abaixo do nível desejável (Saeb/2005), ainda que tais avaliações sejam parciais no sentido de investigar apenas uma habilidade (de leitura, e não de escrita ou oralidade).

Para ocorrer uma mudança de perspectiva no ensino de língua portuguesa, várias concepções devem ser reavaliadas. Acreditamos que numa perspectiva discursiva de linguagem, podemos propor um ensino de língua mais eficaz do ponto de vista do desenvolvimento de competências para o uso da língua na sociedade.

4. Consideramos que um ensino de língua portuguesa normativo é aquele que considera apenas a norma padrão escrita como a língua portuguesa a ser ensinada na escola, excluindo outras variedades e a modalidade oral, centrado exclusivamente num exercício de identificação e classificação.
5. Travaglia (2000) afirma que, na escola, enfatizam-se os exercícios de classificação e teoria gramatical sobre a língua, deixando de lado seu uso em diversos contextos.

Vários autores, nas últimas décadas, discorreram sobre temas relativos ao ensino da língua materna, perpassando as concepções de linguagem, os objetivos do ensino de língua portuguesa, a leitura em seus aspectos cognitivo e discursivo, escrita e reescrita de textos, as práticas de oralidade, bem como as questões de variação linguística e tecnologias da comunicação na escola. Entretanto, um tema que perpassou a maioria dessas discussões foram os gêneros textuais, abordados com destaque nos PCN e, em seguida, em diversos documentos oficiais.

Schneuwly e Dolz (2004) discutem a relevância do ensino de língua cujo objeto sejam os gêneros textuais, entidades que materializam o discurso, já que a aprendizagem de uma língua se dá pelo desenvolvimento de capacidades necessárias para agir socialmente via linguagem. Com um trabalho sistemático de produção oral e escrita, leitura/escuta nos seus processos amplos de compreensão, fundados numa diversidade de gêneros, podemos proporcionar ao aluno certo domínio do funcionamento da linguagem em diversas situações de comunicação. Assim, usando e analisando sua língua em eventos linguísticos variados, criados na escola e mediados pelo professor, o aluno aprende a lidar com um conjunto de características específicas de variados gêneros textuais, apropriando-se deles. Sendo assim, entendemos que a escola deve privilegiar o uso da língua em contextos diversos, e a reflexão sobre a língua em detrimento da classificação, com o objetivo de propiciar estratégias que ampliem o conhecimento linguístico do aluno para seu uso efetivo na sociedade. A inserção no mundo da escrita é um dos grandes desafios que encontramos na escola da atualidade. Assim, é tarefa fundamental da escola criar condições e propostas de trabalho para possibilitar o acesso aos diversos eventos de letramentos.

Para essa perspectiva, deve-se tomar como princípio uma concepção norteadora que enfatize a dimensão social da linguagem. Nesse viés, o gênero textual é visto como um instrumento de mediação que leva as práticas sociais para o cotidiano escolar. Por isso, os textos devem ser objetos de estudo nas salas de aula, por meio das SD, que são um conjunto de atividades divididas em módulos, elaboradas para ensinar um conteúdo específico, com o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a atividades de linguagem. As SD propõem desenvolver uma ampliação das habilidades de leitura, escrita e oralidade, bem como investir fortemente na análise linguística⁶ em substituição às aulas de gramática normativa. Em função disso, ensinar língua portuguesa privilegiando como objeto principal o texto, e não apenas as reflexões fonéticas e morfossintáticas exclusivamente na norma padrão, significa preparar os alunos para agir em diversas situações sociais que

6. Tomamos como principal embasamento para o trabalho com a análise linguística, ou reflexão linguística, Mendonça (2006).

são requeridas a todo momento da vida pública, principalmente àqueles mais ligados ao mundo do trabalho.

Nesse entendimento, várias foram as redes (municipais e estaduais) que se propuseram a reorganizar seus programas curriculares em função de uma nova demanda: focar a dimensão social de linguagem no ensino de língua, que se constitui, ainda hoje, um grande desafio para professores, pesquisadores e instituições escolares. As questões relacionadas ao currículo serão, então, enfocadas na seção seguinte.

As diretrizes curriculares de língua portuguesa

Os questionamentos oriundos da constatação da ineficiência de uma abordagem da língua que exclui a dimensão social, que considera como eixos centrais a produção e compreensão oral e escrita, impulsionaram um movimento crescente de revisão dos programas e propostas curriculares em todo o Brasil. (Marinho, 2007)

Construir um currículo⁷ significa, entre outros, responder a questionamentos sobre “o que” ensinar, “como” ensinar, considerando o “para quem ensinar” como central nesse processo. Não se pode deixar de dizer que a seriação ou hierarquização de conteúdos é sempre polêmica no campo teórico do currículo. Entretanto, é preciso priorizar a construção e apreensão de conhecimento na escola, considerando que o ensino-aprendizagem da língua precisa focar procedimentos, habilidades, atitudes e valores. Sendo assim, entendemos a importância de selecionar conteúdos para se apreender tal conhecimento que, para nós, é a língua.

Consoante as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o que se pretende na delimitação de conteúdos é que

As escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelos quais eles se constituem. (Brasil, 2006, p. 36)

7. Estamos concebendo currículo em seu sentido mais amplo: “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes” (Tadeu da Silva, 1996, apud. Moreira, 2000).

Desse modo, a pedido da própria escola, propusemos a construção de Diretrizes para o Ensino de LP considerando a definição de: a) uma concepção de linguagem considerando sua dimensão social; b) objetivos para o ensino de língua portuguesa e, c) uma delimitação de conteúdos a serem trabalhados do 1o ao 9o ano do EF. Não consideramos, nesta formulação, desdobramentos como habilidades a serem desenvolvidas, nem procedimentos metodológicos, detendo-nos, apenas, a uma lista de gêneros textuais mais adequados para constituir o eixo norteador da sala de aula, em função do tempo que tínhamos. Vale ressaltar que uma proposta construída com o corpo docente, e não para o corpo docente, tende a ser mais aceita que aquelas advindas das secretarias de educação, conforme foi a nossa experiência (ver nota 5).

Buscamos, com essa proposta, refletir sobre temas diversos da Linguística Aplicada ao ensino, como leitura, escrita, oralidade, gêneros textuais, letramento, variação linguística, ortografia, etc. Desse modo, ao longo dos dois anos de pesquisa, construímos algumas sequências didáticas que foram aplicadas em sala para, então, verificar se alguns gêneros eram, ou não, adequados para uma ou outra série.

Fundamental seria após alguns anos da experiência, retornar à escola para verificar se o documento estava em uso, de que forma e quais os desdobramentos do material para o ensino de língua na escola. Passamos, em seguida, a descrever como esta nova proposta de investigação foi realizada.

Metodologia

A perspectiva metodológica adotada foi o estudo exploratório de cunho qualitativo. Pretendíamos retornar à escola para verificar se o documento “Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa” havia sido usado e de que forma, bem como os possíveis desdobramentos de sua circulação na instituição. Para tanto, utilizamos entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, instrumento esse que se caracteriza por questões objetivas pré-elaboradas e, ao mesmo tempo, possibilita a elaboração de novas perguntas no decorrer da interação.

Foram entrevistados dez professores de 1o ao 9o ano, tanto de língua portuguesa quanto de outras disciplinas, bem como docentes que atuavam na biblioteca. Além disso, os entrevistados poderiam ter participado da pesquisa anterior (de elaboração do documento) ou não, visto que nosso foco na investigação era o uso do documento a partir de sua finalização. Tais entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas⁸. Neste trabalho, utilizamos apenas os

símbolos relevantes para nossa investigação.

Em seguida, procedemos à análise do material transcrito através de leituras, discussões teóricas e categorizações do que consideramos relevante e recorrente no discurso dos professores sobre a relação entre o documento e a prática docente.

Análise dos dados

Com base nas dez entrevistas analisadas, elencamos cinco categorias a partir do uso recorrente de determinados temas. Para esse artigo, utilizaremos para exemplificar cada categoria, trechos das entrevistas transcritas como exemplares das categorias. Passamos, em seguida, a demonstrá-las. As categorias encontradas foram:

- 1) uso do documento
- 2) necessidade de uma assessoria para o trabalho com gêneros
- 3) dificuldade de implantação por razões “externas” ao documento
- 4) integração dos professores
- 5) relação estreita entre documento e livro didáticos quais passamos a descrever e exemplificar⁹.

Categoria 1: uso do documento

Todos os professores entrevistados afirmaram conhecer e usar as Diretrizes como um “norteador” do trabalho com a linguagem nas aulas, uma espécie de material de consulta, tanto os professores das séries iniciais, quanto os das séries finais do EF. Porém, a maioria dos relatos durante a entrevista demonstra que esse uso era pequeno como material de estudo, uma de suas finalidades. Nas questões relativas ao uso do documento, as perguntas diziam respeito a como usavam o documento, como escolhiam os gêneros para o trabalho em sala, de que forma se relacionavam aos seus projetos pedagógicos, e como o documento dava suporte a um embasamento teórico relativo aos gêneros, bem como se o professor já havia consultado ao material indicado nas Diretrizes. Podemos notar isso nos trechos seguintes:

8. Transcrições realizadas conforme as convenções desenvolvidas por Sacks, Schegloff & Jefferson (2003 [1974]), disponíveis em Gago (2002).

9. Usamos, na análise das entrevistas, o conceito de núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006).

Tabela 1: ENTREVISTA COM ANA

<p>Ana:¹⁰</p>	<p>agora, há uns sei lá (1) três semanas, um mês, ele falou comigo assim: a gente tá fazendo a maior burrada porque a gente tem que trabalhar com aquelas diretrizes...tem as diretrizes. aí eu lembrei, caraca, é mesmo, a gente tem as diretrizes (1). (...) <u>porque é um norte pro trabalho</u>. aí então começamos já dentro das diretrizes. então esse: esse assim esse norte mesmo, assim, pra trabalhar com gêneros textuais tá assim: fantástico pra gente, a gente tá trabalhando mesmo, assim, de verdade.</p>
--------------------------	--

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Tabela 2: ENTREVISTA COM AMANDA

<p>Amanda:</p>	<p>olha, para ser bem sincera eu uso, mas não assim (.) constantemente, eu uso para ter um norte mesmo, para seguir, <u>pra ter uma noção mesmo do que seria melhor trabalhar em cada ano</u> né, o que seria melhor trabalhar no português em cada ano. e eu vou usando também de acordo com as sugestões que tem aqui (.) no dia a dia, assim, por exemplo, quando sai uma charge em algum jornal, tipo o tribuna alguma coisa assim, o que que eu faço? aí eu pego aquela charge e trago para os alunos. então, assim, é um trabalho que não é necessariamente seguir isso daqui, mas eu tenho como um norte mesmo.</p>
----------------	--

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Percebemos, assim, uma forma de uso do documento como um norteador mais geral; ambas não se aprofundam mais no uso do material em seu cotidiano escolar. Em nenhum outro trecho das entrevistas, inclusive com outros professores, há detalhamento do trabalho com os gêneros, quais foram escolhidos, que etapas foram desenvolvidas, as dificuldades encontradas, o desconhecimento de determinados gêneros, o que nos sugere uma leitura superficial do documento. Contudo, uma vez que tinham as Diretrizes em mãos e eram questionados sobre ele, supomos que era necessário tecer comentários, ainda que poucos.

10. Os nomes verdadeiros dos entrevistados não são revelados para preservar a identidade dos participantes.

Categoria 2: necessidade de uma assessoria para o trabalho com gêneros

Nas entrevistas, a maioria dos professores afirmou haver uma constante necessidade de orientação pedagógica para o uso do documento (7 de 10 professores), de forma que pudessem discutir questões e tirar dúvidas relativas ao trabalho com gêneros textuais, conforme podemos verificar nos dois trechos da mesma entrevista a seguir:

Tabela 3: ENTREVISTA COM REGINA

Regina:	é que faltou alguém que dinamizasse, né verdade? é que às vezes o professor que tá lá trabalhou o textinho, fez a receita, aí vinha pra cozinha, fazia bolinho. teve trabalho com gênero? teve, mas como eu posso dizer: eu queria que isso fosse um acontecimento na escola, né verdade? (...) é aquela volta que vocês previram para sistematizar tudo, para acompanhar o desenvolvimento dele que na verdade é o que nós falamos, nós já trabalhávamos, mas <u>precisava de alguém que desse uma orientada, um pontapé inicial né?</u>
---------	---

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Tabela 4: ENTREVISTA COM ROBERTA

Roberta:	talvez com o <u>treinamento dos professores</u> maior para lidar de forma diferente com os conteúdos, espaço físico. o que a gente tem é a sala de aula, a gente tem a biblioteca também, mas a gente não dispõe de muito espaço aqui nessa escola. agora a gente tem bastante livro, isso tem. eu acho assim, que se os professores forem bem treinados eu acho que <u>a maior dificuldade é essa: ter um treinamento mesmo, uma formação continuada.</u>
----------	--

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Quanto a esse aspecto, percebemos pelo trecho citado que muitos professores, considerando-se despreparados para as propostas curriculares com eixos norteadores, os gêneros, solicitam esse trabalho de acompanhamento para desenvolvimento de materiais com textos, para realizar esse ensino com mais segurança. As pesquisadoras Cristóvão e Beato-Canato (2008, p. 4) mostram que “é bastante recorrente a reivindicação por materiais adequados para promover ensino coerente com as orientações oficiais (estaduais e federais) e com os

contextos educacionais”. Entendemos, na fala da professora, que era necessária uma espécie de “assessoria” para o desenvolvimento de materiais didáticos com gêneros para aplicação em sala de aula.

Além da necessidade de uma orientação pedagógica mais efetiva, as entrevistas também demonstraram a inexistência de um trabalho sistematizado, ao contrário da proposta de Schneuwly e Dolz (2004), referência das Diretrizes, na qual é fundamental a organização de atividades de maneira sistemática no trabalho com a escrita. Constatamos, ainda, no trecho anterior, que a maior necessidade relatada pelos entrevistados, de modo geral, é o que eles chamaram de “treinamento”. Portanto, torna-se evidente, na reflexão deles próprios, a urgência de uma formação continuada. É preciso evitar que se faça um trabalho intuitivo, conforme podemos verificar na declaração da professora a seguir:

Tabela 5: ENTREVISTA COM AUGUSTO

Augusto:	então trabalhei com eles a questão do realismo mágico. o que seria, como a gente poderia fantasiar uma realidade, e aí eles trabalharam uma ilustração desse conto para mim e depois eu pedi que eles tentassem recriar essa história da maneira deles, ou se colocando como personagem, então, ou seja, <u>a gente vai na intuição</u> , um pouco assim, vem alguma coisa e de acordo com as respostas que eu sei que eu posso ter da turma, eu jogo para eles e vejo se a coisa evolui ou não.
----------	--

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Desse modo, acreditamos que conduzir o ensino de leitura e escrita de maneira intuitiva e não sistematizada não contribui para um trabalho de desenvolvimento de competências de uso da língua. Sendo assim, é preciso um conhecimento mais aprofundado da teoria dos gêneros textuais por meio da formação continuada de professores.

Categoria 3: dificuldade de implantação por razões “externas” ao documento.

Uma das razões que dificultaram o estudo e a discussão das Diretrizes é que as escolas, segundo os docentes, estão sempre envolvidas em muitas atividades e projetos externos, tanto do Governo Federal quanto da Secretaria de Educação, o que reduz o tempo dos professores que, na maioria das vezes, já tem sua carga

horária de trabalho alta. Referente à pergunta sobre dificuldades de implantação, de acordo com seus depoimentos, as reuniões pedagógicas da escola são usadas, na maioria das vezes, para outras discussões que não as de currículo por área.

Tabela 6: ENTREVISTA COM REGINA

Regina:	então, o documento ficou bem dentro daquilo que a gente faz na escola, né verdade? nós só <u>não tivemos tempo</u> devido aos projetos que eu te falei o PDE, o MAIS EDUCAÇÃO, <u>de consultar o documento</u> , esse ano, por exemplo, nós ainda citamos porque ele faz parte da nossa proposta. então ele foi citado na primeira reunião pedagógica, é apresentado assim oralmente aos professores um dos trabalhos que eles podem ir desenvolvendo, mas os professores novatos da escola ainda não tiveram tempo pra pegar o documento e ler pra ver se tá dentro.
---------	---

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Tabela 7: ENTREVISTA COM AMANDA

Amanda:	<u>talvez seja o tempo né, da gente se reunir, da gente poder conversar mais...</u> aí você está trabalhando uma coisa aí vem igual (...) Páscoa, vamos fazer alguma coisa da Páscoa, Dia do Livro, vamos fazer alguma coisa de Monteiro Lobato.
---------	--

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Assim, notamos que, além de atividades curriculares, os professores contestam, em algumas partes das entrevistas, o excesso de atividades das redes. Além disso, percebemos que alguns norteiam-se pelos temas, e não pelo aspecto social e discursivo dos gêneros textuais (como as datas comemorativas). Outro motivo sugerido por alguns professores foi a falta de interesse de alguns para estudar o documento e colocá-lo em prática, como podemos ver no trecho a seguir:

Tabela 8: ENTREVISTA COM ANA

Ana:	não vejo dificuldade, gente, a dificuldade seria a <u>falta de interesse do professor</u> (...) ter vontade de pesquisar, vontade de estudar, de procurar.
------	--

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Como mencionado, a falta de interesse dos professores, destacada na fala da professora Ana e recorrente na de alguns entrevistados, é um dos motivos pelos quais o documento não tenha ganhado lugar na escola. É possível analisar, em outras pesquisas, os motivos desse desinteresse que, supomos, passa pelas condições de trabalho do professor, como falta de investimentos em formação continuada, remuneração precária, desvalorização profissional, etc.

Por outro lado, acreditamos que a dificuldade de implantação das Diretrizes seja, também, por falta de formação, conforme explicitado na categoria 2. Conforme nos explicita Goulart (1999, p. 104) “a mais bela proposta curricular será inócua se for veiculada por professores despreparados”.

Sendo assim, percebemos que há um conjunto de fatores que dificultam a implantação das diretrizes, e não somente o excesso de atividades, conforme citado pelos professores.

Categoria 4: integração dos professores.

Na análise das entrevistas, percebemos que não houve, de fato, uma integração entre os professores das séries iniciais e finais do EF, nem uma troca de materiais e experiências sobre os conteúdos trabalhados em aulas, fato relatado de forma recorrente nas entrevistas.

Tabela 9: ENTREVISTA COM PAULA

Paula:	fazemos as reuniões pedagógicas, mas não vou te falar que é um trabalho fácil porque a gente não consegue tempo, não é da maneira que seria o ideal, é o que a gente consegue e a escola consegue. nas reuniões pedagógicas a gente sentou, a gente fez um planejamento juntos, nós três, entre nós, nós trocamos bastante ideia, <u>a gente tá sempre conversando, mas ainda não é da maneira que seria o ideal, não por não querer nem pela escola, é por falta de ter condição mesmo de fazer</u> , teria de ser assim, mais regular, tem que ter mais tempo para sentar e falar sobre isso com mais regularidade, mas é difícil né? mas na medida do possível a gente tá sempre trocando ideia, sim.
--------	--

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Tabela 10: ENTREVISTA COM AMANDA

Amanda:	olha, assim, <u>discutido, estudado</u> como a gente fazia nas reuniões, não (...) porque eu acho que é meio complicado, a gente (2) a gente sabe que o tempo que a gente tem junto na escola, né? o corpo docente todo é <u>bem complicado, é muito pouco tempo para muita coisa</u> (2) pra muitas discussões, eu acho que a gente faz mais aquilo que eu te falei (2) no dia a dia cada um com os seus objetivos, com que tem que trabalhar e cada um com aquilo que aprendeu vai colocando em prática, acho que é mais assim.
---------	---

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Um dos objetivos do documento era intensificar uma rotina de troca de informação, materiais e experiências entre os professores de 1o ao 5o ano e 6o ao 9o ano, já que a progressão com gêneros textuais nas Diretrizes foi elaborada para o EF como um todo, sem rupturas. Contudo, em função da falta de tempo apresentada pelos docentes, como citado em várias entrevistas, bem como a falta de prática para implementar um trabalho de continuidade e construção coletiva com a leitura e com a escrita, dificultam esse processo. Todos os trechos citados convergem para a constatação de que, após a elaboração do programa, não houve continuidade nas reuniões de estudo do documento. Além da desintegração entre os professores de LP do EF, os de outras disciplinas, que também participaram das reuniões anteriores, também não demonstraram realizar um trabalho mais integrado.

Relação estreita entre documento e livro didático (LD)

Como sabemos que um dos principais instrumentos de trabalho dos docentes de LP continua sendo o livro didático (Dionísio; Bezerra, 2003), englobamos em nossas entrevistas uma pergunta referente a isso. Como resposta a ela, ou como resposta a outras perguntas, percebemos uma grande dificuldade dos docentes, seja pela falta de tempo, seja pela dificuldade já posta na declaração de que realizam um trabalho intuitivo, como na categoria 2, de elaborar seu próprio material. Assim, os textos indicados no documento são procurados no livro didático, mas percebemos um movimento que primeiramente pensa no planejamento para, em seguida, buscar no LD um material que atenda a ele.

Tabela 11: ENTREVISTA COM ANA

Ana:	ah, uma dificuldade, por exemplo, com relação aos livros didáticos, é claro que a gente não tá encontrando livro que atenda, infelizmente, e a gente tem que prever, né, exatamente, que atenda a especificamente àqueles gêneros ali, mas aí a gente tem uma quantidade imensa, eu inclusive tô sempre arrumando, separando, porque faz parte também do meu trabalho, tá? separando e arrumando os livros didáticos, todos os livros didáticos que chegam aqui na escola, eu mostro para os professores todos, a gente lista, empresta, enfim, né? tem que vender o peixe, que é o livro, então, a gente tem que: é a questão assim, do professor ter vontade e pesquisar, vontade de estudar, de procurar
------	---

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Tabela 12: ENTREVISTA COM AMANDA

Amanda:	que nem eu disse, eu uso bastante o livro mas eu trago coisas, né? os gêneros textuais, os textos que eu acho que precisa trabalhar (...) por exemplo, sai na imprensa, alguma coisa assim, aí eu trago para poder acrescentar com os meninos, <u>mas a base do trabalho da gente continua sendo o livro didático</u> , pelo menos o meu.
---------	---

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Tabela 13: ENTREVISTA COM PATRÍCIA

Patrícia:	eu uso o livro didático, como já usava, vou pegando o que nos interessa, porque é difícil um livro que atenda ao que você precisa dar naquela turma, aí esbarra na questão do planejamento, não tem como adequar o planejamento ao livro, o livro é que tem que ser adequado ao planejamento, no meu entender, hoje por exemplo eu estou com uns livros lá, que têm um poema e eu quero trabalhar esse poema, mas provavelmente eu não vou trabalhar as atividades com o livro né? só para pegar mesmo, então <u>o livro para mim é um livro de textos</u> , que eu trabalho os textos, mas nem sempre as atividades, <u>por causa disso eu consigo aliar o documento ao livro</u> , mas o livro não tem muito a ver com o trabalho que foi proposto no documento.
-----------	--

Fonte: Entrevista realizada pelas autoras (2011).

Nesses trechos, verificamos que há uma busca por materiais que complementem o trabalho de leitura e escrita em sala de aula, que escape dos exercícios do manual, bem como que se relacione ao conteúdo das Diretrizes, embora saibamos que os LD não contemplam as necessidades de todos os professores, planejamentos e projetos. Nesta escola, percebe-se que os professores têm uma reflexão importante sobre a necessidade de um planejamento, para que os alunos tenham acesso à leitura e à escrita num processo que envolva diferentes práticas de letramento.

Vale destacar que, embora estejamos vivendo numa era caracterizada pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, Marcuschi (2003, p. 48) afirma que “o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino. Pouco importa se na forma atual do livro (...) ou então se um site na internet”. Sendo assim, consideramos importantes as pesquisas que tematizem sobre o uso, a circulação e a qualidade dos livros didáticos, bem como dos materiais usados em sala de aula. Por isso, relacionar os materiais usados pelos professores, os programas curriculares e as avaliações internas e externas são tarefa importante para a escola continuar a ser importante agência de circulação de saber e cultura.

Considerações finais

Percebemos que é consenso entre professores que o texto deve estar em sala de aula, sendo o documento um importante norteador do trabalho. Contudo, nossa avaliação é que essa perspectiva fica na teoria, de forma que não se sabe, ainda, como fazer o trabalho com gêneros textuais na perspectiva do letramento, para que os alunos possam ser proficientes em leitura e escrita. Compreendemos que o texto está presente, mas como o trabalho é feito ainda é uma questão que nos preocupa. Apenas sua presença em sala não é suficiente para formar cidadãos que sabem ler e compreender, escrever, falar, ou seja, que saiba agir socialmente pelo discurso em situações mais específicas de uso da linguagem oral e escrita na norma culta.

Como podemos perceber, os dados mostram que há necessidade de formação continuada do corpo docente no que tange ao trabalho com produção e compreensão de textos. Assim, esta investigação foi importante no âmbito do grupo de pesquisa em que atuamos, que vem se empenhando, ao longo de alguns anos, em traçar ações para pesquisas de intervenção na realidade escolar, com a finalidade de elaborar projetos de pesquisa que contemplem ao mesmo tempo investigação e formação, para que seja construído um trabalho com gêneros textuais no ensino

de língua portuguesa enfocando a leitura e a escrita na escola numa perspectiva discursiva, de forma que os docentes se apropriem de uma prática numa perspectiva interacional da língua.

Nessa pesquisa, percebemos que alguns entraves não dizem respeito somente ao ensino de língua portuguesa em si, mas ao universo pedagógico. O caminho para os avanços na educação já foi amplamente debatido no país e já está bem delineado: acesso à formação e ao conhecimento, melhoria nas condições de trabalho cotidiano do professor, valorização do magistério, revisão de currículos. As imersões na escola sempre nos reforçam que não é possível melhorar o ensino ignorando seus profissionais e suas condições.

Em função desses resultados, é preciso repensar as práticas de pesquisa no contexto acadêmico brasileiro. Essa investigação que ora relatamos nos impulsionou à realização de trabalhos de pesquisa-ação e pesquisas colaborativas. Neste momento, estão em desenvolvimento algumas ações, de caráter investigativo e extensionista, que contemplam tanto a produção de conhecimento quanto a formação inicial/continuada de professores, de nosso interesse pelos motivos expostos anteriormente. É imprescindível, por isso, que a formação continuada de professores, bem como uma reflexão sobre a escola com ações mais contundentes, sejam temas mais debatidos ainda e objeto de políticas públicas urgentes no contexto brasileiro.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia, ciência e profissão*. Conselho Federal de Psicologia. n. 26, v. 2, p. 222-245, 2006.
- BOTELHO, Laura Silveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Elaboração de um programa de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais. *Revista Educação em Foco*. Editora UFJF, v. 16, n. 1. p. 93-117, ago-dez. 2011.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, vol. 1).
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. Entrevista sobre interacionismo sociodiscursivo. *ReVEL – Revista Virtual*

de Estudos da Linguagem, UFRGS, v. 4, n. 6, p. 1-30, mar.-ago. 2006.

CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. *O desenvolvimento de material didático com base no interacionismo sociodiscursivo: propostas, dificuldades e contribuições*. Pesquisa em Discurso Pedagógico. Rio de Janeiro. PUC/RJ, v. 1, p. 1-18, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escolar*. (Trad. Org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GAGO, Paulo Cortes. *A relevância da convergência num contexto de negociação: um estudo de caso de uma reunião empresarial na cultura portuguesa*. 2002. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)– Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

GOULART, Iris Barbosa. Currículo: re-lendo um velho tema. In: Secretaria da Educação de Minas Gerais. *Tempo Escolar: hora de refletir e organizar*. Vol. III. Coleção Lições de Minas, p. 92-105, 1999.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARINHO, Marildes. Currículo da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Universidade do Minho. n. 20, v. 1, p. 163-189, jan.-jun. 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. Mendonça, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. As reformas curriculares como instrumentos da escola, do professorado e do aluno. *Cadernos para o professor*. Juiz de Fora, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, n. 10, v. 1, p. 13-20, jan-jun. 2000.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em outubro de 2013
Aprovado em janeiro de 2014

Tânia Guedes Magalhães é doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense e professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: tania.magalhaes@ufjf.edu.br.

Ariane Alhadas Cordeiro é graduanda em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora e bolsista de Iniciação Científica do grupo FALE. E-mail: nanielhadas@hotmail.com.

Bruna dos Anjos da Costa Crespo é graduanda em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora e bolsistas de Iniciação Científica do grupo FALE. E-mail: brunacrespo.ufjf@gmail.com.
