

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A (NÃO) INTERFERÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE

Claridiane de Camargo Stefanello (UFSM)

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves (UFFS)

Rosiane Moreira da Silva Swiderski (UFFS)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo identificar a representação de um professor de Língua Portuguesa acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e a interferência desse documento no trabalho do professor com o ensino de gêneros textuais. Para isso, fizemos uso do quadro teórico-metodológico e analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pautado nos escritos de Bronckart (1999), Machado (2009) e Machado e Bronckart (2004; 2009). No que diz respeito à metodologia, foi analisado o contexto de trabalho de um professor de LP, com o *corpus* constituído por uma entrevista, seguida de transcrição. A seguir, foi realizada uma análise textual, abrangendo o nível enunciativo. Os resultados apontam para uma rejeição aos PCNs, fator que possivelmente promove um trabalho pautado em uma perspectiva que demonstra não valorizar a linguagem como forma de interação social.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais. Gêneros textuais. Trabalho docente.

RESUMEN: El presente trabajo tiene el objetivo de diagnosticar la realidad escolar, a fin de identificar la representación del profesor de Lengua Portuguesa acerca de los “Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série”, de la Enseñanza Fundamental y la interferencia del documento en el trabajo del profesor con la enseñanza de géneros textuales. Para eso, hicimos utilización del cuadro teórico-metodológico y analítico del Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pautado en los escritos de Bronckart (1999), Machado (2009) y Machado e Bronckart (2004, 2009). En lo que dice respecto a la metodología, fue analizado el contexto del trabajo de un profesor de LP, con el *corpus* constituido por una entrevista, seguida de transcripción. Dese modo, fue realizada un análisis textual, que abarca el nivel enunciativo. Los resultados apuntan para un rechazo a los PCNs, factor que posiblemente promueve un trabajo rayado en una perspectiva que demuestra no valorizar el lenguaje como forma de interacción social.

PALABRAS-CLAVE: “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Géneros textuales. Trabajo docente.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido cada vez mais desafiador, em especial no que se refere ao ensino de LP a partir do conceito de gêneros textuais. Por isso, o presente artigo tem por objetivo identificar a representação de um professor de LP acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 5ª a 8ª série¹

¹A partir da promulgação da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, ficou estabelecido que estados e municípios ampliassem o sistema educacional; em âmbito do ensino fundamental, de 8 para 9 anos. Essa mudança, no que

(terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) e a interferência desse documento no trabalho do professor com relação ao ensino a partir da noção de gêneros textuais.

A concepção sobre os gêneros textuais em voga nos PCNs está fundamentada na obra de Bakhtin, publicada no século XX², conceito este retomado e reelaborado por Bronckart (1999). Segundo Bakhtin (2003), os textos produzidos (orais ou escritos) apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, as quais possibilitam o reconhecimento e o uso de diferentes gêneros.

Diante disso, um dos documentos que prescreve o trabalho do professor para o ensino de Língua Portuguesa, a saber, os PCNs (1998), está fundamentado na concepção de linguagem como forma de interação social. Essa interação se dá entre os sujeitos nas diversas situações de uso da linguagem, por meio dos gêneros que circulam em uma dada sociedade. Assim, partimos do princípio que todo texto se organiza a partir de um determinado gênero.

E, portanto, diante dessa ideia:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, é válido explicitar que o texto é designado no documento como unidade básica de ensino, e as prescrições ao trabalho do professor orientam que o processo de ensino de LP

tange à terminologia, evidenciou-se pelo desuso da expressão “série” e adoção da palavra “ano”. Contudo, os PCNs não passaram ainda por uma revisão e, portanto, quando mencionados, ainda se observa o uso da palavra “série”.

²Vale observarmos que, nas obras de Bakhtin, a terminologia utilizada é gêneros discursivos. Contudo, como neste trabalho adotamos a teoria do ISD para análise, bem como para fundamentação, optamos por utilizar a terminologia gêneros textuais. Nesse sentido, é importante frisar que o uso de uma ou outra terminologia não é aleatório, pois sabemos que há um embate entre os estudiosos da obra de Bakhtin e os de Bronckart. Porém, essa questão não é objeto de estudo deste trabalho e, para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005).

ocorra por meio do estudo de gêneros textuais, de maneira contextualizada. Com isso, a leitura, a produção (oral e escrita) de textos e a reflexão sobre usos e formas da língua(gem) devem primar pelo desenvolvimento de capacidades/competências³ de linguagem, as quais devem ser focadas pelo professor nas ocasiões de ensino e aprendizagem.

De acordo com o documento, os gêneros como objeto de ensino dialogam com o processo de ensino e aprendizagem a partir das práticas sociais. Esse posicionamento teórico perpassa o trabalho de ensino (interação professor-aluno) de gêneros textuais, ou seja, trabalha-se com textos que circulam socialmente objetivando-se explorar de modo analítico o campo da linguagem produzida no contexto social do aluno, com foco nos gêneros de caráter secundário (com maior grau de funcionalidade).

Dessa forma, o que nos instigou a desenvolver esta pesquisa foi o fato de que, historicamente, as reformas educacionais, principalmente, no âmbito do ensino de LP, conduzem para a necessidade de (re)construir a prática de ensino (BUNZEN, 2011). E, nesse contexto, os PCNs minimamente prescrevem uma ação docente. Entretanto, esse documento, especificamente o de Língua Portuguesa voltado para o Ensino Fundamental dos anos finais, foi publicado em 1998 e no contexto da região norte do Rio Grande do Sul, do qual desconhecemos uma formação continuada sobre os PCNs. Então podemos compreender que grande parte desses profissionais possui dificuldade de compreensão sobre o que prescreve o documento, pois muitos passaram pela formação inicial antes de 1998. Nesse sentido, partimos da hipótese de que o objetivo do trabalho de ensino na disciplina de LP, conforme exposto nos PCNs, pode não estar sendo efetivado, devido ao fato de que alguns profissionais desconhecem o seu conteúdo. Dessa maneira, vale recordarmos o documento:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam

³ Ao interpretar ou avaliar a conduta do interlocutor e de si mesmo, o sujeito manifesta o saber. Por isso, os termos competência e saber estão sempre juntos para designar a capacidade do indivíduo. Desse modo, quando a competência abarca o saber, abarca também a capacidade de utilizar, mobilizar e colocar em exercício esse saber (BALTAZAR, 2006).

socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Para construirmos maior conhecimento acerca da hipótese levantada, acreditamos que é necessário dar voz ao professor para que fale sobre a problemática apresentada. Portanto, a pergunta de pesquisa que norteou o trabalho desenvolvido foi: Qual a representação de um professor de LP acerca dos PCNs de 5ª a 8ª série (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) e a interferência desse documento no trabalho com ensino de gêneros textuais?

Para responder a essa questão, o artigo encontra-se dividido em duas seções. Na primeira seção, contextualizamos o referencial teórico, o trabalho docente e as prescrições que envolvem este trabalho. Na segunda seção, apresentamos o universo de análise juntamente com a metodologia e os resultados e discussões do nível enunciativo. Por fim, trazemos as considerações finais em que refletimos diante dos resultados encontrados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos um breve contexto histórico e conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como de seu procedimento teórico-metodológico de análise de textos, o qual permite uma investigação sobre a representação do professor acerca de seu trabalho.

2.1 Perspectiva sociointeracionista

O referencial teórico adotado no presente artigo se fundamenta na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, cujo principal nome é o de Jean-Paul Bronckart. Essa perspectiva considera as condutas humanas como produto da socialização, pois o sujeito constitui-se como ser humano através das relações que estabelece em sociedade. A partir dessa ideia, será analisada a representação de um professor acerca dos PCNs, a qual é orientada por modelos de agir.

Para o ISD, o processo de mudança das condutas humanas, numa perspectiva vygotskyana, possui origem no contexto social. Nesse cenário, é atribuída à linguagem uma função fundamental, pois é por meio dela que o ser humano constrói suas representações,

tomando consciência de si e do mundo que o circunda. Seguindo esse princípio, o ISD entende as atitudes verbais, portanto, a linguagem, como formas de ação, e, por isso, designa o termo “ação de linguagem” para representar “o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42).

Para Bronckart (1999), a atividade social trata das organizações coletivas, já a ação é uma parte dessa atividade a qual apresenta um duplo estatuto: do ponto de vista externo, é atribuída ao ser humano em particular, e, do ponto de vista interno, designa um conjunto de representações construídas pelo ser humano sobre sua participação na atividade que o faz consciente, tanto do seu fazer, quanto de sua capacidade de fazer.

Segundo Bronckart (1999, p. 22),

[...] a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana se desenvolveram formas particulares de organização social [...]. Enfim, trata dos processos [...] pelos quais [...] tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

Entendemos então que a investigação interacionista, primeiramente, interessa-se pelas organizações sociais, depois pelas maneiras de interação, e, por fim, pelas características das organizações sociais e formas de interação. Dessa maneira, parte-se do princípio de que os sujeitos desenvolvem capacidades discursivas de linguagem particulares, criando atitudes de se relacionar no meio em que se encontram.

Em meio a essas organizações sociais, ocorre a utilização da linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações individuais. Estes fatores são mediados por uma unidade de análise particular, quer dizer, por gêneros textuais. Portanto, a prática de linguagem se movimenta por meio de gêneros que estão em uso no contexto social, no qual o sujeito se encontra. Vale observarmos que os gêneros são infinitos e, portanto, inesgotáveis as possibilidades da atividade humana. Bronckart (1999) explica essa diferenciação do seguinte modo:

[...] os discursos primários seriam estruturados pelas ações não verbais [...], os discursos secundários [romances, obras científicas, etc.] se desligariam delas e

seriam objeto de uma estruturação autônoma, convencional, ou ainda, especificamente linguística; estes, sim, constituiriam verdadeiras ações de linguagem (BRONCKART, 1999, p. 60).

Nesse sentido, valendo-nos ainda das considerações de Bronckart (2009), observamos que as atividades se dão numa comunidade verbal que é constituída por várias formações sociais. Cada formação está direcionada a seus objetivos e interesses particulares, o que Bronckart (2009) chama de formações sociodiscursivas.

A partir desse conceito, Machado (2009, p. 17) propõe uma relação entre a linguagem e o trabalho educacional. Para a autora, essa relação se dá por meio dos discursos, das atividades sociais e das ações. Tal proposição é evidenciada no excerto que segue:

[...] é necessário recorrer a um conjunto de pressupostos [...] sobre o agir humano e suas relações com a linguagem; [...] sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea e sobre a ideologia que atravessa e influencia o trabalho educacional e, [...] sobre o papel da linguagem nas e sobre as situações de trabalho (MACHADO, 2009, p. 18).

As ações do agir, segundo Machado (2009), somente são entendidas por meio das interpretações, essas originadas a partir da linguagem, portanto, dos textos vinculados a essas ações. Os textos aos quais a autora faz referência, podem ser oriundos de instâncias externas, indicando as tarefas que devem ser realizadas nessa profissão (prescrições do agir) como, por exemplo, os PCNs, os textos produzidos no próprio trabalho docente ou em outras situações (planos de aula, relatório, entrevista etc.). Para maior compreensão dessa questão, passaremos a tratar especificamente do conceito de trabalho docente.

2.2 Trabalho docente

A organização do trabalho docente ocorre a partir das atitudes em diferentes situações, por meio do conjunto de tarefas atribuídas ao docente. Este trabalho é constituído tanto por condutas verbais, como falar sobre um texto, como não verbais, por exemplo, os movimentos corporais no espaço escolar. Esses fatores atravessam e influenciam o trabalho educacional.

Dessa maneira, para Machado (2009, p. 40), o trabalho do docente em sala de aula mobiliza várias dimensões: físicas, cognitivas, languageiras, afetivas entre outras. Essas

dimensões estão voltadas para ensinar determinados conteúdos desenvolvendo capacidades dos alunos.

A partir disso, a autora (2009, p. 40) ressalta que

[...] a realização dessa atividade é sempre orientada por prescrições e por modelos de agir, que são apropriados pelo professor e desenvolvidas em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social.

No que tange aos PCNS de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documento que prescreve a prática docente, o processo de ensino e aprendizagem deve basear-se na interação. Por meio dessa, os sujeitos trocam informações expressando e defendendo os pontos de vistas individuais. Com isso, compartilham e constroem visões de mundo diferentes ou iguais.

A partir disso, o documento ressalta que

[...] cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Assim, podemos perceber que os PCNs também defendem a interação social. Com isso, o professor necessita compreender o aluno com suas particularidades de vida, tanto em seu contexto social quanto cultural, pois o discente produzirá seus textos de acordo com seu conhecimento de mundo, e a evolução é um processo lento e persistente.

Além disso, em função das intenções comunicativas, todo texto se organiza em um determinado gênero, que faz parte das condições de produções dos discursos, os quais os usos sociais determinam e são caracterizados por três elementos, conforme observado por Bakhtin (2003).

O conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; a construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; o estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Com base nessa ideia, os textos são constituídos por um conjunto de relações que possam ser compreendidas e que se estabelecem entre si com suas próprias características. Já as sequências referem-se a uma organização interna de autonomia, que não se organizam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos (BAKHTIN, 2003). Elas assumem características específicas em seu interior e podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (BRONCKART, 1999).

A partir dessas considerações, é observado que o trabalho docente sob a perspectiva do ISD favorece o desenvolvimento da competência comunicativa tanto do professor quanto dos alunos. Além disso, os conhecimentos que os seres humanos possuem, seus relacionamentos sociais e sua própria vida são, em grande parte, determinados pelos gêneros a que estão expostos, que produzem e consomem. Por isso, é de grande relevância refletir acerca da realidade escolar, identificando de que maneira os documentos que prescrevem o ensino de Língua Portuguesa interferem no trabalho docente, principalmente tendo os gêneros com objeto de ensino. Diante dessa ideia, a seguir, discorreremos acerca dos textos prescritivos e do trabalho docente que é realizado a partir dessas prescrições.

2.3 Textos prescritivos e trabalho docente

Os textos prescritivos são aqueles que direcionam os aspectos institucionais e normativos, sejam formais ou informais, direcionando o trabalho diário do docente (SOUZA-E-SILVA, 2004). Dessa maneira, o trabalho do professor consiste em interpretar as prescrições e, a partir disso, concretizar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem representa um fator constante no trabalho dos professores, pois a maioria reorganiza as atividades que lhe foram prescritas, levando em conta o nível de conhecimento dos alunos, a condição social, etc.

Percebemos, então, que o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos já concebidos em um nível hierárquico, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, chegando aos PCNs. Diante disso, “[A] organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida, sobretudo aos alunos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91). Observamos também a importância

dos docentes diante da reorganização dos documentos que regem o ensino/prescrições, pois esta atitude é uma atenção direcionada aos alunos e as suas necessidades educacionais.

Além disso, Souza-e-Silva (2004, p. 93), ressalta:

Para a ergonomia⁴ do trabalho, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa.

Com isso, o trabalho do professor exige organização, a fim de mobilizar um grupo em função da aprendizagem de determinada tarefa. Assim sendo, os textos prescritivos têm papel fundamental no trabalho docente, visto que eles oferecem orientações, disponibilizando assuntos e conteúdos que podem ser abordados.

Por outro lado, há um receio de que essas prescrições, em alguns momentos, possam engessar o trabalho do professor, caso o profissional não tenha uma formação de qualidade, como também autonomia metodológica. Acreditamos que a autonomia está na formação continuada, bem como num trabalho que analise e proporcione reflexões sobre as prescrições de trabalho. Assim, podemos observar a atuação de um professor inovador, que pretende dar ênfase ao desenvolvimento de capacidades/competências de linguagem de seus alunos a partir dos gêneros como preconizam os PCNs. No entanto, acreditamos que a não reflexão sobre as prescrições pode contribuir para uma prática mecanicista, na qual o docente é mero reprodutor de discursos e de práticas num viés tradicional.

Nesse contexto, adentra o conceito de semiologia do agir, o qual é utilizado pelo ISD para analisar as formas de agir humano por meio do discurso. Essa metodologia permite interpretar as maneiras de (re)configuração do agir docente presente em textos prescritivos e/ou nos textos produzidos pelo professor sobre e no trabalho (BRONCKART; MACHADO,

⁴ Segundo os autores, a ergonomia aborda a atividade de trabalho, quer dizer, estuda o comportamento do homem no trabalho com o propósito de compreender a realização de uma determinada tarefa, o trabalho de organização coletiva e esse meio a que está sujeito (sucessos, fracassos, adaptações, etc.) o trabalho humano, fator que está entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

2004). Desse modo, “[...] podem trazer-nos nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação ao seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135).

Com essa ideia, os PCNs – texto prescritivo – assim como a entrevista com o docente – texto produzido pelo professor sobre e no trabalho – apresentam conteúdo que pode contribuir para uma compreensão das discussões que virão.

3 UNIVERSO DE ANÁLISE E METODOLOGIA

A partir do referencial teórico apresentado, o presente estudo tem como universo de análise o contexto de trabalho de um professor de Língua Portuguesa (doravante denominado participante), sendo o *corpus* de análise constituído pelo conteúdo de uma entrevista, orientada por um questionário estruturado, composto por seis questões abertas. A partir desse *corpus*, buscamos identificar a representação do professor de Língua Portuguesa acerca dos PCNs de 5ª a 8ª série (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) e a interferência desse documento no trabalho com o ensino de gêneros textuais.

A escolha deste se deve primeiramente ao fator tempo de trabalho, uma vez que o profissional entrevistado possui vinte anos de docência; em segundo lugar por ministrar somente a disciplina de Língua Portuguesa, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, com carga horária de 40 horas semanais. Assim sua atividade docente está vinculada diretamente à área e ao nível de ensino que é o centro de interesse da pesquisa.

Para estudo do *corpus*, realizamos uma análise da arquitetura interna do texto (também denominada de folhado textual, a qual nesta pesquisa segmenta-se num olhar para o nível **enunciativo**), em que foram analisadas as vozes e modalizações (BRONCKART, 1999).

A seguir, passamos para os resultados e discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme critérios estabelecidos e descritos na seção anterior, seguem as perguntas e suas respectivas respostas transcritas.



Quadro 1 – Transcrição da entrevista

1. Qual sua concepção de linguagem? 1 Bom, pra mim a linguagem é tudo porque trata da comunicação. Eu tento trabalhar da forma mais adequada 2 dizendo o que é certo e o que é errado.
2. Qual a relação dessa concepção com sua prática pedagógica? 3 A maioria dos alunos vem de casa falando o “r” de alemão, então eu tento conversar e explicar que não é dessa 4 maneira que se fala porque os colegas ficam rindo, então eu explico a maneira correta porque um dia eles vão 5 sair de casa e vão perceber que nos outros lugares não é assim que se fala e eu sei que eles vão sofrer com 6 isso, não adianta.
3. O que você compreende por gêneros textuais? De que maneira você trabalha com o ensino deles? 7 Na semana passada eu trabalhei com o gênero redação, também trabalhei aquele que dá opinião, o relato de 8 opinião. É muito bom trabalhar com estes gêneros por causa do vestibular e também por causa do ENEM, 9 inclusive eu pego apostilas de uma sobrinha minha que estuda em Santa Maria. Este ano já peguei todo o 10 material dela, aí vou trabalhar só com base na apostila dela. Eu trabalho da maneira que eles possam expor 11 as ideias, mas só que é difícil porque eles não leem muito.
4. Você acredita que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dão embasamento para trabalhar com os gêneros textuais? De que maneira você recebeu essas orientações? 12 Não, a maioria dos professores nem leu aquele documento, e mesmo que ele nem ajuda muito, quando eu me 13 formei, a gente nem estudava sobre isso. Eu nunca recebi orientações para trabalhar com este documento, 14 única coisa é que a gente conversa com os colegas. O que a direção foca muito é o Projeto Político 15 Pedagógico que fala dos conteúdos que inclusive esses dias tivemos que reescrever porque estava muito 16 antigo.
5. De que maneira os PCNs de Língua Portuguesa interferem na sua prática pedagógica? 17 Para mim não adianta de nada, não me faz diferença. Isso foi algo que quiseram nos empurrar sem nenhuma 18 noção do que se tratava.
6. Como estão os alunos em relação às habilidades de leitura, escrita e análise linguística? 19 Depende muito da turma, tem alunos que são muito bons em todos os aspectos. Acredito que na escrita 20 porque leem muito, inclusive minha filha é ótima. Mas como tem alunos que eu sei que eles não leem então 21 já nem conseguem escrever direito. Tenho alunos que só copiam, mas não sabem ler, assim como tenho 22 alunos que não sabem nem copiar e aí me pedem ajuda, e aí, se esses não sabem ler nem copiar, análise 23 linguística nem se fala. Alguns alunos possuem muita dificuldade e têm problemas, isso é por causa dessa 24 inclusão que para mim eles só estão inseridos. Muitos professores pedem que o aluno leia em silêncio, eu não 25 acredito dessa forma, então eu sempre leio em voz alta e peço para eles prestarem muita atenção e digo que o 26 texto é muito interessante.

FONTE: Dados coletados por meio da entrevista.

Vejamos agora, a análise do nível enunciativo, de Machado e Bronckart (2009).

3.1 Análise do nível enunciativo

Nesta análise, primeiramente, procuramos identificar no texto do participante, o gerenciamento dos mecanismos enunciativos e, em um segundo momento, o uso das modalizações. Esses mecanismos contribuem para apontar as diferentes vozes presentes no texto, como também as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) referentes à temática que está sendo abordada.

Em relação às distintas maneiras de manifestação da voz do participante, verificamos a presença predominante do pronome “eu”, conforme pode ser observado nos excertos: “[...] **eu tento** conversar e explicar [...] então **eu explico** a maneira [...] **eu sei** que eles (linhas 3, 4, 5 e 6). “[...] **eu trabalhei** com o gênero redação, também **trabalhei** [...] o relato de opinião.” (linhas 7 e 8). “[...] **eu pego** apostilas [...]. Este ano já **peguei** todo o material dela [...]. **Eu trabalho** da maneira que eles possam expor [...].” (linhas 9 e 10).

Sobre os trechos destacados, verificamos o grau de responsabilidade que assume o participante em relação à prática docente, evidenciado uma posição protagonista frente às ações realizadas, pois demonstra um movimento de tentativa de trabalho com a noção de gênero, contudo desconhecendo os pressupostos teórico-metodológicos que subjazem a esse trabalho e que são prescritos pelos PCNs.

Observamos também a utilização implícita da terceira pessoa do plural “eles”, como também a primeira pessoa do plural “nós”, registradas nos seguintes trechos: “[...] a maioria dos **professores** nem leu [...], quando eu me formei **a gente** nem estudava sobre isso.” (linhas 12 e 13). “[...] **única coisa é que a gente** conversa entre os **colegas**. [...] dias **tivemos** que reescrever porque estava muito antigo.” (linhas 14, 15, e 16).

A partir desses fragmentos, podemos analisar que o participante divide sua responsabilidade com outros profissionais (docentes), possibilitando compreender que há um grupo de professores que adere à percepção de que os PCNs foram impostos. Essas manifestações aparecem como forma de se inserir num grupo, e, no caso específico desta pesquisa, numa representação do professor sobre os PCNs e a intervenção desse documento na prática pedagógica.

Com relação ao uso de **modalizadores** do enunciado, vale observar que estes tratam das “unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 61), e estão classificadas em pragmática, apreciativa, deontica e lógica.

A modalização pragmática atribui ao participante intenções, (in)capacidades, e julgamentos. Essa foi observada nos seguintes trechos da entrevista: “[...] **tem alunos que são muito bons** em todos os aspectos.” (linha 19). “Mas como tem alunos que eu sei que eles não leem então já **nem conseguem escrever direito**.” (linhas 20 e 21). “Tenho alunos que só copiam, mas não sabem ler, [...] e ai, se esses não sabem ler nem copiar, **análise linguística**

nem se fala.” (linhas 21, 22 e 23). “*Alguns alunos possuem muitas **dificuldades** e têm **problemas**, isso é por causa dessa inclusão [...].*” (linhas 23 e 24). “[...] *eu sempre leio em voz alta e peço para eles prestarem muita atenção e digo que o texto é **muito interessante.***” (linhas 25 e 26).

Verificamos, também, o uso de modalização apreciativa, a qual constrói uma avaliação do que é emitido a partir do mundo subjetivo do participante. Essa foi observada nos trechos: “*Bom, pra mim a linguagem é **tudo** porque trata da comunicação*” (linha 1). “*É **muito bom** trabalhar com estes gêneros [...].*” (linha 8). “[...] *mas só que é **difícil** porque eles não leem muito.*” (linha 11). “[...] *a maioria dos professores nem leu aquele documento, e mesmo que ele **nem ajuda muito** [...].*” (linha 12). “*Para mim **não adianta** de nada, **não me faz diferença.***” (linha 17). A predominância do “eu” já era, de certo modo, esperada, haja vista que o gênero escolhido para a coleta de dados e o objetivo da interação (perguntas realizadas) conduzem para isto.

Observamos, ainda, a modalização deôntica que revela as avaliações realizadas diante do mundo social, das regras e combinações. “[...] ***adequada** dizendo o que é certo e o que é errado.*” (linhas 1 e 2), “[...] *eu **tento** conversar e explicar que não é [...].*” (linhas 3 e 4). “*Eu trabalho [...] **expor** as ideias [...].*” (linhas 10 e 11).

Por fim, notamos o uso da modalização lógica avaliação sobre o enunciado realizado a partir do mundo objetivo, uma verdade incontestável. Essa modalização foi observada nos trechos: “[...] *eu **sei** que eles vão sofrer com isso, **não adianta.***” (linhas 5 e 6). “***Acredito** que na escrita **porque leem** muito [...].*” (linhas 19 e 20). “[...] *leia em silêncio, **eu não acredito dessa forma** [...].*” (linhas 24 e 25).

Ao fazermos a análise com relação ao uso dos modalizadores, é possível delinear um perfil das representações expostas pelo sujeito/participante da pesquisa, tendo em vista o valor das modalizações empregadas. Dessa forma, constatamos a manifestação de todos os tipos de modalizadores, sendo que o uso de uns se destacou em relação a outros: pragmáticos (três utilizações), apreciativos (sete utilizações), deônticos (três utilizações) e lógicos (três utilizações). O uso desses modalizadores evidencia a responsabilidade enunciativa quando o participante manifesta-se utilizando, na grande maioria, a voz do “eu”. Há momentos, no entanto, em que atribui a responsabilidade do dizer para o coletivo, grupo de professores, e ainda, momentos em que compartilha da responsabilidade com o grupo. Além disso, pudemos

perceber que as atribuições dadas aos actantes presentes no texto baseiam-se tanto no mundo subjetivo (apreciativo), na experiência enquanto professor de LP, quanto no mundo social (deôntico), contexto das regras, como também no mundo objetivo (lógico), marcado por situações concebidas como verdades inquestionáveis. A maior ocorrência da modalização apreciativa denota um aspecto que permite a avaliação de determinado assunto, que o participante abordou diante de critérios subjetivos, conforme apresentado nas análises.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* possibilitou observarmos questões relevantes para compreender a realidade escolar, identificando a representação de um professor de LP acerca dos PCNs de 5ª a 8ª série e como esse documento prescritivo interfere no trabalho com o ensino de gêneros textuais, conforme proposto no objetivo geral desta pesquisa. Com base nas reflexões realizadas, no que se refere à representação do docente, constatamos que o participante não considera relevante as prescrições dos PCNs, pois julga que as ideias que estão materializadas nesse documento foram impostas. Ainda complementa tal posicionamento ao enfatizar que o documento “não ajuda em sua prática pedagógica”. Dessa forma, revela não compreender a função desse documento e sua importância para a prática docente, demonstrando, a partir dos relatos, desenvolver um trabalho numa perspectiva que não valoriza a linguagem como forma de interação social.

Por conseguinte, constatamos a não interferência dos PCNs na tentativa de trabalhar com ensino de gêneros textuais e verificamos a necessidade de efetivar a política pública de formação continuada. Acreditamos que assim será possível materializar aquilo que é prescrito pelo currículo referencial, principalmente, no que se refere a uma atividade pautada na concepção sociointeracionista e, portanto, não tradicional. Sabemos que o documento fornece liberdade e não um arranjo de conteúdos tradicionais, pois ele propõe um objeto (os gêneros) e uma unidade de estudo (os textos na concepção de gêneros), documento que deveria ser apropriado pelo docente para orientar o trabalho. Nesse sentido, a prescrição só vem a contribuir para uma mudança na atividade, mas, para isso o docente precisa ter acesso a uma formação continuada (e se propor a desenvolvê-la).

Acreditamos que se esse conhecimento fosse efetivado numa prática docente perpassando a perspectiva do interacionismo social, a qual favorece o desenvolvimento da competência comunicativa tanto do professor quanto dos alunos, poderia o docente compreender a linguagem não apenas como um código, mas como um sistema ideológico. É preciso refletirmos também sobre o trabalho a partir dos gêneros, pois os relacionamentos sociais são orientados por eles, e um ensino pautado nessa perspectiva poderia proporcionar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas, como a leitura e a produção textual, capacidade em que, na maioria das vezes, é observada certa carência por parte dos alunos.

Desse modo, com este trabalho, pudemos vivenciar a aplicação de um procedimento teórico-metodológico para poder identificar uma representação. De tal modo, ressaltamos e confirmamos que a formação continuada é um processo para transformar essa representação identificada e sugerimos, então, pesquisa-ação para confirmar essa tese.

6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BALTAZAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 2 ed. Caxias do Sul: Educs, 2006.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: **Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. F. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo: São Paulo, 1999.

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 133-163.

BUNZEN JR., C. S. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

MACHADO, A. R. [et al]. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

___; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor constituídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: [et al]. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.



1960