

UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DE PROFESSORES QUE
ATUAM EM AULAS DE RECUPERAÇÃO

AN ANALYSIS OF THE LANGUAGE CONCEPTIONS OF TEACHERS WHO WORK IN
REMEDIAL CLASSES

Magda Regina Pereira Bizio¹
Ana Paula de Freitas²
Milena Moretto³

Resumo

Como é crescente o número de alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita no ensino fundamental, as escolas buscam minimizar essas dificuldades por meio da recuperação contínua, o que, no entanto, nem sempre se observa. Diante desse fato, este estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e nos aportes da teoria enunciativo-discursiva, e tem como objetivo analisar as concepções de linguagem dos professores de Língua Portuguesa que assumiram a tarefa da recuperação contínua e intensiva em escolas da rede pública paulista e como essas concepções se materializam em suas práticas pedagógicas. Para isso, foram entrevistados cinco professores dos ensinos fundamental e médio. Os resultados apontam que, para tentarem recuperar alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita, os professores realizam um trabalho com os gêneros textuais, sem, no entanto, que estes signifiquem aos alunos. Ocorre, ainda, uma sobrevalorização de exercícios gramaticais que não são revertidos na compreensão e na produção de textos.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Teoria Enunciativo-Discursiva. Programa de recuperação. Ensino da Língua Portuguesa. Formação Docente.

Abstract

With the increase in the number of students with reading and writing difficulties in primary education, schools seek to minimize these difficulties through an ongoing remedial program, which, however, is not always observed. In view of this, this study is based on the historical-cultural perspective and the contributions of the utterance/discourse theory, and aims to analyze the language conceptions of Portuguese-speaking teachers, who have taken the task of an ongoing and intensive remedial program in public schools of Sao Paulo and identifying how such conceptions materialize in their pedagogical practices. To do so, five primary and high school teachers were interviewed. The results point out that, in order to try to remediate students with reading and writing difficulties, teachers work with the textual genres, but with

¹ Mestre em Educação, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. magdabizio@hotmail.com

² Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco. freitas.apde@gmail.com

³ Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco. milena.moretto@yahoo.com.br

no meaning to the students. There is also an overvaluation of grammar exercises that do not impact in the comprehension and production of texts.

Keywords: Historical-cultural theory. Enunciative-discursive theory. Remedial program. Teaching the Portuguese Language. Teacher training.

Introdução

A presente pesquisa surgiu a partir de dois momentos: primeiro, dos anseios de uma das autoras deste artigo mediante sua prática docente, uma vez que esta atuou durante dezessete anos como professora de Língua Portuguesa na rede estadual paulista. Segundo porque, mais tardiamente, foi designada como Professora Coordenadora na Oficina Pedagógica numa Diretoria de Ensino no interior de São Paulo e ficou responsável pela formação continuada de professores dessa disciplina. Como professora coordenadora, sentiu necessidade de apoiar os professores de língua mediante o que diziam sobre as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por seus alunos.

Foi em 2010, por meio da resolução SE nº 93/2009, que foi institucionalizado o processo de recuperação que buscava tentar recuperar alunos que apresentavam dificuldades e defasagens de leitura e escrita. Dessa forma, todas as unidades escolares contavam com aulas de recuperação paralela que era realizada no contraturno e destinava-se àqueles alunos diagnosticados com grande defasagem de conhecimento. Aqueles que apresentavam dificuldades com o conteúdo ensinado no dia a dia das aulas participavam do processo de recuperação contínua que era realizado durante as aulas. É nesse contexto que aparece em cena, nas redes estaduais, o professor auxiliar do ensino fundamental e médio⁴. Todo esse processo de recuperação instituído toma forças e tem grande expectativa de melhoria. As formações de professores continuavam ocorrendo de forma centralizada na Diretoria de Ensino e de forma descentralizada nas próprias unidades escolares.

Em muitos dos encontros de formação com gestores e professores, realizados por uma das autoras deste artigo, que assumia a função de coordenadora da oficina pedagógica, o foco das conversas era o baixo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, mesmo com os

⁴ Na Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SE 27, de 26-5-2015, as aulas do professor auxiliar passam a ser atribuídas aos professores habilitados em Língua Portuguesa ou Pedagogia e que estejam inscritos no processo anual de atribuição de classes e aulas. A partir de 2016, a recuperação passa a ficar a cargo apenas do professor titular.

processos de recuperação contínua, paralela e intensiva⁵. Buscava-se, nesses diálogos, entender as dificuldades dos alunos e refletir sobre o que já havia sido feito e o que deveria ser mudado nas práticas pedagógicas, para minimizar os problemas que eram ali apresentados.

No entanto, os encontros acabavam sendo tomados de frustrações e lamentações dos professores diante da resistência de muitos alunos às tarefas que eram propostas por eles e dos avanços pouco significativos, que se observava, de alguns estudantes.

Esse cenário despertou na pesquisadora algumas inquietações: Que concepções e teorias estão sustentando as práticas do professor? Como ele se vê diante das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos? Como as relações entre professor/aluno e aluno/aluno contribuem para a superação das dificuldades de leitura e escrita? Como tornar esses conhecimentos acessíveis, interessantes e significativos?

Mediante essas inquietações, temos como propósito, neste artigo, apresentar uma análise de parte desses questionamentos⁶. Buscaremos analisar quais as concepções de linguagem dos professores de língua portuguesa, que assumiram a tarefa da recuperação contínua e intensiva em escolas da rede pública paulista e como essas concepções se materializam nas suas práticas pedagógicas.

Para isso, o presente texto estará subdividido da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos os pressupostos teóricos em que nos apoiamos para sustentar as análises realizadas. Em seguida, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que utilizamos para seleção e análise dos dados. Por fim, apresentaremos nossas análises acerca das concepções de linguagem das professoras entrevistadas e como essas concepções se materializam em suas práticas docentes.

Linguagem e Desenvolvimento humano: o outro constitutivo

Uma discussão sobre o processo de recuperação de leitura e escrita no contexto escolar remete-nos à importância de considerar a linguagem e as interações sociais como forma de desenvolvimento humano. Por isso, assumimos, nesta pesquisa, a perspectiva histórico-cultural, partindo da teoria de Vigotski (1996; 2010) e a teoria enunciativo-discursiva, com ênfase nos estudos de Bakhtin (2010), que nos fornecerá bases para analisar os discursos dos professores, suas concepções e como essas interferem em sua prática.

⁵ A recuperação contínua é realizada pelo professor da turma, a paralela ocorre no contraturno apenas para alunos com defasagens de aprendizagem e, na recuperação intensiva, são formadas turmas regulares para alunos com muitas dificuldades.

⁶ Uma discussão sobre os demais questionamentos da pesquisadora pode ser encontrada em Bizio (2013).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (1996) percebeu que o funcionamento psicológico não é inato; ao contrário, para o autor, é pelas relações sociais que o homem se constitui como tal, ou seja, o ser humano constrói sua história a partir da interação com o outro e pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Para essa apropriação, existe um movimento dialético, uma vez que tudo o que está no sujeito existe antes no social – no plano interpsicológico – e, quando é apreendido e modificado, é devolvido para o meio social, mas passa a fazer parte do plano intrapsicológico. Assim, todo conceito adquirido nas relações sociais será internalizado quando o sujeito pensar sobre ele e utilizá-lo. Nesse movimento, ele vai aprendendo e se modificando, trazendo para si as marcas da história e a internalização dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, as interações com parceiros mais experientes tornam-se fundamentais para o desenvolvimento humano. De acordo com Vigotski (1996), essas relações são mediadas por instrumentos ou signos. Enquanto a mediação por instrumentos ocorre quando o sujeito se utiliza de ferramentas ou instrumentos intermediários para fazer uma relação com o mundo, os signos são formas de mediação de natureza semiótica – o que o caracteriza como o instrumento da atividade psicológica.

O instrumento semiótico básico de todos os seres humanos é a linguagem, que passa a ser o elemento de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Por isso, ela é de fundamental importância para o desenvolvimento da atividade psíquica superior. Por meio da linguagem, todo sujeito, através de um processo dialético de negociação, apropria-se de significados diferentes e constrói outros significados. Vigotski (1996) diferencia significado e sentido ao afirmar que significado é o que foi convencionalmente estabelecido pelo uso social e sentido é a interpretação dada pelo sujeito em um determinado espaço, tempo e contexto social.

Essas considerações de Vigotski se coadunam com os pressupostos teóricos de Bakhtin e Volochínov (2010). De acordo com os autores, a língua só pode ser estudada em seu uso concreto. Em “Marxismo e Filosofia da linguagem”, os autores tecem críticas a duas correntes linguísticas vigentes em seu tempo: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. A primeira corrente, de base estruturalista, considera a língua como produto acabado, que é transmitido de geração a geração. Para os adeptos dessa concepção, a língua é um sistema imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida à consciência dos sujeitos. Aqueles que assumem a segunda corrente – os subjetivistas idealistas – se interessam pelo ato de fala, de criação individual, como sendo fundamento da língua. Ao

criticar essas tendências, Bakhtin e Volochínov (2010) defendem que toda enunciação é de natureza social e que:

[...] ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual [...] é esse o próton pseudos, a “primeira mentira” do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante. E é esse seu próton pseudos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 113).

Para Bakhtin e Volochínov (2010), o ato de fala – mais exatamente a enunciação – não pode ser considerada individual e explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito, uma vez que é de natureza social.

Para eles, a enunciação é o produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados e a palavra é o signo ideológico por excelência (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010) que serve de ponte entre o “eu” e o “outro”.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.117).

Todo enunciado, portanto, é produzido num contexto próprio, num momento histórico, com intenções e valores políticos, éticos, cognitivos e afetivos implícitos, entre sujeitos únicos, num discurso que envolve entoações e que retoma vozes que os antecederam e que os influenciaram. A palavra, portanto, é o signo precioso que nos revela e valores contraditórios.

A partir das leituras de Bakhtin e Volochínov (2010), Geraldi (2001) aponta três concepções de linguagem que podem fundamentar o ensino da língua:

1) A linguagem como expressão do pensamento (gramática tradicional), que nos leva a pensar que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

2) A linguagem como instrumento de comunicação (estruturalismo e transformacionalismo), que vê a língua como um código que transmite algo a alguém.

3) A linguagem como forma de interação (linguística da enunciação), que vê a linguagem como instrumento de interação humana e os falantes como sujeitos dessa relação.

Apoiando-se nas teorias e ideias da enunciação como base do ensino-aprendizagem, Geraldi defende a última das três concepções de linguagem apontadas e justifica-se descrevendo a língua como um jogo que praticamos socialmente na interlocução e que, portanto, é em seu funcionamento que se estabelecem as regras. Nessas relações, o ensino da língua deve estar comprometido. E, assim, citando Soares (1983 apud GERALDI, 2001), acrescenta que essas interlocuções são construídas por diversas formas dialetais que compõem nossa língua e que não podem ser esquecidas ou relegadas em detrimento de uma única forma considerada culta e de prestígio social; afinal, cada esfera da atividade humana, conforme explicita Bakhtin (2010), elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – denominados de gêneros do discurso – que apresentam características temáticas, composicionais e estilísticas próprias dessas esferas.

Nesse sentido, cada esfera de atividade possui uma diversidade de gêneros que vão se ampliando e se ajustando à medida que a própria esfera se desenvolve. Falamos por meio dos gêneros do discurso e todos os nossos enunciados devem se adequar ao contexto social mais amplo em que nos encontramos. De acordo com Bakhtin (2010), em termos práticos nós empregamos os gêneros de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente sua existência. Segundo o autor, até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (BAKHTIN, 2010).

O autor observa, ainda, que há pessoas que dominam magnificamente a língua, mas sentem-se desamparadas em determinadas esferas da comunicação verbal por não dominar determinado gênero. Daí a importância de a escola promover o ensino de diferentes gêneros discursivos para que os alunos possam saber usá-los nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade com eficiência.

Ressaltamos que, nesse processo de ensino dos gêneros, deve-se levar em conta a natureza interlocutiva e dialógica da linguagem, uma vez que os sujeitos se constituem na e pela linguagem. Além disso, é preciso levar em consideração, neste trabalho, que os gêneros não estão prontos de antemão, mas que, ao contrário, são (re)construídos à medida que os sujeitos interagem um com o outro em um contexto social e histórico mais amplo.

É com base nesses pressupostos que buscamos analisar o discurso das professoras, dado nas entrevistas, suas concepções de linguagem e a materialização dessas concepções em

suas práticas pedagógicas. A seguir, explicaremos, com mais detalhes, como procedemos para seleção e a análise desses dados.

Procedimentos Metodológicos

Conforme já apresentado no início deste artigo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar quais as concepções de linguagem dos professores de língua portuguesa, que assumiram a tarefa da recuperação contínua e intensiva em escolas da rede pública paulista e como essas concepções se materializam em suas práticas pedagógicas.

Para isso, realizamos uma entrevista não estruturada com cinco professoras de Língua Portuguesa, que atuavam nesses processos de recuperação em escolas da rede estadual paulista de uma diretoria de ensino de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo.

As docentes que atuavam nos processos de recuperação contínua assumiam a função de professoras de apoio, uma vez que auxiliavam o professor regente da sala na recuperação dos alunos. As que atuavam na recuperação paralela – também denominada de intensiva – realizavam seu trabalho no contraturno e recebiam alunos que apresentaram, em anos anteriores, uma defasagem maior de conhecimentos. Nessas aulas, a orientação era que o trabalho deveria ser pautado no uso de estratégias de ensino diferenciadas, para recuperar habilidades e conteúdos.

Das cinco entrevistadas, duas atuavam na recuperação intensiva, duas como professora de apoio e uma delas atuava nos dois campos: a saber:

Quadro 1: Professoras Entrevistadas

Sujeito da pesquisa⁷	Anos de Magistério	Atuação
Dirce	18 anos	Sala de recuperação intensiva
Diva	12 anos	Professora de apoio
Raquel	15 anos	Professora de apoio
Norma	19 anos	Sala de recuperação intensiva
Rita	34 anos	Sala de recuperação intensiva e como professora de apoio

⁷ Os nomes das depoentes são fictícios, para resguardar o direito de anonimato das professoras.

Para analisarmos as entrevistas concedidas, optamos por uma análise qualitativa ancorada na abordagem histórico-cultural e na perspectiva enunciativo-discursiva. Primeiro porque, de acordo com Vigotski (1996), devem ser considerados três princípios básicos para realização de uma análise das formas superiores de comportamento: 1) considerar o processo e não o produto (o objeto); 2) realizar uma análise do problema que revele sua gênese e as relações dinâmicas e causais pelo ponto de vista genotípico (explicativo) e não meramente descritivo; 3) analisar a dimensão histórica do problema, uma vez que isso se faz no processo de mudança como requisito básico do método dialético.

Segundo porque, ao considerarmos a perspectiva enunciativo-discursiva, para analisar os discursos, assumimos que o ideológico é inerente ao signo e ao discurso por sua dimensão dialógica. Nesse sentido, a forma, o momento, o local, os sujeitos podem indicar indícios de acontecimentos intersubjetivos que merecem ser considerados.

Cabe ressaltar que o registro das entrevistas se deu por meio de gravação de voz. Depois de realizadas, todas as entrevistas foram transcritas integralmente e os dados foram organizados em três eixos temáticos⁸. Neste artigo, apresentaremos a análise de apenas um dos eixos que tematiza sobre a concepção de linguagem e sua relação com as práticas docentes que emergem dos discursos das entrevistadas.

As concepções de linguagem defendidas pelas entrevistadas e as práticas pedagógicas

Conforme já explicitamos anteriormente, neste artigo, temos como objetivo analisar as concepções de linguagem das professoras de Língua Portuguesa que atuam diretamente com alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita e como essas concepções se materializam em suas práticas pedagógicas. Para isso, nós nos baseamos nos aportes teóricos de Bakhtin (2010) e em Geraldi (1997; 2001) para buscar indícios dessas concepções.

Na análise das entrevistas, notamos que as professoras destacam pontos muito interessantes quando descrevem as atividades que realizam com seus alunos. Um deles centra-se na concepção de leitura que elas assumem e que se materializam no ato do discurso:

*Raquel: E eu acho que é o ler. Falei hoje para eles “**Quem lê bastante, escreve melhor.**” Foi o que eu falei, essa frase é antiga, mas a gente sempre está frisando, né? Porque lendo, você vai ampliar o vocabulário, você consegue ter palavras para falar, para escrever, acho que tem que ler.*

⁸ Em Bizio (2013), encontra-se a análise dos três eixos em que os dados foram organizados, a saber: 1) Concepções de linguagem e práticas de ensino; 2) Concepções das professoras sobre os alunos com dificuldades de leitura e escrita; 3) Os processos de recuperação e as relações de ensino.

O discurso de Raquel nos mostra que ela acredita que os alunos precisam ler “muito” para que consigam expandir o vocabulário e fazer um uso adequado dele nas atividades de leitura e produção de textos. Sua fala revela que a professora acredita em uma relação unívoca entre a leitura e a produção de textos, isto é, ela não considera que ambos são processos que se interpenetram, mas que não estão diretamente relacionados. Além disso, percebe-se que a depoente traz opiniões que foram questionadas por Brito (2001), na década de 1980, quando o autor busca discutir o problema da escola não trabalhar tendo como foco a interlocução, a produção de sentido nas atividades escolares.

O autor afirmava que, quando a performance estudantil está abaixo dos níveis desejados, há uma gama de opiniões que vão desde “[...] ‘o estudante não sabe escrever porque não lê’ até aquelas que se preocupam mais com as causas e razões” desse não saber. E uma delas apresentada pelo autor é a questão da interlocução. Conforme já explicitamos a partir de Bakhtin (2010), é próprio da linguagem o caráter interlocutivo e dialógico, mas no dia a dia das atividades escolares, apesar de tantas pesquisas já realizadas nessa área (GERALDI, 1997; BRITO, 2001; SILVA, 2010, BERBERIAN et al., 2013) o trabalho com a interlocução parece ser ainda incipiente, uma vez que as atividades de leitura e escrita acabam por se tornar mecanizadas e pouco significativas aos alunos. Outras vozes que emergem nas entrevistas e que representam, de certa forma, o discurso de vários professores de língua e/ou de outras disciplinas é o fato de que, se o estudante desenvolver a leitura e a escrita da forma como a escola pensa ser adequada, ele terá sucesso em quaisquer contextos de produção, conforme se pode perceber através do depoimento de Norma:

*Norma: Eu acho que a Língua Portuguesa é tudo. Acho que o resto tem tudo a ver. Ele vai saber interpretar um problema de matemática, se ele não tiver dificuldade em fazer, em interpretar um texto. Eu acho que começa dali. Eu acho que é a partir dali, acho que tudo, **se ele ler bem, se ele entende o que ele lê, se ele escreve muito bem, ele não vai ter dificuldade em nenhuma outra disciplina.** Eu acho.*

Norma coloca a Língua Portuguesa como centro do currículo. Para ela, ler e escrever bem trará como consequência um bom desempenho dos alunos nas demais disciplinas. No entanto, outra vez, vemos emergir o senso comum, pois, conforme destacam Tfouni e Assolini (2006, p. 3), a interpretação é institucionalmente administrada. As condições impostas no espaço escolar (im)possibilitam ao aluno inscrever-se no interdiscurso das questões apresentadas. As autoras alertam que, “para poder ocupar a posição de autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por ele e constituir-se como intérprete”. Assim, o sujeito poderá ter dificuldades nas diversas disciplinas, de acordo com os gestos interpretativos que ele puder ter

ou não, das possibilidades de ter voz durante as aulas, de expressar suas ideias e sua compreensão sobre o objeto de estudo. Além disso, se considerarmos, conforme apontou Bakhtin (2010), que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana, é impossível acreditar que o fato de “saber ler e escrever ideal”, de acordo com a concepção da professora, permite que o sujeito não encontre dificuldades em outros campos de atuação. Por exemplo, o sujeito pode ser letrado para compreender um texto publicitário que circula na esfera jornalística, mas pode não ser para compreender uma petição que circula na esfera jurídica.

A linguagem, na concepção das professoras, nesse sentido, parece ser concebida como algo que é transmitido para o sujeito, que é dado, que está pronto. As professoras parecem demonstrar que acreditam que, se conseguirem fazer esse sujeito se apropriar da linguagem culta – saber ler e escrever conforme os padrões escolares –, ele poderá utilizá-la nas diferentes situações de comunicação, o que não é tão simples, uma vez que em cada esfera da atividade humana circulam gêneros com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias dessas esferas.

Embora notemos, nos discursos, que as professoras têm uma preocupação com a formação leitora e escritora de seus alunos, emergem de suas práticas uma concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, isto é, aquela que vê a língua como um código capaz de transmitir uma informação ao receptor. Essas considerações podem ser percebidas quando Dirce e Raquel afirmam utilizar atividades de cópia sem ter um objetivo pedagógico. Práticas como essas desconsideram o caráter interlocutivo da linguagem, o que é evidenciado nas práticas das professoras.

Dirce: Alguns copiam, são meramente copistas. Entendeu?

Raquel: Então assim, quando a gente traz coisa, a gente percebe que é diferente, um quebra-cabeça de poesia, né..., chama atenção, então eles fazem. Agora vai passar um texto, pede pra copiar ...“Ai, professora, copiar tudo isso!” Tem uns que gostam porque eles não sabem fazer outra coisa a não ser copiar né, mas...

Da forma como é apresentada, a cópia se torna um exercício mecanizado que não permite reflexões sobre a função social da escrita. Ao discutir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vigotski (1996) traz a imitação como um indicativo de desenvolvimento mental. Assim, a cópia torna-se um modelo de imitação para aqueles sujeitos que ainda não se apropriaram da escrita. Considerando que é através da e pela linguagem que os sujeitos se constituem, as atividades propostas pelas professoras poderiam

ser mais interativas, uma vez que o exercício mecanizado, tal como a cópia, pouco contribui para a apropriação da função social da escrita.

Nesses modos de conceber as atividades, não há um espaço propício de interlocução e de (re)significações, pois, como destaca Smolka (1991, p. 45), é “no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções [que] a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”.

E a linguagem, como vimos, sempre se materializa em um determinado gênero textual que circula em diversos campos da atividade humana e têm um caráter dialógico e interlocutivo. Embora nas falas das professoras entrevistadas possamos perceber uma preocupação em levar, para a sala de aula, gêneros textuais diversos, percebemos que elas apresentam dificuldades nos tratamentos dados a eles, prendendo-se à noção de tipologia e a sua organização composicional ou funcional e na exploração aleatória, sem planejamento das questões abordadas, transitando entre as práticas tradicionais e as de natureza discursiva. Não há uma prática que tenha como foco a interlocução, que coloque os alunos em dialogia com outros participantes. Na fala de três professoras, aparecem práticas mecanizadas de ensino da leitura e da escrita. Um exemplo dessas práticas são as atividades de remontagem de textos, o que pode ser observado a seguir:

*Norma: Peguei um texto, que eu me lembro que eu fui em uma capacitação, uma vez que tinha um texto que a gente... ela pediu para a gente recortando...acho que foi até a Rosana, pediu para a gente **recortar e depois jogar para eles e pedir para eles colocarem na sequência, eles montarem a sequência.***

*Dirce: Quando você trabalhava as questões interpretativas ou **então para fazer um trabalho como montagem e desmontagem de texto...** no início era feito em dupla.*

*Raquel: Então assim, quando a gente traz coisa, a gente percebe que é diferente, um **quebra-cabeça de poesia...***

Nos discursos das professoras podemos perceber que o trabalho com os gêneros textuais acaba por se resumir em uma forma estruturalista da composição. Esse tipo de atividade acaba por não permitir aos alunos uma reflexão acerca do conteúdo temático, da estrutura composicional, do estilo verbal e, mais, ainda, da situação de produção em que os textos foram produzidos. A atividade acaba por se resumir em “um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (BAKHTIN, 2010, p. 271). Os alunos não interagem, não têm espaço

para dizer, para concordar, discordar, opinar sobre o texto que está sendo trabalhado. E, quando se buscava trabalhar com a produção de textos, essas atividades representavam grandes dificuldades, conforme o depoimento de Dirce:

*Dirce: Narrativa, quando eu comecei a trabalhar foi logo no início do semestre. Não sei, tinha narrativas que eu trabalhei. Já texto dissertativo é um texto que não. Eu falei para eles que é através do texto dissertativo que você conhece quem é a pessoa, o aluno. **Não sei, eu percebi que eles se interessaram mais, pelo menos se dedicaram mais nas leituras de textos narrativos.** Eu percebi que não houve assim... sabe?... aquele interesse!*

Nota-se que Dirce carrega seu discurso das classificações genéricas e tipológicas (narração e dissertação) e sua prática está mais fundamentada nos elementos estruturais e formais do que nos enunciativos e discursivos, desconsiderando que esses textos se concretizam em forma de gêneros com suas características específicas. A professora ainda acrescenta sua predileção pelo trabalho com textos literários como pretexto para uma formação moral.

*Dirce: Quando eu faço as minhas leituras reflexivas, ou, por exemplo, **eu não posso dar qualquer textinho para ele.** Para eles, tem que ser, tem que focar, tem que chamar um pouco a atenção, tem que falar de sentimento, porque senão é perda de tempo. Eu já levei várias crônicas para a sala de aula. Então algumas sim, **as que falam de sentimento, e que o autor está opinando ou relatando um fato do cotidiano, tudo bem, contos...** Caso contrário, não adianta dar texto infantil para eles, ou texto que não atinge eles. Não adianta, não adianta que não vira, não vira. Então, eu percebi que, desde o início do ano, que eu trabalho com uma característica minha. Eu coloco sempre em todas as minhas aulas, até em espanhol uma frase. **Faço uma leitura. Espanhol nem tanto, mas nas minhas aulas de português eu sempre levo uma parábola, um texto para reflexão, ou então ... hoje, por exemplo, eu levei essa crônica, todos participaram então...***

Conforme Dirce relata, quaisquer outros textos que não sejam literários e que não atinjam os alunos “*Não adianta que não vira, não vira.*”. Tal colocação leva-nos a relacioná-la com a noção de apropriação discutida por Smolka (2000). A autora adverte que geralmente a apropriação está relacionada ao desempenho e à realização de ações bem sucedidas pelos indivíduos. A apropriação é observada e avaliada pelo outro autorizado, em nosso caso, pela professora, como (não) aprendizagem. No entanto, a autora afirma que existem modos de apropriação que não coincidem com os modos que sejam pertinentes aos outros. Nesse sentido, tarefas escolares com outros gêneros textuais não literários com essa turma é *perda de tempo* para a professora, porque não atende à sua expectativa em relação à reação dos alunos ao texto. Podemos explicar essa reação pela (não) significação que os alunos encontraram na tarefa de leitura ou por serem textos que, geralmente, não provocam reações tão intensas como um texto literário que, devido a sua

intencionalidade artística, a (re)construção de sentidos envolve fruição estética. No entanto, o simples fato de não atingir os alunos não significa, necessariamente, que deixaram de ser apropriados pelos alunos.

A professora ainda relata que ela trabalha com gêneros literários porque eles aparecem nas avaliações externas. O trabalho com os gêneros parece fazer parte da prática, dadas as cobranças das políticas educacionais e não em decorrência da professora acreditar que, de fato, são textos que têm uma função social e auxiliam os alunos no desenvolvimento da leitura, da escrita, do mundo.

Dirce: Ai... manual de instrução: “Para que eu quero saber disso professora?” Eu falei “Porque é importante!” “Não, professora!” Lembra que veio uma prova, nós trabalhamos aquelas questões e depois eu trabalhei... “Ai, professora, mas a senhora vai falar disso de novo professora?” Eu falei: “É importante, meus filhos, vocês serão cobrados!” “Ai, não, mas isto é muito chato!” Não, não, não gosta ..., bula...

Analisando a fala de Dirce, observamos que, ao ser questionada pelos alunos quanto à finalidade de aprender um manual de instrução, a professora apenas justifica que é importante, dada a cobrança nas avaliações externas. Não se observa um trabalho com a língua em práticas sociais efetivas de uso. Trabalhar com a língua viva pode possibilitar aos estudantes desenvolver os conhecimentos necessários para se sentirem inseridos nas diferentes situações de produção do discurso.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas parecem não ter significado, tanto para os alunos quanto para a professora, uma vez que, pela fala da professora, são tarefas realizadas por uma imposição do sistema.

Além disso, notamos que as professoras mencionaram, por diversas vezes, o trabalho com a gramática. No entanto, pelos discursos apresentados, as atividades se tornavam também mecanizadas, uma vez que não havia uma reflexão linguística e uma articulação com o texto.

Norma: Ai eu fiz isso daqui que eu também peguei da Rosane uma vez, que eu achei muito legal. Então eu coloquei, do modo indicativo, né? Eu coloco o presente hoje, ontem, antigamente e amanhã. Trabalhei esses tempos, mas deixei o mais-que-perfeito. Eu coloquei as terminações e o futuro do pretérito. Coloquei a terminação. Ai eu ia com eles. “Olha, então vamos lá! Então você vai perguntando assim: amar – hoje?: Eu... AMO; ontem?: Eu... AMEI; antigamente?: Eu... AMAVA; e amanhã? Eu ... AMAREI. Eu pedi para eles fazerem isso com todos. Erraram pouco, sabe?

Dessas práticas de ensino que enfatizam a gramática normativa, a partir de exercícios descontextualizados, emerge uma concepção de ensino como elemento de comunicação, conforme nos apontou Geraldi (2001, p. 41). Para o autor,

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 2001, p. 45)

Para Raquel, o trabalho com a “gramática” deve acontecer de forma contextualizada, na leitura do texto.

*Raquel: Da gramática? Olha, é assim hoje pede-se muito a leitura e interpretação, mas **dentro da leitura e da interpretação tem a gramática. Então tem que, eu acho que tem que dentro do texto tirar a gramática, trabalhar os dois juntos, porque eu estou sempre prestando concurso e eu vejo que a gramática está dentro ainda. Tem a interpretação, mas a interpretação junto com a gramática.***

Ao questionarmos qual a importância do trabalho metalinguístico na escola, as professoras compreendem que ele está a serviço de uma produção textual (oral ou escrita), como observado na fala de Raquel.

Pesquisadora: Qual é a importância do trabalho com a gramática, a metalinguagem?

Raquel: Na hora de produzir o texto, por exemplo, usar o verbo correto naquele tempo que ele vai estar falando, na produção dele, né? Olha, Magda, tem uma coisa que eu não sei se estou certa ou estou errada, mas eu falo assim, o uso dos porquês mesmo, eu consegui entender, mas um pouco eu memorizei. Eles falam que não pode mais memorizar, mas tem coisa que não tem como, se você não memorizar para você entender.

Em sua prática, depreendemos a relevância que dá aos trabalhos com a leitura e produção de texto; no entanto, também enfatiza a internalização inconsciente de hábitos linguísticos por meio de exercícios de memorização, haja vista que assim ela “aprendeu”, contestando as teorias que negam a eficácia da memorização. Segundo Geraldi (1997, p. 74), ao autonomizar “as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas”, o professor *fetichiza* o produto do trabalho científico. Raquel demonstra, dessa forma, acreditar em uma concepção de linguagem que funciona como instrumento de comunicação.

No entanto, aprende-se a língua por práticas significativas, efetivas e contextualizadas de leitura e escrita. É preciso que a leitura e a escrita sejam *relevantes à vida*, que tenham significado para o sujeito e sejam ensinadas de forma interativa, dialógica, e não apenas como escrita de letras.

Considerações Finais

Os dizeres das professoras revelam que essas possuem conceitos de leitura e escrita fundamentados em teorias que não foram internalizadas, uma vez que, em seus discursos, emergem as práticas de uso mecanizado da língua. Por outro lado, paradoxalmente, observamos que aparecem, nas entrevistas, as vozes sociais do interacionismo sociodiscursivo, presente nos recentes materiais didáticos, as vozes dos cursos de formação continuada das mais recentes teorias linguísticas da enunciação, o desejo de ter se apropriado desses conceitos, o que se contrapõe às práticas, isto é, as persistentes atividades da gramática normativa, descontextualizadas da situação de uso da língua. Os dizeres das professoras revelam que elas possuem conceitos de leitura e escrita fundamentados. Notamos, assim, que na dinâmica do trabalho docente há uma tensão entre o prescrito e o realizado.

Nesse sentido, as contradições reveladas pelas professoras, entre suas práticas e a apropriação teórica, nos alertam para a necessária formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, com a intenção de que essa formação seja construída sobre práticas significativas. Compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa possa ser assumido por uma perspectiva enunciativo-discursiva, por meio de práticas do letramento que lhes deem sentido do processo de alfabetização ao desenvolvimento da leitura e da escrita e que as conscientizem e capacitem na elaboração autônoma de situações de aprendizagem que atendam à demanda de leitura e escrita de seus alunos. Para isso, é necessário que a formação continuada de professores seja garantida no espaço escolar, através das reuniões semanais de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC – ou em outros espaços promovidos pelas Secretarias de Educação municipais ou estaduais. Nesses encontros, é importante que se desenvolvam estudos teóricos e trocas de experiências entre os pares que tenham como enfoque um trabalho na perspectiva colaborativa.

Ressaltamos que, para que ocorram mudanças significativas na práxis docente, o trabalho coletivo se faz necessário, uma vez que pode oportunizar reflexões e a elaboração conjunta de diferentes estratégias pedagógicas. Desse modo, o imbricamento entre teoria e prática, no movimento de formação continuada, é condição essencial para que se possa minimizar a distância entre o discurso dos docentes e a prática pedagógica.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BERBERIAN, A. P. et al. Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1635-1642, dez. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. acesso em: 25 jan. 2017.

AUTOR, **Concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos**. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2013.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2001.

RIGHETTO, K. Os (des) caminhos do escrever na escola. **Reunião Anual da ANPED**, 30º, Caxambu, 2007. Anais...Caxambu, 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT13-3250--Int.pdf. Acesso em: 20 jun. 2013.

SÃO PAULO. **Resolução SE 93, de 8-12-2009**. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_09.htm. Acesso em: 12 mai. 2012.

SÃO PAULO, **Resolução SE 27, de 26-5-2015**. Altera dispositivo da Resolução SE 73, de 29-12-2014 que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_15.HTM?Time=18/10/2016%2004:31:22. Acesso em: 26 jan. 2017.

SILVA, N. I. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, nº 4, p. p. 949-973, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. acesso em: 25 jan. 2017.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como um processo discursivo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr.2000. p. 26-40.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades. **Reunião Anual da ANPED**, 29ª, Caxambu, 2006. Anais...Caxambu, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1937--Int.pdf. Acesso em: 20 jun. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo, Martins Fontes,1996.