



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

DIRLENE SANTOS DE ARAUJO

**A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E SEU
DISCURSO SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Campo Grande/MS
2015

A	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>
S. ARAUJO	<p>DIRLENE SANTOS DE ARAUJO</p>
A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E SEU DISCURSO SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	<p>A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E SEU DISCURSO SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL</p>
2015	<p>Campo Grande/MS 2015</p>

DIRLENE SANTOS DE ARAUJO

A Formação Identitária do Professor de Língua Materna e seu Discurso sobre a Prática de Produção Textual

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientadora: Prof. Dra. Silvane Aparecida de Freitas

Campo Grande/MS
2015

A688f Araujo, Dirlene Santos de

A formação identitária do professor de língua materna e seu discurso sobre a prática de produção textual/ Dirlene Santos de Araujo. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

124f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Campo Grande, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida Freitas.

1.Ensino de língua materna 2.Produção textual 3.Identidade
4.Professor I . Título.

CDD 23.ed. 370.71

DIRLENE SANTOS DE ARAUJO

A Formação Identitária do Professor de Língua Materna e seu Discurso sobre a Prática de Produção Textual

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvane Aparecida Freitas (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Profa. Dra. Maria Leda Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. Aline Saddi Chaves
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande/MS, 05 de outubro de 2015.

Ao refletir sobre para quem dedicar esse trabalho, em meus pensamentos florescem algumas ideias; primeiro, às pessoas que acreditam na educação e lutam por um ensino de qualidade nas escolas públicas.

Em segundo, para todos os professores de Língua Portuguesa, guerreiros que são comprometidos com o processo ensino/aprendizagem de Língua com vistas à construção do conhecimento humano.

Não poderia deixar de mencionar aqueles amigos que de maneira direta e indireta contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, colegas de trabalhos e professores colaboradores, que não nos deixam desanimar, apesar da árdua jornada de trabalho como professora formadora.

Como não me reportar aos meus familiares que inúmeras vezes entenderam as ausências nos momentos festivos e também as incontáveis noites de estudo até altas madrugada, com uma longa jornada de trabalho ainda a cumprir no dia seguinte. Incluem-se nesses os familiares que mesmo não estando mais neste plano terrestre, mas que, vibram pelas nossas vitórias, pois lembram-se de nós com um imenso carinho e alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é pouco diante de tantas batalhas vencidas e agora encontrar-me no final de mais uma etapa de meus estudos, na área profissional, etapa essa que já tinha sido planejada e pensada há muitos anos.

Deixo um agradecimento especial a minha orientadora, professora Dr. Silvane Aparecida Freitas, pela paciência e confiança na minha pessoa enquanto profissional de língua que sou. Agradeço não só pela oportunidade de tê-la como minha orientadora, como também pelo seu exemplo de humildade, competência como profissional e amor pela educação.

Meus sinceros agradecimentos a todos os professores da UEMS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que em todas as horas foram fonte inesgotável de conhecimento e competência, oportunidade que com muita maestria me conduziram em mais essa etapa de minha carreira profissional.

Como não poderia deixar de ser, deixo meu agradecimento especial aos professores de todas as disciplinas cursadas, com quem tive contato, que, com certeza, deixaram suas marcas em minha formação e na construção de minha identidade como professora de língua.

Por fim, a meus pais que sempre me incentivaram nas horas boas e também nas difíceis no decorrer de minha vida profissional, e enfocaram a ideia de que os homens podem nos tirar tudo, menos o conhecimento adquirido por meio dos estudos. Essa é uma bagagem pessoal e uma riqueza imensurável que devemos ter e compartilhar com nossos semelhantes.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unicidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2001, p.39).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o discurso do professor sobre o ensino de produção textual, mais especificamente, o discurso do professor de Língua Portuguesa do 7º ano da rede municipal de Campo Grande – MS, cujas escolas obtiveram maiores índices na avaliação de produção textual do ano de 2012. Para tanto partimos de questionamentos como: Que concepções esses professores possuem sobre o ensino de língua materna? Que imagens fazem da escrita? Como colocam a produção textual em prática? Assim sendo, pretendemos fomentar a reflexão dos professores, sujeitos da pesquisa, sobre suas concepções e crenças sobre o processo ensino/aprendizagem sobre o ensino de língua materna. Este estudo insere-se no bojo das pesquisas pertencentes à Análise do Discurso Francesa, visando analisar os discursos dos docentes que atuam em algumas escolas públicas municipais de Campo Grande-MS. Os referenciais teóricos adotados pertencem a Análise do Discurso Francesa e Ensino de Linguagens. Primeiramente, buscamos fundamentação sobre língua, linguagem, texto e discurso, bem como sobre o ensino de língua materna na contemporaneidade. Os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam nos 7º anos das escolas municipais de Campo Grande – MS, procurando dar voz a esses profissionais e, assim, analisar suas crenças sobre a produção textual, e também, pelo viés dos interdiscursos, seus conceitos de língua, linguagem, texto e discurso, com a pretensão de relacionar o que é apreendido nas teorias atuais sobre o ensino de língua a suas vivências de sala de aula. Para tanto, inicialmente utilizamos um questionário semiestruturado, para nortear o direcionamento das entrevistas, que pretendia coletar os dizeres sobre suas práticas em se tratando do ensino de produção textual e suas concepções enquanto professor de língua materna, enfocando a língua, linguagem, texto, discurso, leitura, gramática e fala. E concluímos que os professores procuram integrar a prática de produção textual com a de análise linguística em suas aulas de língua materna, assim como, valorizar a leitura e tem o texto como enfoque nas atividades sem sala de aula. Em se tratando das concepções que norteiam o ensino de Língua Materna prevaleceu à língua como sinônimo de comunicação, a linguagem como uso da língua e característica de interação, o texto como um todo organizado, transmissor de ideias e, o discurso como uma concepção em tentativa de incorporação na prática docente. E em relação à constituição da identidade dos professores de língua materna notamos um sujeito dividido com identidade descentrada, e uma incompletude em relação às suas concepções de ensino de língua materna ou ainda incertezas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Produção Textual. Identidade. Professor

ABSTRACT

The main of this research is to analyze the teacher's speech on the text production teaching, more specifically, the Portuguese language teacher speech of the seventh year of municipal schools in Campo Grande - MS, whose schools had higher indexes in the textual production evaluation in 2012. From questions like: What conceptions these teachers have on the mother tongue teaching? What images do the teachers have about writing? How do they place the textual production in practice? Therefore, we intend to foster the teachers' reflection, the investigation subjects, on their concepts and beliefs about the teaching / learning process of the mother tongue education. This study insert in the core of the research belonging to the French Discourse Analysis, aiming to analyze the teachers' speeches who work in some public schools in Campo Grande-MS. The theoretical frameworks adopted belong to the French Discourse Analysis and Languages Teaching. First, we sought the foundation on the language, language, text and discourse, as well as the mother tongue teaching nowadays. The subjects of this research are teachers who work in the seventh year of public schools in Campo Grande - MS, seeking to give voice to these professionals and thus to analyze their beliefs about the text production, and also, by the bias of interdiscourses, their language concepts, language, text and speech, by claiming to relate what is proclaimed on current theories of language teaching to their classroom experiences. For this purpose, initially we made use of a semi-structured questionnaire to guide the strategic planning of the interviews, which intended to collect the sayings about their practices in reference to the text production teaching and concepts as teacher of mother tongue, focusing on the language, language, text, discourse, reading, grammar and speech. We concluded that the teachers seek to integrate the practice of text production with the linguistic analysis in their classes of the mother tongue, as well as enhancing the reading and focusing the text on activities without classroom. In reference of the concepts that guide the mother tongue teaching it prevailed to the language as a synonym of communication, the language as language use and interaction feature, the text as a whole, organized, transmitter of ideas and the discourse as a concept in attempt on incorporate on teaching practice. In relation to the constitution of the teachers' identity of the mother tongue we noticed a split subject with decentralized identity, and incompleteness in relation to their mother-tongue teaching concepts or even uncertainties.

Keywords: Mother Tongue Teaching. Textual Production. Identity. Teacher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. DA LÍNGUA AO DISCURSO.....	20
1.1. Língua, Texto Discurso e Ensino de Língua.....	22
1.1.1 A Língua e a Linguagem	25
1.1.2 O Texto e o Discurso.....	29
2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	33
2.1. A Prática de Leitura.....	35
2.2. A Prática de Produção Textual.....	40
2.3. A Prática de Análise Linguística.....	45
2.4. A Formação Identitária do Professor de Língua Materna na Modernidade.....	49
2.5. A Identidade do Professor de Língua Materna.....	56
2.6. A Formação do Professor de Língua Materna.....	61
3. OS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA E A PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA.....	67
3.1. As Concepções de Ensino de Língua e a Constituição da Identidade do Professor de Língua Materna na Modernidade.....	69
3.1.1. As Representações do Professor de Língua Materna sobre a Prática de Produção Textual: pelos ditos e não ditos entre os enunciados.....	70
3.1.2. As Concepções de Ensino de Língua do Professor de Língua Materna.....	77
3.1.3. Constituição Identitária do Professor de Língua Materna na Contemporaneidade: vozes e imagens.....	84
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS.....	99

INTRODUÇÃO

Uma palavra semanticamente apropriada para iniciarmos nossas considerações seria “inquietações”, pois ela representa um dos sentimentos que acompanha o ofício de ser professor de língua materna, inquietação diante da função de ensinar Língua Materna a nossos alunos em um contexto tão diverso ao lidarmos com a utilização da linguagem em suas múltiplas faces. O desassossego e o conflito colocam-nos a refletir sobre quais caminhos seguir. Como conduzir nossa atuação pedagógica em sala de aula? E ainda quais concepções temos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Materna?

Por outro lado, a “inquietação” mudou ao longo de nossa atuação profissional, tendo em vista a nossa atuação como professora formadora da equipe da Semed - Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande, agora refletindo sobre como podemos contribuir na formação de um professor que já atua no ensino de língua materna¹, diante de um mundo globalizado e em constantes mudanças de acordo com as demandas impostas pela nova ordem mundial, e em relação ao papel das línguas em uma sociedade multicultural. Acrescentamos a esse contexto a questão de que nós, que atuamos como formadores de tais profissionais lidamos normalmente com professores que já têm suas crenças em se tratando do ensino de línguas, que são representadas e transpostas em seus discursos e práticas pedagógicas.

Além disso, temos, ainda, uma mídia brasileira que publica denúncias a respeito dos precários resultados obtidos por nossos estudantes, prenunciando por variações que mostram a educação brasileira em crise. O professor nesse contexto é criticado, como se ele tivesse má vontade em se tratando de sua atuação pedagógica no processo ensino/aprendizagem de língua materna. Agregamos a isso também a culpa do suposto colapso do sistema educacional aos formadores de professores, que têm como tarefa mediar as teorias da educação para que elas sejam instrumentos do processo ensino/aprendizagem em sala de aula.

A formação de professores de Língua Materna tem sido objeto constante de pesquisas, é uma área que tomou particular impulso. Por esse motivo, entre outros, os formadores de professores em seu exercício de trabalho se interessam em incidir sobre as lacunas na formação dos professores de língua materna no Brasil, acreditamos que os

¹De acordo com Revuz, 1998, língua materna é aquela aprendida pelo “falante” na primeira infância-período que vai do nascimento do indivíduo até os três anos, aproximadamente[...]. A língua materna é a língua primeira aprendida por um “falante”, língua essa que o assujeita, tornando-o um “sujeito de linguagem”, moldando-lhe as bases de sua estruturação psíquica e solicitando dele uma prática complexa: a maneira como ele irá relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

resultados devem vir de uma configuração bem mais complexa do que a mostrada pela denominada crise.

Isso nos mostra a complexidade do papel do formador: ele tem de ser um agitador sensível, criar desequilíbrio, mas de forma saudável. Outro aspecto que contribui para a complexa tarefa do formador é a ambivalência do processo de mudança, pois o formador carrega uma crítica do presente e um desafio a valores e identidades dos professores.

Quanto a essa questão, o nosso grande desafio é fazer com que os professores superem o passado, pois eles se limitam a reproduzir as aulas que receberam durante a sua escolaridade básica, esquecem-se dos conteúdos e além disso, não vão além das disciplinas cursadas na licenciatura.

[...] dotado de mente, de razão, unívoco-capaz de buscar e encontrar, ainda que ideal e ilusoriamente, o controle de si, do seu dizer e dos outros, através da tomada de consciência de si e dos fenômenos que o cercam. (CORACINI, 2001, p.184).

Nesse sentido, a autora acima nos coloca que a formação de professores precisa contribuir para a superação desse paradigma e os formadores precisam compreender a angústia experienciada pelos professores em formação, que em função do lugar que ocupam, sentem-se responsáveis por suprirem e darem conta dos alunos integralmente e também do complexo processo ensino/aprendizagem, embora se sintam faltosos e impossibilitados de realizar a tarefa, em especial, quando o não saber sobre si e sobre sua prática discursivo-pedagógica vem à tona.

Por isso, necessário se faz (re) pensar a formação de professores, deixar vir à tona suas identidades, promover uma perspectiva de formação ampla, incrementar políticas de formação de professores de forma mais consistente e preocupada com as demandas atuais em se tratando das atuais concepções de ensinar e aprender línguas. Superando a formação para conteúdos em si mesmos, saber por saber, normalmente enfocando métodos transmissivos e de memorização, fortemente presentes no ensino convencional de gramática que não vi formação de competência e habilidade, nem a ampliação das práticas de letramento --- alunos.

Defendemos o preceito de que a prática pedagógica do professor de Língua Materna representa suas crenças e elas são transpostas em seus discursos, nesse sentido, reportamo-nos a Foucault (2010), ao afirmar que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual queremos nos apoderar.

É importante ressaltar que o discurso implica uma exterioridade da língua, ser aprendido no meio social, cuja compreensão é perpassada pelos aspectos ideológicos, históricos e os próprios, ou seja, que se referem à existência dos discursos nas diferentes situações sociais. O discurso não é língua, nem texto, nem fala, porém necessita de elementos linguísticos para ter existência material. É assumido por um sujeito, pois ele só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais e simultaneamente, indica que atitude está tomando em relação ao seu enunciador. Assim, de acordo com ALTHUSSER apud FERNANDES (2008) o professor, ao se posicionar, é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, o que produz um sujeito cindido, clivado, descentrado, não na origem dos processos discursivos que enuncia, mas determinado pelo sócio histórico inerente ao discurso.

Referindo-nos a professores de Língua Materna, o discurso constrói sua própria imagem. Aquela que é reconstruída ao longo da vida, juntamente com quem convivemos e elas vão mudando, se deslocando, adquirindo novas ressignificações e identidades por meio da linguagem e das experiências no que se refere ao processo de ensinar línguas. Assim, o discurso é muito mais do que simplesmente uma forma de ação sobre o outro, ele visa modificar uma situação, em nível superior produzir uma modificação nos agentes envolvidos no ato discursivo. Dessa forma, podemos afirmar que as experiências que fazem parte da formação do professor, suas concepções de ensinar e aprender uma língua são materializadas por meio do discurso.

Antes de tratarmos dos pontos específicos desta pesquisa, procuraremos situá-la em relação às demais, envolvendo a temática das crenças do professor de Língua Materna sobre a produção textual: numa perspectiva discursiva. Para isso, traremos o Estado da Arte sobre a questão e ao perscrutarmos a temática encontramos: a tese de doutorado em Linguística Aplicada de Ângela Derlise Estube Netto, do ano de 2008, da UNICAMP, que teve como orientadora Maria José Farias Rodrigues Coracini, intitulada “Tramas da subjetividade espaço entre línguas: narrativas de professores de Língua Portuguesa em contexto ... imigração”, o trabalho teve como objetivo analisar a constituição identitária de professores de Língua Portuguesa que não possuem exclusivamente essa língua em sua inscrição no campo da linguagem para pensarmos então seu processo de formação. Participaram da pesquisa 14 professores da rede pública de ensino de Santa Catarina, cuja história sociocultural é marcada pela imigração europeia.

No mesmo sentido, cito a dissertação da professora Msc. Marília Rocha Machado, da Universidade Federal de Minas Gerais, denominada “Os discursos e a construção dos leitores

na perspectiva dos gêneros textuais: condições de produção de leituras na escola”, o trabalho em questão tem, por escopo, os leitores e a prática de leitura em sala de aula, analisa como os discursos constroem esses leitores, determinando as maneiras de produção de leitura em sala de aula. Considera que a sala de aula é um lugar de interação, verifica-se que alguns alunos são considerados bons de leitura, outros possuem menor capacidade de compreensão. Do resultado da pesquisa, verificou-se que o trabalho em sala de aula, quando tratamos de gêneros textuais, abre espaço para que os alunos mostrem, por meio de textos, suas compreensões com base em diversas leituras, de modo mais eficaz do que apenas ler um texto e responder a um questionário.

Do mesmo modo, o trabalho de mestrado da professora Msc. Letícia Ramalho Brittes, da Universidade Federal de Santa Maria denominado “Efeitos de sentidos sobre o trabalho de professores de língua materna: uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico” teve como objetivo a análise do discurso do professor de língua materna do ensino fundamental, dando ênfase aos efeitos produzidos em sala de aula, sendo o professor o primeiro intermediador do mundo e o aluno.

Já o artigo de Cristiane Carvalho de Paula Brito “Discurso(s) sobre o ensino de Língua Materna em um curso de formação de professores” visa a analisar, com base no embate de vozes, as imagens que professores de língua(s) em formação constroem, em relação à gramática e ao ensino de língua materna. Observamos que a mencionada trata da formação na área de leitura e produção textual de acadêmicos do 3º semestre de cursos de língua portuguesa, tem o foco nos leitores e a prática de leitura em sala de aula por meio dos discursos. De maneira geral, tratam do ensino de Língua Materna e algumas abordam o discurso de professores.

Temos ainda a tese intitulada “Representações de Língua Materna” de Claudete Moreno Ghiraldelo, que teve como orientadora a professora Maria José Rodrigues Faria Coracini, que faz parte das teses de doutorado em Linguística Aplicada do ano de 2002 da UNICAMP, e tem como objetivo o estudo das representações do português do Brasil, tomado em três instâncias, não hierárquicas, que se entrecruzam e se constituem: língua oficial, nacional e materna. Essas representações são construídas em discursos sobre a língua, produzidos por enunciadores brasileiros, concebidos como sujeitos sócio-históricos, perpassados pelo inconsciente e pela ideologia.

O corpus da pesquisa é constituído por entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, de doze enunciadores escolarizados e de três não escolarizados, todos adultos e oriundos do Estado de São Paulo. Os escolarizados são professores de Português (língua

materna) e de Inglês e Francês (línguas estrangeiras), cientistas da computação, que têm o português como objeto de trabalho, e profissionais com ensino médio completo; os não escolarizados atuam em diferentes profissões.

Nos discursos sobre a língua, esses enunciadores assumem determinadas posições enunciativas, que revelam aspectos da língua tomada nas três instâncias. Essas representações são construídas pelas representações da língua do outro, desdobrada no português do Brasil, no português dos outros países lusófonos e nas línguas estrangeiras. Ao tecer representações para a Língua Portuguesa - representações que poderão ser mais visíveis enquanto língua materna ou nacional ou oficial - o enunciador desliza das representações da língua do outro para as representações da sua própria posição social e da posição social do outro.

Na superfície linguística, as representações são construídas por meio da comparação entre línguas; no discurso relatado; nas não-coincidências do dizer, incluindo entre elas a repetição de palavras, expressões e frases, que, devido à intensa reiteração, configura a singularidade enunciativa dos enunciadores. As representações revelam-se constituídas por relações complexas que incluem saberes escolares, atravessados e constituídos pelos discursos sobre a história do Brasil e a formação da sociedade brasileira, além de discursos que estão na ordem do dia, como os atravessados pela ideologia da globalização.

Temos também o trabalho “Discurso sobre e de professores de Língua Materna no Estado do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial”, de Janete Silva dos Santos, orientada por Carmem ZikBolognini, também do doutorado de Linguística Aplicada do ano de 2010 da UNICAMP, o estudo analisa o discurso de sala de aula, a partir do ponto de vista da Análise do Discurso, com base em Pêcheux (1983; 1997; 2002) e Orlandi (1993; 1998; 1999), considerando, primordialmente, as noções de identidade, lugar social e assujeitamento. Como existem, aqui, outras questões análogas em jogo, tais como imaginário social, interdiscurso e ideologia, a pesquisa de outros analistas também será considerada.

A análise envolve excertos, extraídos de gravações em fitas de áudio e vídeo, de dois professores de Português, da região norte (Araguaína, Tocantins) e de documentos oficiais, preparados por um grupo de pesquisadores de diferentes partes do país. Esses documentos (GESTAR, PCN, RT-TO) oferecem orientações nacionais para professores de língua materna. O objetivo principal desse trabalho é comparar a imagem de professor que emerge dos documentos com a imagem que a pesquisadora (Pq) constrói dos dois participantes (P1, com três anos de experiência, e P2, com sete), a partir da comparação entre as diretrizes oficiais e a forma como conduzem suas aulas de leitura e de produção escrita. Os resultados mostraram

que, no contexto de sala de aula, existem dois tipos de assujeitamento: passivo e reflexivo, que têm, respectivamente, uma conotação negativa e positiva.

Mediante o exposto, verifica-se que mesmo havendo algumas pesquisas na área de Letras que abordam o discurso do professor de Língua Materna sobre a prática de produção textual, são poucas que aliam a formação do professor às concepções de ensino de língua na perspectiva da análise do discurso de orientação francesa, portanto, o diferencial de nossa pesquisa está não só aliar essas duas temáticas, mas também os sujeitos da pesquisa que são singulares, sujeitos sempre em constituição de identidades. Por isso consideramos que esta pesquisa é de suma importância para refletirmos sobre como esse sujeito dividido e multifacetado age e pensa sobre o ensino de Língua Materna, o que poderá contribuir para repensarmos o processo de formação identitária desse sujeito.

O desejo de pesquisar sobre esse assunto, as crenças sobre o ensino de produção textual por meio do discurso de professores de língua materna, surgiu do trabalho de formação continuada com os professores de Língua Portuguesa, organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), associado à necessidade de encontrar práticas pedagógicas com foco na produção textual, que contribuam para o avanço na atuação dos professores de línguas e na aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS.

No caso desta pesquisa, nosso objetivo é analisar o discurso do professor sobre o ensino de produção textual, mais especificamente, o discurso do professor de Língua Portuguesa do 7º ano, cujas escolas da rede municipal de Campo Grande-MS, obtiveram maiores índices na avaliação de produção textual do ano de 2012. A partir de questionamentos como: Que concepções teóricas esses professores possuem sobre o ensino de Língua Materna? Que imagens fazem da escrita? Como colocam a produção textual em prática?

Temos também uma análise da constituição da formação da identidade dos professores, no que se refere às imagens que tais profissionais deixam transparecer por entre seus discursos, sobre suas concepções de ensino de Língua Materna e crenças que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de língua, no que se refere aos eixos de ensino: prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística.

É importante ressaltar que a avaliação de produção textual é uma prova, que contempla um eixo específico do ensino de Língua Portuguesa, aplicada aos alunos que cursam o 7º ano do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal de Campo Grande, ela é aplicada juntamente com a prova de leitura e interpretação de textos, acontece em 86 escolas da rede municipal, sendo urbanas e rurais. A série avaliada é o 7º ano, um de seus objetivos é contribuir para o avanço da escrita dos alunos, visando a uma melhor qualidade no ensino da

Língua Materna, bem como intervenções na série em que é aplicada a prova e na série seguinte, no caso, o 8º ano. Tudo isso, com o fito de alcançar melhores índices na Prova Brasil, no que se refere à produção de textos.

Quanto à coleta de dados, esta se deu em horários previamente combinado com o professor, o que ocorreu em seus horários de planejamento, oportunidade em que elaboramos um questionário semi-estruturado como norte para a entrevista com os professores, para posteriormente realizarmos as transcrições, objetivando investigar as crenças que permeiam a prática pedagógica desses professores, enfocando, sobretudo, o eixo de produção textual.

Os discursos dos professores foram analisados com base nas tendências contemporâneas do ensino de linguagens, associados aos estudos da linguagem, na perspectiva pós-estruturalista, bem como nos estudos bakhtinianos, uma vez que esta perspectiva teórica é de suma relevância para se problematizar o discurso do professor sobre o ensino de língua.

Com isso, esperamos que os resultados desta pesquisa venham contribuir para a ampliação das pesquisas na perspectiva da Análise do discurso de linha francesa que tem como temática o discurso do professor de Língua Materna, bem como que o professor possa refletir sobre suas representações sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, no que se refere à prática de produção textual.

Para tanto, esta pesquisa está organizada em assuntos que envolvem o ensino de Língua Materna numa perspectiva discursiva. Em se tratando dos fundamentos da Análise de Discurso de Linha Francesa, temos nosso primeiro capítulo que aborda as questões da Língua ao Discurso, trazendo as concepções de língua, linguagem, texto e discurso, que são definições essenciais que nortearão a análise do discurso dos professores, sujeitos desta pesquisa.

Pelo fato de a pesquisa tratar das crenças dos professores sobre o ensino de Língua Materna, em nosso segundo capítulo, temos algumas perspectivas teóricas sobre o ensino de Língua Materna, procuramos aportes teóricos vinculados ao Ensino de Linguagens, abordando os objetivos do ensino de Língua Portuguesa e seus eixos, sendo: a prática de leitura, a prática de produção textual e a de análise linguística. Juntamente com a formação identitária do professor de Língua Materna na pós-modernidade.

Ainda no capítulo dois, tratamos do professor de Língua Materna, da identidade desse professor pós-moderno, pois é um dos aspectos importantes para relacionarmos o discurso dos professores, sujeitos desta pesquisa com suas crenças e identificações. Ainda na vertente deste capítulo, trouxemos aspectos da formação inicial e continuada do professor de

Língua Materna, tendo em vista a necessidade de trazer à tona a importância da formação do professor para a (re) construção da identidade do profissional que atua o ensino de Língua Materna.

Por fim, em nosso capítulo três, trazemos os aspectos metodológicos da pesquisa, que, basicamente, será uma pesquisa de natureza qualitativa de base interpretativa, utilizando-nos dos fundamentos da Análise do Discurso Francesa, cujos dados são o discurso de seis professores de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, efetivos na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. Temos, ainda, como subtítulo o perfil dos sujeitos da pesquisa e para encerrar o capítulo, a análise do discurso dos professores entrevistados, levando em consideração os aspectos da formação do professor de Língua Materna e sua identidade.

A constituição identitária do professor de Língua Materna na pós-modernidade foi analisada por meio dos discursos de quatro docentes, e pudemos notar que temos um grupo de professores em construção e reconstrução. Hoje compete ao professor de Língua Materna proporcionar em suas aulas aos alunos o contato com diversos gêneros textuais, que estejam em consonância com a realidade de cada um deles, assim o trabalho com a produção textual terá mais relevância social para os estudantes e certamente será mais prazeroso para ambos os lados.

1. DA LÍNGUA AO DISCURSO

[...] não há discurso sem língua, e não há língua sem discurso, não há acontecimentos sem atos de sujeito e não há atos fora do acontecimento, não há sujeito livre, nem assujeitado e, por isso, o discurso é produto e processo, a língua é reflexo e refração, instituído e instituinte, generalização e possibilidade de singularização, prisão e liberdade dos usuários. (VOESE, 2004, p.24).

A Análise do Discurso de linha francesa tem suas bases na atuação de Jean Dubois e Michel Pêcheux. Na França por volta dos anos 1968 – 70, vivenciamos o nascimento da Análise do Discurso, presidida pela linguística e pelo marxismo. Consideramos aqui de acordo com Brandão (2003) que a análise do discurso para Pêcheux, era pensada como uma ruptura epistemológica em relação ao que se fazia nas ciências humanas, articulando o discurso ao sujeito e a ideologia.

De acordo com Brandão (2003) por mais que tivessem diferenças na formação e atuação profissional, Dubois (era linguista, lexicólogo) e Pêcheux (filósofo, que atuava no campo da história das ciências, fortemente influenciado por Foucault), tiveram um espaço de atuação comum: o marxismo e a política. Para Dubois, a Análise do Discurso era pensada num contínuo, das palavras ao enunciado, era um progresso permitido linguisticamente. Para Pêcheux, ela era pensada como uma ruptura epistemológica nas ciências humanas, integrando o discurso com sujeito e ideologia. Ambas vertentes pensavam em estudar o discurso por meios de instrumentos de análise.

Ainda na esteira do pensamento de Brandão (2003) Pêcheux e Dubois tentavam pensar em uma disciplina autônoma, negando uma relação de aplicação ou uma integração pura e simples da linguística, eles se preocupavam em pensar o objeto do discurso e, simultaneamente, os instrumentos para sua análise. Em Pêcheux (1990 a), encontramos a teorização de um objeto e procedimentos que deixam apreendê-lo, relacionando as condições de produção e o processo de produção do discurso. Para ele, o discurso é determinado e tomado sempre em relação à história.

O sujeito para Pêcheux (1988) é constituído no discurso, sendo que sentido e sujeito se constituem num processo simultâneo por meio da figura da interpelação ideológica, conceito advindo dos pressupostos Althusserianos. Para ele,

[...] o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo-sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1988, p.160)

Dessa forma, para ele, a noção de sujeito é determinada pela posição, lugar de onde se fala e ele fala no interior de uma formação discursiva, regulada por uma formação ideológica, por isso, podemos dizer que o sujeito é fortemente marcado por uma dimensão social, histórica, que na linguagem é delimitada pela formação discursiva que define o que o sujeito pode e deve dizer.

Aproximadamente no final dos anos 70, terminava a primeira fase da Análise do Discurso e era consolidada em termos de estudos e pesquisas. Depois de 1975, passa a uma segunda fase partindo das construções iniciais, objetos de críticas pertinentes, desconstruções e reconstruções devido às transformações de cunho teórico e político que aconteciam na França.

Em meio a esse contexto, Pêcheux (1990) reformula sua noção de formação discursiva, reconhecendo que não é espaço fechado, pois se relaciona paradoxalmente com o “exterior” ao se constituir é “invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas) que se repetem nela, sob a forma de pré-construído e de discursos transversos” (PÊCHEUX, 1990b, p.314). Temos então, o conceito de interdiscursividade para indicar o que irrompe no interior de uma formação discursiva.

Ao colocarmos a relação da formação discursiva com o exterior, reconhecemos como elementos importantes ao analisarmos uma formação discursiva, já que “os pontos de confronto polêmico que se travam nas suas fronteiras internas, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos tematizados como efeitos de ambiguidade ideológica, de divisão, de réplicas estratégicas” (PÊCHEUX), 1990b, p.314). A essa altura, o sujeito foi sendo influenciado por esse novo pressuposto que leva a reflexão à concepção original da formação discursiva e ao reconhecimento do discurso como heterogêneo.

Mais tarde, advieram às ideias de Bakhtin (2010) que se inter-relacionam com a Análise do Discurso pela dimensão sócio interacionista e sua concepção de linguagem, que se assenta no princípio de que a palavra é dialógica por natureza, pressupondo o outro, como destinatário para quem voltamos à locução e ajustamos a fala. Nos pressupostos bakhtinianos, o outro é também o outro do discurso ou dos discursos que entremeiam a fala.

Ainda de acordo com Bakhtin (2010) a linguagem é uma maneira de interagirmos socialmente e o outro desempenha um papel fundamental na formação do significado e acresce todo ato de enunciação individual num contexto amplo, mostrando as relações linguísticas e sociais. Nesse ato enunciativo como fica o sujeito? Ele só pode ser concebido como sujeito social, histórico, com ideologia situada, ou seja, formada na interação com o

outro. É o outro quem determina o que eu sou, e nessa relação constrói-se a identidade com alteridade.

Nesse contexto, o texto encena essa relação, o sujeito divide seu espaço com o outro, pois nenhum discurso vem de um sujeito que o inaugura, cada vez que fala ou escreve. Nesta perspectiva, a subjetividade se desloca para um sujeito sócio-histórico, dividido que interage com outros discursos e apossa-se dele para posicionar-se e construir sua fala, ainda, na esteira dos pressupostos bakhtinianos do princípio dialógico e de um sujeito cindido, temos uma noção essencial da linguagem que é a da polifonia, em que o autor nos coloca que todo texto trabalha a linguagem de maneira a criar menor ou maior efeito polifônico. Dizemos que num texto encontramos disseminadas várias vozes, que se situam em posições diferentes, emergem, se relacionam de forma oposta ou polêmica.

Tivemos então no interior da Análise do Discurso Francesa profundas modificações teóricas ou deslocamentos até metodológicos em relação ao seu objeto que é o discurso, de uma concepção estrutural, homogênea de formação discursiva e dominada por uma formação ideológica, passamos para uma concepção de linguagem dialógica e discurso heterogêneo inscrito em um espaço de interação subjetiva com confrontos e polêmicas entre um e outro. Como consequência disso, temos uma noção de sujeito não mais homogêneo, mas sim, determinado sócio-historicamente, assujeitado a uma formação discursiva, que trabalha a linguagem e se forma nesse processo por meio de diferentes posições ideológicas e enunciativas aliando-se a elas ou refutando-as.

1. 1. Língua, Texto, Discurso e Ensino de Língua

Apesar de as teorias sóciointeracionistas de ensino terem começado a circular em nossas escolas a partir de meados da década de 1980 e, mais amplamente divulgadas, a partir de 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, muitos de nossos docentes ainda não se apropriaram das concepções de linguagem que perpassam as atuais teorias de ensino de Língua Materna circuladas no meio acadêmico, o que seria fundamental para a reflexão e organização sistemática das práticas de linguagem a serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos.

Por isso é importante trazermos à tona alguns questionamentos que integram o trabalho do professor de língua materna, tais como: O que é língua? O que é linguagem? O que é texto? E o que é discurso? Retomando a ideia de que muito do que se discute no ensino

de língua, ainda, não foi incorporado pelos professores e muito do que é dito no meio acadêmico não chega até nossas salas de aula, no tocante ao ensino de língua.

Os conceitos dos termos anteriormente mencionados parecem ser antigos, no entanto, ainda, não foram incorporados por muitos docentes de ensino fundamental e médio, por isso, um dos objetivos deste capítulo é trazer, justamente, a importância de que antes de o professor planejar suas práticas de sala de aula, precisaria refletir sobre sua concepção de linguagem e de língua, pois saber conceitos não significa ter uma nova postura frente ao ensino.

Ressaltamos a importância de o professor conhecer as concepções de linguagem as quais perpassam o ensino de língua materna. Segundo Geraldi (1999), temos três concepções de linguagem que correspondem às três grandes correntes de estudos linguísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação. Geraldi (1999) pontua que na primeira dessas concepções, a linguagem é considerada como a expressão do pensamento – é uma concepção que se refere, basicamente, aos estudos tradicionais. “Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.” (GERALDI, 1999, p.41).

De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), essa concepção de linguagem está vinculada à tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, sendo rompido efetivamente apenas no início do século XX, com Saussure. De acordo com ela, as pessoas simplesmente exteriorizam ou traduzem seus pensamentos, a enunciação é um ato individual, não sofrendo interferência do meio social onde acontece.

Segundo Bakhtin/ Volochinov (2010), a visão do subjetivismo idealista, em que as leis da criação linguística são as da psicologia individual, a enunciação ganha o percurso do interior para o exterior, não se considera os fatores externos à comunicação, como o interlocutor. A língua é concebida como um produto acabado, um sistema estável, fixo e imutável.

Ao considerarmos a língua sob essa ótica, não proporcionamos abertura para que, no ensino de língua materna, estudemos as variações linguísticas, pois elas implicariam na variação do pensamento, tal visão de ensino é reforçada pelos estudos tradicionais da gramática normativa, que privilegia o modo de falar das elites mais favorecidas economicamente. Portanto, o ensino nesta perspectiva evidencia a avaliação do certo e do errado, segundo a gramática normativa. Esta concepção, é aquela que valoriza a forma de falar e escrever da “norma culta” ou “variedade padrão”, com aprendizado baseado nas regras gramaticais apenas.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação está atrelada aos elementos comunicativos, em que o falante almeja transmitir uma mensagem para um ouvinte e, assim, temos que,

[...] essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 1999, p.41).

Essa concepção concebe a linguagem como uma ferramenta, utilizada para emitir uma mensagem, uma informação, sem interferências externas, de acordo com as normas da variedade padrão, desprezando as demais variedades linguísticas. Portanto, temos o predomínio da tradição gramatical, especialmente no que se trata do trabalho com as estruturas linguísticas, partindo delas para desenvolver as possibilidades de expressão.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) afirmam que esta concepção está relacionada ao Estruturalismo, ao Transformacionalismo e à Teoria da Comunicação, preocupa-se com as formas abstratas da língua, a qual é vista como um código que serve para transmitir uma mensagem de emissor para um receptor. Logo, associamos à segunda linha de pensamento filosófico e linguístico bakhtiniano (2010), o objetivismo abstrato, pois nesta perspectiva, “a língua é um sistema estável, imutável”, ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história.

Relacionando esta concepção ao ensino de Língua Materna, temos um sujeito que internaliza o saber que está fora dele, por meio da repetição de exercícios que estimulem uma resposta, de maneira que ele siga o modelo. A prática da repetição levaria o aluno à aprendizagem. Assim, temos a reprodução da ideologia dominante, um aluno que repete o que a classe dominante deseja que predomine. É uma abordagem superficial, que não leva em conta as condições de produção do discurso, enfatiza a forma linguística, ou seja, o estudo da língua é feito por meio dos exercícios estruturais morfossintáticos, levando o aluno a internalizar os aspectos formais da língua.

A última concepção de linguagem abordada por Geraldi (1999) é a que tem a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, lugar este em que os falantes se tornam sujeitos, pois a linguagem é concebida como

[...] uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age

sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 1999, p.41).

Nesta concepção de linguagem, preconiza-se a interação entre os interlocutores; nela a expressão dos falantes não é somente organizada a nível mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Os falantes são responsáveis por determinar como o enunciado será produzido. De tal forma, a expressão vai depender das condições sociais, assim, o social interfere no individual.

De acordo com Bakhtin/ Volochinov (2010), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Dessa forma, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio do diálogo entre os indivíduos que as trocas de experiências e conhecimentos acontecem.

Nesse ponto, retomamos Geraldi (1999) ao afirmar que o indivíduo emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Ela reconhece o sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

A preocupação essencial no ensino da Língua Materna, nesta concepção, é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, como também, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o rodeia, em especial sobre as formas de se utilizar a língua como instrumento de interação social.

Por isso, em princípio, refletiremos sobre os conceitos: O que é língua? O que é linguagem? O que é discurso? O que é texto? Para o ensino de língua materna, é importante discutir, além das concepções, as relações que esses conceitos mantêm com a prática pedagógica e, ainda mais, como isso implica na formação do aluno enquanto sujeito histórico produtor de discursos.

1.1.1 A Língua e a Linguagem

Por muitos anos, a linguagem foi vista como um sistema estruturado e homogêneo, excluindo o sujeito falante de seu contexto social, assim como, as condições de produção de seu uso.

Para o Curso de Linguística Geral de Saussure (1916), a língua é um sistema de signos, formado por significante e significado e tem uma relação arbitrária entre significante e

seu referente. Apesar de reconhecer a característica dual da linguagem, a fala, como subjetiva e a língua objetiva, priorizou a língua definindo-a como objeto de estudo da Linguística.

Língua para o autor é um fato social, pois pertence a todos os componentes de uma comunidade; é exterior ao indivíduo e ele não pode modificá-la. Todos esses preceitos instauram nos estudos linguísticos um vasto campo de referência para reflexão, pois de acordo com Cardoso:

A língua constitui ainda uma teia de relações entre esses dois elementos linguísticos formando um sistema, um conjunto solidário em que cada um dos elementos componentes só se pode definir relativamente aos outros com os quais forma o sistema. Sendo um fato social, sua existência fundamenta-se nas necessidades de comunicação. (CARDOSO, 1999, p.15).

Ela é passível de fixação e sistematização tanto que temos dicionários e gramáticas. É um patrimônio histórico e ninguém a detém em sua totalidade, cada indivíduo detém uma parte do sistema, que não existe perfeito em nenhum indivíduo. Embora Saussure tenha reconhecido o caráter dual da linguagem, sendo constituída pela fala, uma instância subjetiva; e pela língua, uma instância objetiva. Em seus estudos, ele focalizou a língua. Esse corte foi decisivo para os estudos da Linguística na primeira metade do século XX, período este que a língua reinou soberanamente.

Em uma outra vertente, temos o gerativismo Chomskyano, que promoveu uma revolução nos estudos da linguagem naquele mesmo século depois de Saussure, dada a concepção de linguagem como expressão de pensamento e a procura chomskyana pela determinação de uma gramática universal. No entanto, para os gramáticos do século XVIII, as categorias linguísticas universais eram lógicas, explicadas na própria natureza, ou seja, uma lógica extralinguística.

De acordo com Cardoso (1999), para Chomsky, a língua é um patrimônio de toda uma comunidade e não somente de cada falante, que retém só uma parte do sistema, cada falante retém a gramática de sua língua, graças a sua competência linguística, que deve ser entendida como a capacidade de produzir por intermédio de meios finitos, um conjunto infinito de frases. Mesmo em outros trabalhos, a preocupação contínua em descrever e explicar a língua, um sistema com uma estrutura própria, como um processo mental, parte do cognitivo do ser humano. Porém, ainda não dão conta da diversidade linguística, das gramáticas específicas ou das particularidades das diversas línguas.

Ainda na esteira do pensamento de Cardoso, a noção de língua como estrutura está ligada a relação no interior do sistema, tal preceito aparece nos estudos de 1928 e 1929 com as atividades do Círculo Linguístico de Praga, que tinham como fundamento as ideias de

Saussure e Baudoin Courtenay. Na escola de Copenhague, em que o estruturalismo ganhou seu ápice, temos o desdobramento da linguística Saussureana, levando sua tese ao auge, afirmando que a linguagem é forma e não substância, ou seja, não há nada de substancial na língua.

Nessa perspectiva, a língua é comparável a um jogo: compõe-se de peças (elementos constitutivos) e de regras. As peças são isoláveis, cada qual dotada de um sentido e articuladas segundo um código. A chave da estrutura está em se isolarem os elementos constitutivos de um conjunto finito e estabelecerem-se as leis de combinação desses elementos. O princípio fundamental é a predominância do sistema sobre os elementos, ou seja, o destaque da estrutura do sistema por meio da relação entre elementos constitutivos. (CARDOSO,1999, p.18).

Para o Círculo Linguístico de Praga, a língua é considerada como estrutura e função, sendo que função é uma característica inerente ao próprio sistema, ou seja, enquadrando-se dentro do jogo de diferenças de que se constitui o sistema linguístico. Os praguenses consideram a língua em uso, ou seja, as condições do exercício social da linguagem. A significação se desloca à medida que já não vai mais ser buscada nas propriedades formais das expressões linguísticas, mas nas necessidades, funções e condições da comunicação, ou seja, da linguagem em uso, em condições adequadas, envolvem contextos e enunciados interagindo entre si, com o mundo e com a cultura.

De acordo com Jakobson 1963 (apud CARDOSO, 1999), as funções são projetadas para comunicação e se desmembram em seis, que correspondem aos seis fatores envolvidos no ato da comunicação verbal: um remetente, uma mensagem, um destinatário, um canal, um código e um contexto. Cada mensagem pode englobar como ato concreto da atualização das possibilidades previstas no código, várias funções da linguagem. Em qualquer mensagem aparece um feixe de funções, que segundo Jakobson, não é uma acumulação, pois quem fala pode fazer ressaltar um dos seis fatores envolvidos no processo da comunicação, dando-lhe uma ênfase maior.

Para Jakobson temos como fatores envolvidos no ato da comunicação: um remetente, uma mensagem, um destinatário, um canal, um código e um contexto. A mensagem engloba em seu ato de concretização das possibilidades antevistas no código. Em qualquer mensagem, temos esse feixe de funções que

[...] não é uma acumulação, pois o falante pode fazer ressaltar um dos seis fatores envolvidos no processo da comunicação, dando-lhe ênfase maior. Há, pois, uma hierarquia de funções implicada em cada mensagem, e é sempre importante saber qual é função primária e quais são as secundárias. (CARDOSO,1999, p.19).

Temos, então, a classificação das funções de acordo com o fator que se destaca no ato da comunicação: a referencial, quando a ênfase é no contexto; a emotiva, quando a ênfase é no remetente; a conativa, quando a ênfase é no destinatário; a fática, quando a ênfase é no contato, a metalinguística quando a ênfase é no código e a poética quando a ênfase é na mensagem.

Ainda em se tratando da orientação linguística, Halliday (1973,1976, apud Cardoso 1999) nos coloca que em uma expressão mais moderna da relação entre sistema linguístico e funções, temos três funções que determinam a estrutura da linguagem: a ideacional, a interpessoal e a textual. A primeira relaciona-se ao “sentido cognitivo” ou “conteúdo proposicional” de orações; a segunda com as distinções entre “modo” ou “modalidade” e a terceira ao modo pelo qual a estrutura gramatical e entonacional das orações as relaciona umas às outras em textos contínuos e nas situações em que são usadas.

A função textual tem a ver com o estabelecimento dos vínculos da linguagem com ela mesma e com as características da situação onde é utilizada. Ela permite a quem fala e quem ouve produzir textos, ou passagens encadeadas de discurso situacionalmente apropriadas, ela fornece ao leitor a capacidade de distinguir um texto de um amontoado de orações.

Em se tratando de linguagem, podemos dizer que todas as abordagens preservam de alguma forma os pressupostos de Saussure ao considerar que na linguagem há uma dualidade essencial: língua/fala, código/mensagem/, competência/performance, língua/discurso. Nesse sentido podemos dizer que,

Mesmo quando buscam no objeto da Linguística, a parte marginalizada por Saussure, a linguagem continua a ser concebida como uma entidade de duas faces: uma formal, constituída pelo “núcleo duro” da língua (o sistema abstrato das formas) e uma outra por meio da qual a linguagem se relaciona com o mundo pela ação dos falantes. (CARDOSO, 1999, p.24).

Assim, a linguagem não é nem somente emissão de sons, um sistema convencional, ou ainda tradução do pensamento, a roupagem de ideias, ao contrário disso, ela é criação de sentido, encarnação de significação e, dessa forma, dá origem à comunicação. Ela, enquanto significação, se excede nas possibilidades da significação, não é só um pensamento, não é automática, mas intencional, não mero acervo de palavras, mas um modo de utilizá-las, um trabalho a ser realizado.

De acordo com Geraldi (1999), quando a escola idealiza o ensino da língua, mostra uma concepção de linguagem como máscara do pensamento, como se fosse preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo a subversão criativa, ao risco de predicar como

ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola os alunos não escrevem livremente, fazem redações seguindo modelos, não leem livremente, mas resumem, ficham, rotulam personagens e obras, e, assim, buscam fixar a riqueza em uma mensagem definida.

Esse autor argumenta que a escolha de uma metodologia de ensino de língua materna é uma opção política, pois envolve a teoria, a compreensão e interpretação da realidade, assim, todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, os conteúdos ensinados, as estratégias utilizadas com os alunos, a bibliografia, a forma de avaliação, o relacionamento com os alunos, representam o caminho pelo qual optamos. Portanto, é muito mais que isso, essa opção política, enquanto professor de língua materna, basicamente, é uma resposta ao “Para que ensinar” e, no caso, isso envolve uma concepção de linguagem e uma postura em se tratando da educação.

1.1.2 O Texto e o Discurso

Consideramos que o conceito de discurso é essencial para refletirmos sobre as concepções e pressupostos ideológicos que norteiam o trabalho do professor de Língua Materna em sala de aula. Tendo em vista que defendemos o ensino de Língua Materna em uma perspectiva discursiva, a perspectiva teórica desta pesquisa está consonância com os pressupostos da Análise do Discurso de orientação francesa. Por isso refletiremos sobre a concepção de texto, considerando que ele faz parte dos pressupostos que o professor de Língua Materna precisa para desenvolver as atividades de produção textual em sala de aula.

Na esteira do pensamento de Orlandi (2012), a noção de texto está sempre relacionada ao conceito de discurso, pois entendemos que o texto não é uma unidade fechada em si mesma, é efeito de sentidos entre locutores, enquanto objeto simbólico, é aberto para várias possibilidades de leitura, porque foi produzido dentro de um processo de textualização, e, nele, presenciamos “falhas” ou “defeitos”. Compreender um texto, portanto, não é somente referir-se a uma gramática, é mobilizar um conjunto de competências diversas, para percorrer coerentemente uma superfície discursiva orientada temporalmente.

Assim, o texto pode ser considerado como uma peça no sentido de engrenagem, que tem um jogo, permitindo um trabalho de interpretação. Dentro desse espaço, segundo Orlandi (2012), há a possibilidade do sujeito significar e se significar indefinidamente, jogando com a construção das ideias no processo de textualidade². A leitura trabalhada realiza esse espaço,

² Relação organizada – em termos de discurso-produzindo um efeito imaginário de unidade (começo, meio, progressão, não contradição e fim). A isto chamamos de textualidade. (Costa Val, M. G, 2006)

esse jogo do sentido, de acordo com as relações construídas, ela é aferição da textualidade no meio de outras possíveis.

Então o texto se constrói por meio das inúmeras leituras possíveis, das relações que se estabelecem entre as engrenagens, temos uma interpretação, que emana

[...] o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 1999, p.91).

Todo texto tem pontos que derivam diferentes possibilidades de formulação de sentidos, em função do autor e da unidade de sentido formulada, a construção de sentido constrói-se nos confrontos entre as ideias e aparecem na materialidade do texto em face de suas condições de produção. Dessa forma, o texto abre-se para a interpretação, coloca-nos considerando a relação discurso e texto, que é elaborada de acordo com a leitura e interpretação.

Orlandi (2012) defende o princípio de que o texto é heterogêneo, pois, é afetado de muitas maneiras pela discursividade, ou seja, é o resultado das várias leituras; ele organiza a significação em um espaço material concreto. Essa organização, enquanto unidade, é reflexo indireto da ordem do discurso, não sendo possível se passar diretamente de um para o outro. O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, a partir de suas condições e está praticando a relação do mundo com o simbólico e materializando sentidos.

Ainda na esteira do pensamento de Orlandi (2012), partimos do pressuposto de que o conceito de texto, é bem mais amplo do que aquele que a abordagem da linguística textual nos traz, nesta, pois para esta os aspectos morfosintáticos que compõem a organização dos textos tanto orais quanto escritos, eles são estruturados de forma a perdurarem e circularem longe de seu contexto original.

Retomando o viés da prática discursiva que foi a considerada por Orlandi (2012), temos então que o texto é constituído de diferentes sentidos, eles se formula e circula na relação sociedade, sujeito e história. Assim, o texto tem sua dimensão no discurso, é constituído no efeito de sentido entre os sujeitos, sua progressão, unidade de origem, sendo ele verbal ou não verbal, e também em diferentes formas materiais. Para o sujeito, o texto é a significação de uma maneira de ver a construção das suas ideias, não só para ele, como também para os outros e para a sociedade em que está inserido.

Desse modo, coadunamos com as ideias de Orlandi (2012) em se tratando do conceito de texto, pois a autora nos coloca a perspectiva de texto, considerando sua constituição, formulação de sentido e acrescenta ainda a ideia de sujeito sócio-histórico, ou seja, um indivíduo que formula um texto exterioriza-o por meio do discurso e percebemos refletido neste, seja verbal ou não verbal, mais que suas ideias, suas ideologias.

Agora passemos a um conceito muito interligado ao de texto, que é o discurso. Inicialmente, ressaltamos que o discurso implica uma exterioridade da língua, ser aprendido no meio social, cuja compreensão é perpassada por aspectos ideológicos, históricos, ou seja, que se referem à existência dos discursos nas diferentes situações sociais.

Vemos o termo discurso, nas ciências da linguagem, normalmente se referindo à atividade verbal em geral ou a cada evento de fala. Segundo Orlandi (2007), o discurso é “palavra em movimento, prática de linguagem”, nesse sentido, afirmamos que analisar o discurso é compreender a língua fazendo sentido, considerando o sujeito social e sua história. É relacionar a linguagem a sua exterioridade, ou seja, às condições de produção do discurso, ou ao contexto sócio histórico e ideológico.

Determinado pela exterioridade, todo discurso remete a outros discursos, assim a interpretação é regida pelas condições de produção específicas. Dessa forma, a ideologia produz a unidade de sentido e sustenta o já dito e os sentidos. Podemos, então, afirmar que quando refletimos em torno do discurso, estamos pensando sobre a ideologia, suas identificações enquanto sujeito, visto que o sentido se constrói mediante o sujeito que fala e para quem ele fala.

Nesse sentido, Fernandes (2008) nos coloca que o discurso implica em muito mais que a exteriorização da enunciação, por meio da língua, ele está atrelado ao caráter cultural, social e ideológico do sujeito, indo além, pois revela as representações identitárias do sujeito, sua ideologia e representações. Por isso, dizemos que o discurso é heterogêneo, de natureza social, é forma de co-participação em meio social. É preciso entendermos que discurso não é somente língua, nem texto, nem fala, pois apesar de necessitar de elementos linguísticos para ter existência material, o discurso implica que precisamos nos remeter à exterioridade da língua, ao histórico social, aos aspectos ideológicos.

De acordo com Foucault (2010), o discurso só tem sentido em meio a outros discursos “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”. Podemos, então, afirmar que o texto permite o acesso ao discurso e o discurso não pode ser concebido fora das relações de poder. Nessa perspectiva, segundo ele, o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do

qual nós queremos apoderar. Assim, o discurso existe enquanto desejo de exercer o poder, influenciar o outro e modificar uma situação.

O significado de uma palavra ou sua interpretação origina-se de um discurso, que a sustenta, e fornece uma realidade significativa. O texto permite o acesso ao discurso, e o discurso não pode ser concebido fora do sujeito, nem da ideologia, pois ela o constitui, nesse sentido, o discurso é o que articula os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos. Portanto, as considerações tecidas sobre texto e discurso são fundamentais para um ensino de Língua Materna que tem o texto como ponto de partida e de chegada para todo o processo de ensino e aprendizagem.

2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A prática pedagógica, quando se propõe a ser mediação da constituição de sujeitos, deveria, uma vez, tomar como objetivo mediar a reprodução do instituído social [...] e, num segundo momento, construir meios de superação desse instituído, especialmente daquilo que impede os homens de serem sujeitos. [...]. (VOESE, 2004, p.135).

Assim como o processo de constituição da identidade do professor está sempre em movimento, as teorias sobre o ensino de Língua Materna também, apesar de essas mudanças serem aceitas de forma muito lenta, como se a identidade do professor fosse fixa e as teorias imutáveis. No entanto, não podemos negar a preocupação dos professores sobre colocar em prática um ensino de Língua Materna centrado nas três práticas de ensino de língua, apregoado pelas teorias atuais de ensino, mais especificamente, as práticas de leitura, produção textual e análise e reflexão linguística.

Em se tratando do ensino de Língua Materna, verificamos, ainda, uma forte tradição da formação para os conteúdos em si mesmo, geralmente, por métodos transmissivos, de memorização de regras, pelo ensino convencional de gramática, baseado em exercícios que não visam à formação com vistas a “saber fazer” e “saber refletir”, muito menos a ampliação da competência discursiva e das práticas de letramento nos alunos.

Essas práticas dificultam o processo ensino/aprendizagem da língua, pois não se priorizam práticas pedagógicas significativas, voltadas para a realidade de nossos aprendizes, que poderiam aguçar o desejo de aprender. Assim, Possenti afirma que

[...] é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. [...] os gregos escreveram muito antes de existir a gramática grega [...]. (POSSENTI, 1999, p.38).

Com práticas como essas, deixamos de lado aquilo que consideramos fundamental, a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus textos e os de outros autores, para focalizar o que é periférico no processo ensino/aprendizagem. Desviamos, assim, o foco dos usos da língua para o saber sobre a língua que não historiciza, não gera deslocamentos no processo ensino/aprendizagem.

No final de 1970 e começo de 1980, um grupo de pesquisadores começa a desenvolver pesquisas sobre uma nova postura para o ensino de Língua Materna, propondo novas orientações para o ensino de Língua Materna aqui no Brasil. Foi quando Geraldi organizou o livro *O texto na sala de aula* e no capítulo *Unidades Básicas do Ensino de*

Português, esse autor propôs uma reorientação do ensino de Língua Materna, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática da Análise Linguística.

Em vez de exercícios estruturais, de assimilação da nomenclatura gramatical, com atividades mecanicistas de completar frases, marcar a resposta correta, diferenciar o certo do errado, propôs-se a prática da linguagem em sala de aula, o trabalho com a linguagem em uso, a reflexão sobre os usos linguísticos, a reelaboração, a transformação, a revisão.

No intuito de contribuir para a superação de práticas pedagógicas centradas somente no ensino de gramática, que é abstrata, classificatória e descritiva, precisamos considerar que as atuais abordagens de ensino de línguas preconizam, assim como Geraldi (1998), que o texto é o ponto de partida e de chegada de todo o ensino de Língua Materna e que necessário se faz trabalhar o ensino de língua levando em conta os aspectos discursivos, ou seja, as condições de produção dos discurso/textos, ressaltando a produção de sentidos e reflexão sobre os usos linguísticos.

Assim sendo, necessitamos desconstruir as imagens e concepções que compõem a identidade do professor, de forma a alcançar outras abordagens no ensino de língua e para isso é necessária “[...] a intervenção de um professor apto a mediar às situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos”. (MENDONÇA; BUZEN, 2006, p.22).

De acordo com os argumentos de Mendonça e Buzen (2006), consideramos que as ideologias cristalizadas pelo professor de língua precisam ser deslocadas, de forma a abordar os eixos do ensino de língua, à luz dos aspectos discursivos, ou seja, focalizando as condições de produção, a produção de sentidos e circulação dos textos.

Para isso, temos de relacionar a prática pedagógica do professor com suas concepções de ensino/aprendizagem de língua, pois em sua prática, temos a representação de suas crenças e ainda a transposição em seu discurso das concepções que norteiam seu trabalho em sala de aula.

No ensino de Língua Materna, isso não poderia ser diferente, pois necessário se faz que haja uma disponibilidade para a precariedade de sua condição de sujeito, ou seja, a disponibilidade para a crise permanente entre o confronto com os processos de estabilização típicos dos movimentos sociais, que dominam a estereotipização. Pensando nisso, Possenti afirma

[...] que para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos, no caso específico de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos

lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga). (POSSENTI, 1999, p.32-33).

Mudar a concepção do professor sobre o ensino de língua significa refletir sobre o que precisamos ensinar a nossos alunos, assim como, reconhecer uma dificuldade da escola e, no interior desta, do ensino da Língua Materna como ele vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas. No entanto, isso não significa responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino, principalmente, o professor de Ensino Fundamental, pois a educação, muitas vezes, é relegada à inércia administrativa, mesmo assim, no interior das contradições, buscamos na prática efetiva em sala de aula, um espaço de atuação profissional que aproxime a escola que temos à escola que queremos, por meio de alternativas de ações pedagógicas.

Temos, de acordo com Geraldi (1999), uma questão prévia que é a opção que fazemos, enquanto professor de Língua Materna, ao refletirmos sobre o que ensinar em sala de aula. Sobre isso, podemos afirmar que toda metodologia de ensino articula uma opção política, que engloba uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim os conteúdos ensinados, o enfoque dado a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a avaliação, tudo corresponderá em nossas atividades de sala de aula, o caminho pelo qual optamos. De forma geral, refletimos nas questões - para que ensinamos o que ensinamos? E também, como ensinar, quando ensinar, o que ensinar. As respostas a essas questões serão as diretrizes básicas para efetivarmos nossa atuação em sala de aula.

No caso do ensino de Língua Materna, uma resposta ao “para que” envolve nossas concepções de língua, linguagem e texto, entre outras que permeiam o processo ensino/aprendizagem da língua, como também uma postura pedagógica por parte de professor em sala de aula diante da tarefa de ensinar a Língua Materna, preconizando a interligação das três práticas, leitura, produção textual e análise linguística, com um ensino que tem o texto como ponto de partida e chegada e que a prática pedagógica no ensino de língua privilegie atividades de leitura e escrita de forma sistematizada com vistas a um sujeito social.

2.1. A Prática de Leitura

Quando refletimos sobre a prática de leitura, inicialmente, partimos do pressuposto de que é na escola que os alunos mais têm contato com os livros. O professor precisa proporcionar contato aos alunos com uma diversidade de textos ampliando o conhecimento

dos diferentes e variados discursos. As práticas de leituras atuais presentes na escola são baseadas em concepções tradicionais de texto e linguagem.

Um repúdio à leitura revela-se nas memórias do escritor nos mundos entre a segunda metade do século XIX e sua supervalorização nos fins do século XX, por entre esse período muita água passou por debaixo da ponte. Hodiernamente vivemos outro contexto, o ler tornou-se uma necessidade em uma sociedade letrada. Pretendemos tecer considerações sobre as muitas faces da leitura. Para tanto, iniciemos do ponto em que Geraldi argumenta que ler

[...] não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto- que incluem também as contrapalavras do leitor- para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. (GERALDI, 2010, p.103).

Dessa forma, ler é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que acaba lhe ultrapassando. O reconhecimento do que já é conhecido é um pressuposto para que a leitura aconteça, mas não é somente isso o suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê.

Nenhum texto é pronunciado pela primeira vez, assim como, nenhum leitor vem desvestido de sua história, o processo de leitura de um texto, segundo Geraldi (2010), opera com conhecimentos que vão além do linguístico; com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto e com as condições concretas da leitura, objetos e interesses e mesmo relações que fazemos com a própria leitura.

Ainda em consonância com as ideias de Geraldi (2010), podemos dizer que o tema leitura é multifacetado e tratar dele é sempre um risco. No entanto, enveredaremos pelo caminho que nos permitirá buscar na linguística elementos que necessariamente deverão ser considerados, se quisermos constituir leitura como objeto de estudo. Sabemos que quando tratamos de leitura, não temos somente um fenômeno que transforma, ele produz alterações, reduções e opera em nossas mentes no mínimo em quatro níveis linguísticos: o do léxico, o do enunciado, o do texto e o do intertexto.

Em se tratando da materialização textual, temos o campo do léxico, pois obviamente em um texto há palavras e por mais que desejemos fugir, não há como negar que é no texto que os enunciados marcam os processos de enunciações e é nele, portanto, que o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história da sua produção e encontrar sujeitos com quem se relaciona. De acordo com Geraldi (2010), “o léxico não é neutro e seu agenciamento para o interior de um texto responde a estratégias da enunciação, conseguindo,

não raro, pelo uso de certos termos, dar ao texto uma certa configuração e um certo tipo de ancoragem [...]”.

De acordo com (FALL, 1988, p.77, apud GERADI, 2010), no nível do vocabulário, durante uma leitura, duas posições são possíveis a da adaptação de um sentido previamente construído ao contexto que equivale ao trabalho que faz toda leitura que recorre ao dicionário. A formulação de hipóteses sobre o sentido de uma palavra em função de seu contexto é o trabalho que efetua o leitor, quando não utiliza o dicionário para elucidar uma palavra que ele não conhece.

Reconhecemos que o significado de uma expressão depende de seu emprego, das condições de produção do discurso. Esta produção de sentidos é uma flecha que aponta para dois lados. Ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor e assim sucessivamente.

Em consonância com Geraldi (2010), defendemos que no campo do enunciado a frase é uma relação de predicação independente de contexto, de situação, e que o enunciado é uma relação predicativa determinada, em uma situação e enunciada por alguém para alguém, então é o enunciado que mais importa. Por meio dele oferecemos ao outro coordenadas, para que ele busque estabelecer uma relação entre o objeto físico e o acontecimento.

Segundo o autor, o próprio ato de enunciar já é um fato e deixa suas marcas no enunciado, e elas são retomadas pelo co-enunciador como sinalizações, não por si só suficientes, mas necessárias para a produção de sentidos. O leitor está presente no próprio processo de produção do texto, que seja lido, ele é o co-enunciador do texto. Enquanto leitor real ele é o enunciator dos sentidos que construiu em sua leitura.

Já no penúltimo campo mencionado, que é o do texto, iniciaremos trazendo uma concepção de texto, pois um texto

[...] não é apenas uma sequência de frases ou enunciados. Os mecanismos de coesão e conexidade asseguram-lhe uma dimensão sequencial; o tema ou objeto e as apresentações que sucessivamente o enunciator vai fazendo sobre este asseguram-lhe uma configuração que responde não só às escolhas das estratégias do gênero mas também aos interesses e orientações que o enunciator vai imprimindo no tratamento dos eu objeto. Isto é há um querer dizer do enunciator, um projeto de dizer que orienta a materialização textual. Este querer dizer inscreve-se na ordem da materialidade do discurso de que o texto é a materialização superficial. (GERALDI, 2010, p.107).

A esta altura, vale ressaltarmos que os mecanismos de coesão, informatividade, repetição, conexidade são processos e tem vida independente na superfície do texto, aparecem, elementos que indicam os processos, mas não são elementos que sozinhos

constituem cada um destes mecanismos. Assim sendo, aprender esses elementos não garante que a produção resultará coerente, coesa e informativa. A formação da textualidade é um processo sequencial dinâmico, e inclui até as condições de leitura do texto, visto que nela existem os preenchimentos dos vazios que os textos apresentam.

Por fim, no campo do intertexto, onde um texto cita outros textos, a voz do enunciador cita outras vozes, ela não é solitária, não existe enunciador solitário, na sua voz há vozes e diferentes formas de citar, quando escolhemos um verbo que introduz uma citação, ele revela julgamentos sobre o sujeito e o conteúdo, orientando o leitor para a avaliação que faz o autor. Assim como o leitor, o autor também opera com textos lidos anteriormente no ato da elaboração. O novo texto surge em meio a um universo já povoado de outros textos com os quais dialoga, se aproxima e afasta muitas vezes.

Ressaltamos que os campos de estudos linguísticos mencionados não esgotam as valiosas contribuições para a compreensão do fenômeno da leitura por parte da linguística. Seguramente, foi a Análise do Discurso que trouxe também preciosas contribuições como reintroduzir questões da ordem da sociedade e história para os estudos da linguagem. Abandonando o espaço da língua meio higienizado como um sistema, enfrentando problemas insolúveis do ponto de vista da língua. Trazendo à tona os sujeitos da interlocução, as condições de produção, as relações com a memória e a projeção de horizontes de possibilidades de interpretação que um discurso abre.

Em se tratando da leitura, não podemos deixar de considerar as questões discursivas por suas condições de possibilidades, como uma forma de focalizar a leitura considerando as questões sociais envolvidas, o acesso aos bens culturais e as condições sociais de produção da leitura. Isso nos revela um paradoxo entre as exigências feitas nas escolas aos professores, que é a necessidade de formar leitores proficientes, porém sem acesso aos objetos de leitura universalizados, excluídos do mundo dos livros, das livrarias e bibliotecas, diante da inexistência de condições sociais de leitura. Assim, a formação de leitores não se restringe às paredes da escola e demanda também participação política.

As múltiplas faces do leitor, portanto, se distribuem passando pelas condições sociais, pelos saberes e conhecimentos com que opera e pela competência linguístico-discursiva. Uma mera escolarização sem melhorias das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler quem sabe que não terá direito a ler. (GERALDI, 2010, p.110).

Na visão desse autor, em uma sociedade como a nossa, é fácil para o professor impor leituras e também construir significados como um leitor privilegiado e dizê-los aos alunos, e eles a terem como última palavra não só sobre o texto a ler ou ser lido mas também, em outras

situações sociais. É por isso que ainda hoje não estamos tão longe da formação de leitores da tradição medieval, que opunha o leitor que comenta o discurso já estabelecido e o autor que produz discursos novos. Nesse quadro, a escola incentiva a formação de leitores que repetem as leituras dos professores e dos comentaristas.

Precisamos trabalhar com as possibilidades de conquistar, motivar, facilitar, divulgar despertar o interesse dos sujeitos sociais, os alunos; a escola precisa se transformar em um local de interesse, que atenda aos interesses dos alunos, que discuta, ao mesmo tempo, o próprio conhecimento que está sendo transmitido, explicita os conceitos e conteúdos ideológicos transmitidos. Insinua-se na sala de aula não mais uma concepção de leitura como um ato solitário, muito menos um ato de repetição do já dito. Mas sim de produção que considera todos os conhecimentos anteriores da língua e nossa vivência de vida, onde cada leitura é nova escrita de um texto.

É com estes segregados que temos trabalhado enquanto professores [...] Qualquer trabalho que procure tornar a leitura conquista de uma realidade não pode esquecer o contexto de sua luta tampouco excluir de seus horizontes a realização da felicidade individual no projeto de construção e uma sociedade democrática em todos os sentidos desta expressão. Por isso, enquanto agentes deste processo de transformação, lutando diuturnamente com nossos alunos na sua caminhada de constituição de autores e leitores, constituímos-nos nós próprios em leitores-autores de nossa história presente. (GERALDI, 2009, p.80).

De acordo com o autor, esta é a face individualmente dolorida da crise social, pois como sujeitos, nos constituímos social e heterogeneamente, vivendo nos horizontes de possibilidades concretas de cada momento particular. Neles nos movemos e no movimento expandimos os horizontes na proporção que no presente nossa memória do futuro nos permite agir não só limitados pelo passado, mas também orientados pelo futuro. As utopias mobilizam o desejo que nos leva a agir, somos simultaneamente seu produto e sua mola propulsora, nosso momento de crise impossibilita que o leitor se construa como autor, isso é o resultado do fato de a elite nacional ter acesso aos bens culturais, incluindo a produção da cultura, temos que conciliar um modelo econômico de exploração, segregando a maior parte da população brasileira do universo da cultura contemporânea.

É importante que o professor planeje a sistemática do desenvolvimento das atividades de leitura, preconizando a interação aluno-professor-texto, pois os significados na aula de leitura se constroem com a interação e as diferentes ideologias dos alunos. A escola contemporânea precisa de mudanças, considerar a leitura como processo discursivo, ver o aluno como um sujeito produtor de sentido sócio historicamente constituído. A prática de

leitura necessita ser repensada e modificada pelos professores de Língua Materna pautada na visão de mundo do aluno enquanto sujeito produtor de sentido.

2.2. A Prática de Produção Textual

Quando nos reportamos ao ensino da Língua Materna, temos, constantemente, na pauta de discussão e estudos a questão da produção textual, podemos dizer que a leitura por si só não garante a escrita, nem mesmo só enfoque dos aspectos gramaticais ao tratarmos da prática de produção textual, mas eles são fundamentais no processo de aquisição do “o quê” dizer e o “como” dizer. O ponto mais importante ao refletirmos sobre o assunto são os pressupostos que constituem a atividade de ensino na sala de aula.

Segundo esse autor, percorrendo o terreno das certezas, temos o ensino da gramática como enfoque na produção textual, pois ele produz a tranquilidade de consciência do ensino baseado em textos com enfoque linguísticos em detrimento dos discursivos, pois o linguístico parece transmitir uma tranquilidade ao professor/sujeito, em se tratando das atividades que se referem à prática de produção textual desenvolvidas em sala de aula.

Normalmente, estamos sempre às voltas com o enfoque gramatical na produção textual, no entanto, ressaltamos que ensinar ou (não) gramática é um dilema, um problema antigo, em essência, implica que o professor escolha um lado ou outro, assim, filiar-mos a concepções diferentes dos modos de pensar da sociedade, considerando as relações entre os sujeitos e ponderando o peso do passado no futuro, ao refletir sobre as atuais abordagens do ensino de Língua Materna.

Estudar o texto na sala de aula é aceitar um desafio de conviver com a instabilidade, com possibilidades de dizer, pois em cada texto temos uma forma partindo de um estilo. O lidar com ele em sala de aula, implica em imprevistos e emergências em relação aos aspectos metodológicos. O ideal do ponto de vista da estabilidade é o professor afastar essa instabilidade, considerando que o processo de ensino de gramática é mais seguro e menos instável.

Trabalhar o texto significa muito mais que nos atermos a regras gramaticais, mas sim, admitir que o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos e a materialização deles se dá por meio dos textos, os valores e as concepções são transpostos neles e em meio social, assim, a escola cumpriria uma de suas funções que é a transmissão de valores que proporcionem ao aluno compreensão do mundo, dos outros e de suas ações.

O ensino de produção textual na escola implica em desenvolver um trabalho contínuo e sistemático, enfatizando a produção de textos de diversos tipos/gêneros, pois é no texto que a língua se mostra, materializando o discurso por entre o processo de enunciação. Nesse sentido,

[...] ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e a possibilidade de recuperar a história “contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 1998, p.20).

A denominação “produção de texto” não pode ser considerada apenas uma mudança de rótulo de “redação” para “produção textual”. Quando afirmamos que desenvolvemos a prática de produção textual, esta está carregada de sentidos. Na visão de Geraldi (1998), isso significa que a produção textual ocorre na escola, sob orientação do professor; nela o aluno tem um objetivo prévio do *para quem* e do *para que* dizer. Nesse caso, a produção de textos terá um outro destino que não seja apenas o de entregar para o professor corrigir e, em tal situação o professor é mediador e não um ditador de regras para que os alunos façam seus textos. Em oposição à produção de texto, temos a redação, em que o aluno escreve *para a* escola, ele está fazendo redações, ou seja, quando ele não tem *para quem* dizer e nem *para que* dizer.

O ensino de produção textual na escola sempre foi alvo de muitas críticas, considerado até como um trabalho ineficaz muitas vezes. No entanto, enquanto professores precisamos ter consciência de que o fruto de tal prática se efetiva conforme as condições de escrita encontradas na escola, e também com nossas crenças enquanto professor de Língua Materna e, se elas transpõe uma concepção de língua tradicional em detrimento dos aspectos discursivos como esperar alunos produtores, (co) autores?

Portanto, o ensino de produção textual no contexto escolar necessita ser constituído por interações e relações entre alunos-professor-textos e as atividades de escrita privilegiar a mediação com os colegas e as possibilidades de uso da língua. Nessa situação, é fundamental e extremamente relevante, o professor ser mediador no desenvolvimento das atividades e a interação em sala de aula com os colegas pois assim, o aluno aprende outras possibilidades de escrita do gênero discursivo em estudo.

O ponto mais importante ao refletirmos sobre o assunto são os pressupostos que constituem a atividade de ensino na sala de aula. Para tanto, iniciaremos nossas reflexões por um conceito central ao tratarmos do ensino de produção textual, o que o professor

contemporâneo considera como texto? Considerando o ensino de língua materna, é importante ressaltar que um texto

[...] não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas: é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010, p.115).

Nesse sentido, a presença do texto na sala de aula representa desistir de um ensino com o ponto de vista de transmissão de conhecimento pronto e acabado, e um ensinar sem objeto direto. O processo ensino/aprendizagem precisa existir em função da questão “ensinar para quê?” Pois, assim, todo processo ensino/aprendizagem não esperaria a devolutiva do que o aluno aprendeu, mas sim, uma aprendizagem que se pautaria na experiência de produzir algo novo, manuseando instrumentos disponíveis por produções anteriores.

Se percorrendo o ensino gramatical, o professor navega no terreno das certezas, ele, certamente, preferirá o ensino da gramática, pois este produz a tranquilidade do fazer pedagógico. Por isso, normalmente, estamos sempre às voltas com o enfoque gramatical. No entanto, ressaltamos que ensinar ou (não) gramática é um dilema, um problema antigo, em essência, implica que o professor tenha um posicionamento paradigmático, assim, filiarmos a concepções diferentes dos modos de pensar da sociedade, considerando as relações entre os sujeitos e ponderando o peso do passado no futuro, ao refletir sobre as atuais abordagens de ensino de língua materna.

Em geral, o professor que preconiza o ensino de gramática como uma constante ao ensinar a Língua Materna, vê um sentido e ele acredita que

[...] ensinar gramática é ensinar a norma padrão, na ilusão de que todos se adaptem a um só modo de dizer e na esperança iludida de que o padrão não se altere no tempo e no espaço. Trata-se de pressionar o tempo futuro – e o futuro dos falantes – com o padrão construído no passado, imaginando-o superior aos novos padrões que o tempo fará surgir. (GERALDI, 2010, p.119).

Para o professor estudar o texto na sala de aula é aceitar um desafio de conviver com a instabilidade, com possibilidades de dizer, pois em cada texto temos uma forma partindo de um estilo. Lidar com isso em sala de aula implica em imprevistos e emergências em relação aos aspectos metodológicos e linguísticos também. O ideal do ponto de vista da estabilidade é o professor afastar as instabilidades, considerando que o processo de ensino de gramática é mais seguro e menos instável. No entanto, por meio do processo ensino/aprendizagem da

escrita, não se trabalha apenas a materialidade linguística, mas por meio desta, também se discute juízos de valor, concepções de mundo que proporcionem ao aluno compreender as diversas práticas sociais existentes.

O ensino de produção textual na escola implica em devolver ao aluno a sua palavra, para que ele possa agir como sujeito e não apenas reconhecer o sujeito da oração. Para isso, é preciso desenvolver um trabalho contínuo e sistemático de leitura e produção textual, pois uma não existe sem a outra, não há relação mecânica, são práticas de mão dupla, uma sempre oferece subsídios para a outra e, para isso, é preciso considerar os diversos gêneros discursivos, sobretudo, os mais circulados socialmente, pois é no texto que a língua se mostra, materializando o processo de enunciação.

Na perspectiva apresentada pelos PCN, o ensino de Língua Materna pautaria-se no estudo do texto, pois

se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1998, p. 29).

Sendo o texto, unidade de ensino e os gêneros discursivos, objeto de ensino, a prática de produção de texto assume papel relevante. Por conseguinte, a opção de tratar a produção de textos mediante o trabalho com os gêneros discursivos pode fazer como que o processo de produzir e compreender textos seja mais satisfatório, uma vez que, ao incluir aspectos de enunciação e discurso, autoriza-nos a considerar a situação de produção dos discursos, ou seja, o acontecimento discursivo.

Para Bakhtin (2003), todos os campos em que o ser humano atua estão ligados ao uso da linguagem e a língua se manifesta em forma de enunciados que refletem as condições e as finalidades de cada campo de atuação. Cada campo de atuação manifesta seus enunciados conforme o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos estão atrelados ao enunciado e cada campo de atuação humana produz seus enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso.

Trabalhar a produção textual nessa perspectiva, considerando que os textos são produzidos e publicados em diferentes instâncias sociais, conforme as necessidades e exigências concernentes aos discursos ali vigentes possibilitará que se faça da sala de aula uma prática contínua de produção de textos, de reflexão sobre língua e linguagem e os modos formais, estilísticos com que se manifestam.

Na esteira desse pensamento, a produção de textos seja oral ou escrita é o

[...] ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1998, p. 135).

A escrita, como atividade discursiva em que, a priori, o autor se prontifica a expor seu modo de pensar e sua experiência sobre e com o mundo, é, ao mesmo tempo, elemento fundamental de registro e expressão de informações e conhecimentos. Nesse processo, a escola, especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa, tem como incumbência a preparação efetiva do aluno para que ele possa exercer de maneira eficaz sua condição de cidadão manifestando-se também por meio da escrita de forma crítica e consciente. Essa manifestação escrita, assim como na oralidade, não acontece por acaso, sem um fim e sem um interlocutor, pois os textos orais e escritos são produzidos mediante uma dinâmica de interação e é nessa interação que o sujeito se constitui.

Dessa forma, cabe ao docente de Língua Portuguesa

[...] buscar integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete. (LEITE, 1999, p.19).

Segundo essa autora, há uma relação dialógica do trabalho com a produção textual que preconiza a necessidade de interlocução entre o sujeito que escreve e o que lerá seu texto. O caráter interlocutivo é próprio da linguagem, tanto nos textos orais quanto escritos. A presença desse interlocutor nunca é neutra no ato da produção textual, é na relação entre locutor e interlocutor que temos a produção do texto.

Assim, dependendo da imagem que temos do locutor, construiremos nossos discursos e, no ato de produção, é essa imagem que comanda e define nossas decisões ao produzirmos nossos textos. No entanto, a produção textual é marcada, em condições escolares, por uma situação de negação à língua em suas características de emprego: funcionalidade, subjetividade de seus locutores e interlocutores e o papel mediador na relação sujeito e mundo.

Nessa perspectiva, o produtor do texto exercita uma forma escrita que não dialoga com outros textos e leitores, a prática escolarizada de produção textual desconsidera o trabalho com a linguagem, assim, não temos um sujeito que diz, mas sim um aluno que nos devolve o que lhe foi dito em meio social.

Para isso, é também importante, levar em consideração o conceito de texto, pois muitas vezes, o professor fica centrado apenas nos aspectos formais, a estrutura composicional, menosprezando a produção de sentido, a funcionalidade do texto e os interlocutores. O professor precisa repensar suas crenças, concepções de língua, texto, linguagem, ou seja, precisamos edificar

[...] uma prática pedagógica determinada a compreender os homens dentro de dimensões que vão além das de ordem puramente biológica e de sobrevivência, para alcançar as de ser social, solidário, amoroso, crítico e comprometido com o gênero humano. (VOESE, 2004, p.27).

Nesse sentido, promover um redimensionamento das atividades em sala de aula, buscando subsídios teórico-práticos para que enfrente o cotidiano, modificando suas ações, construindo o seu fazer pedagógico, tendo em vista desenvolver um trabalho com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

Ao trabalhar a prática de produção textual em sala de aula, o professor de Língua Materna expressa sua concepção de texto, assim como sua visão de língua e linguagem. E quanto à linguagem uma abordagem que preconize o aluno, enquanto sujeito social produtor de seu discurso, seja oral ou escrito, preciso superar a visão tradicional de ensinar e aprender língua portuguesa, baseada no ensino de regras gramaticais. Assim sendo, o centro das nossas preocupações pedagógicas deve ser entendido

[...] como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária. (LEITE, 1999, p.25).

Portanto, o ensino de produção textual no contexto escolar necessita ser constituído por interações e relações entre aluno-professor e as atividades de escrita privilegiar a mediação com os colegas e as possibilidades de uso da língua. Nessas situações é fundamental o professor ser mediador no desenvolvimento das atividades e a interação em sala de aula com os colegas é extremamente relevante, pois assim, o aluno se apropria de outras possibilidades de escrita e do estilo de gêneros textuais diversos.

2.3. A Prática de Análise Linguística

Para o professor de Língua Materna, uma das preocupações ao pensar no ensino da língua é: Como proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a língua ou análise

linguística? Inicialmente, devemos considerar que na língua tudo se aprende em um processo de vai e vem contínuo, as reflexões podem ser mais ou menos aprofundadas, dependendo dos objetivos mais imediatos da construção ou elaboração de textos dentro de suas condições discursivas de produção.

Os professores de Língua Materna ainda vivem um dilema do qual não conseguem se desvencilhar: ensinar ou não ensinar gramática. E mais ainda: que seu domínio resulte um bom desempenho linguístico. Apesar de tal crença ser difundida, nós professores de língua sabemos que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão, na leitura, na escrita, na produção do que no conhecimento das normas. Importante aqui esclarecer que quando falamos em língua padrão tratamos de uma língua padrão mutável não fixa, estabilizada, ao contrário disso, pensamos em um padrão de uma língua com vitalidade e movimento.

A partir dos anos 80, no Brasil, percebemos a circulação de uma nova perspectiva de ensinar a Língua Materna de modo reflexivo e operacional, assumida por Geraldi (1999) e também outros estudiosos do ensino de línguas, focando a reflexão sobre a maneira como o indivíduo constrói seu conhecimento sobre a língua. O autor preconizou uma reorganização no ensino de Língua Materna, tendo como base a leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e na análise de problemas encontrados na produção textual como o motivo para a prática da análise linguística.

Essa perspectiva, no entanto, não põe em xeque a necessidade de refletirmos sobre a linguagem, atividade que praticamos dentro e fora da escola, ao longo de nossa vida. Os pontos para pensarmos são: como essa reflexão sistemática acontece nas aulas de Língua Materna? De onde as aulas partem? Quais as características dessas aulas? Como resposta, temos que a análise linguística explícita e sistemática é uma prática que nasceu na escola, logo, parte dos eventos de letramento escolar.

Geraldi (1999) amplia a crítica à tradição do ensino de gramática nas escolas, pois considera que rigorosamente nem se leva o aluno a fazer análise, porque, de fato, aos dados aplicam-se análises preexistentes, aquelas cristalizadas nas gramáticas normativas, sem que os alunos possam testar suas hipóteses sobre os fenômenos observados. Dessa forma, a análise linguística não elimina a gramática das aulas de Língua Materna, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática.

Então o que há de novo e diferente em fazer análise linguística, que não é ensinar gramática? Na verdade, a diferença inicia pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre o ensino de Língua Materna: o que é língua(guem). Assumir uma determinada

concepção de língua implica em repensar o que é importante ensinar nas aulas de Português, assim como, a maneira de realizar esse ensino.

Por isso, a Análise Linguística constitui um dos três eixos básicos do ensino de Língua Materna, juntamente com a leitura e a produção e textos. Ao admitir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmo perde o sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de alguns elementos e estratégias ocorrem, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, de acordo com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que finalidade, gênero, em que suporte. Assim, temos a análise linguística com o objetivo central de refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem. Portanto,

[...] o uso da expressão “prática de análise linguística” não serve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá só limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a quem se destina. (GERALDI,1999, p.74).

Temos algumas características na aula de Análise Linguística e entre elas mencionaremos: a concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, integração entre os eixos de ensino, a Análise Linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos, metodologia reflexiva tendo como base a indução, trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas , centralidade dos feitos de sentido, fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas, o texto é a unidade privilegiada e a preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Buzen e Mendonça (2006) nos dizem que a análise linguística é parte das práticas de letramento escolar e consiste em uma reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Nesse sentido, esses autores ainda afirmam que ao invés de classificar e identificar precisamos refletir, a partir das atividades linguísticas – leitura/escuta e produção oral e escrita- e epilinguísticas – comparar, transformar, reinventar, entra a reflexão sobre as construções e estratégias linguísticas e discursivas, que familiarizam o aluno com os fatos da língua, este podendo chegar até as atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando as nomenclaturas.

A aula de Análise Linguística inclui o trabalho com a norma de prestígio e com estruturas morfossintáticas, mas refletir sobre a linguagem vai muito além disso. Nessa perspectiva, o que pode enfim ser trabalhado na prática de análise linguística? Ou ainda quais aspectos da língua são transformados em objeto de reflexão? Norma, variação linguística, morfologia, vocabulário, sintaxe. Cada um desses conjuntos de fenômenos pode estar envolvido na prática de análise linguística, alguns deles juntos numa mesma atividade, o que caracteriza um trabalho de Análise Linguística é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de alunos leitores e escritores de gêneros diversos, aptos para participarem de eventos de letramento de nossa sociedade. (BUZEN; MENDONÇA, 2006).

O ensino da gramática precisa se desvencilhar do seu “ranço” normativista, um ensino de gramática pela gramática, por meio de classificações ou metalinguagem – assim, restaria pensarmos na gramática como uma teoria de descrição do funcionamento da língua ou, mais amplamente como o estudo das propriedades da linguagem humana. Se entendermos o ensino da gramática como uma teoria, com suas falhas e vantagens, o ensino teria mais sentido.

No contexto escolar ele não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua baseada em normatizações. Mais ainda esta descrição nunca passou a classificação, qualquer que seja o nível linguístico descrito. A gramática ensinada na escola foi e por que não dizer ainda inspirada na gramática tradicional, que vai muito pouco além das classificações.

Há muito o que refletirmos sobre o ensino de linguagem e sobre o funcionamento da Língua Materna, de maneira a desenvolver não só a competência linguística dos alunos, mas permitindo a eles um convívio salutar com discursos e textos, mas juntamente a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos e textos. Podemos dizer que mais do que descrever

[...] trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competência no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2010, p.186).

Essa ótica vale tanto para os recursos expressivos morfológicos, sintáticos e semânticos, quanto para as configurações genéricas dos discursos. Não podemos trabalhar nas atividades de análise de linguística imaginando as abstrações desvinculadas das esferas comunicacionais em que os textos são postos a funcionar. E mais ainda repetir nessas esferas o que já foi dado, pautando-nos em modelos descritivos visíveis nos gêneros, seguindo a forma tradicional de aprender a descrever o gênero, e depois a escrever dentro do gênero, é transformar os falantes em repetidores ou contribuir para o silêncio devido às dificuldades encontradas para atender as normatizações para as quais deslizam as descrições genéricas.

2.4 A Formação Identitária do Professor de Língua Materna na Modernidade

Sim, de fato, a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto: como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protege-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (GRIGOLLETO, 2006, p.15).

As questões identitárias fazem parte dos movimentos e transformações socioculturais do pós-modernismo, visto que é importante para compreendermos as práticas sociais contemporâneas. A identidade é o elemento principal que permite a articulação de diversas perspectivas de estudo transdisciplinarmente. Elas são parte de um processo dinâmico, formam-se nas relações sociais mediadas pela linguagem como parte das práticas sociais.

O sentido é abordar sobre a identidade de maneira a considerar o professor como participante nessas práticas sociais e seus efeitos nos processos de identidade, como sua construção, identificação e resistência. Porém, não relegando o que gira em torno da identidade, em se tratando da sua compreensão enquanto processos identitários de professores imersos em práticas sociais discursivas.

Hall (2011) afirma que tratar da questão da identidade é admitir que ela está extensamente discutida atualmente. Para não sermos redundantes, aceitamos a ideia de que as velhas identidades estáveis durante muito tempo estão em decadência, emergindo então novas

e fragmentadas identidades em um indivíduo moderno, denominado como um sujeito unificado.

Dessa forma, a crise de identidade é panorama de um processo grande de mudança que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e, conseqüentemente, abalam os quadros de referência que ofereciam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. (HALL,2011, p.09).

De acordo com Hall (2011), uma mudança estrutural diferente na sociedade moderna, no final do século XX, uma fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, e elas nos forneciam sólidas localizações enquanto indivíduos sociais que somos. Tais transformações estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia do que temos de nós mesmos como seres integrados, a esta perda de um sentido podemos dizer que é a descentração do sujeito e, conseqüentemente, crise de identidade.

Para o autor, temos três concepções de identidade: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo é baseado **em uma** concepção humana como indivíduo centrado, dotado das capacidades de razão, de consciência e ação, e o centro é um núcleo de onde emergia um sujeito e com ele se desenvolvia o mesmo contínuo ou idêntico a ele.

Já a noção de sujeito sociológico, refletia a complexidade de mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas sim formado por outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, a cultura dos mundos onde habitavam. A identidade na noção de sujeito sociológico é a junção entre o interior e exterior, ou seja, nós projetamos em nós mesmos essas identidades culturais, ao mesmo tempo, internalizamos seus significados, valores e tornamo-as parte de nós. Portanto, o sujeito centrado, de identidade própria, encontra-se fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades.

Ainda em consonância com as ideias de Hall (2011), outro aspecto que implica na questão da identidade é a mudança na modernidade tardia, em particular a globalização. Nas sociedades modernas, temos mudanças muito rápidas e permanentes, pois a sociedade não é

um todo unificado bem delimitado, ela produz por meio de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, está em constante deslocamento por forças que vêm de fora de si mesma.

As sociedades modernas são marcadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais de onde emergem posições de sujeitos diferentes, isto é, identidades para indivíduos. Porém o que temos em jogo nessas definições de identidade e mudança são suas fragmentações, contradições e mudanças de acordo como o sujeito é interpelado.

Temos, então, como pontos centrais para discutirmos, como o conceito de identidade mudou, de ligado ao iluminismo para o sociológico e em seguida o pós-moderno. Outro ponto ainda é o aspecto da identidade cultural moderna e sua formação por meio do pertencimento a uma cultura nacional e como os processos de mudança são compreendidos no conceito de globalização.

No pensamento moderno, o sujeito e a identidade são conceptualizados de forma diferente,

[...] ele se tornou “centrado”, nos discursos e práticas que moldavam as sociedades modernas; como adquiriu uma definição mais sociológica ou interativa; e como ele está sendo “descentrado” na modernidade tardia. [...] centrando-se em concepções mutantes do sujeito humano, visto como uma figura discursiva, cuja forma unificada e identidade racional eram pressupostas tanto pelos discursos do pensamento moderno quanto pelos processos que moldavam a modernidade, sendo-lhes essenciais. (HALL,2011, p.23).

Considerar que o sujeito moderno tem uma identidade plenamente unificada e coerente é uma maneira bem simples de contar a história do sujeito na pós modernidade, mais ainda, se agregamos a ideia de que o sujeito atualmente tem sua identidade descentrada. O sujeito moderno mudou em três pontos estratégicos: emergiu num momento particular e tem uma história, ele pode mudar e em certas circunstâncias, podemos sim dizer que ele “morreu”.

O individualismo surgiu na época moderna e, com ele, uma nova concepção de sujeito individual e sua identidade; as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas sociais. Ainda no século XVIII, a concepção que tínhamos de sujeito, estava centrado numa vida individual e racional. À proporção que as sociedades se tornaram mais complexas, adquiriram uma forma mais coletiva e social de viver.

Temos então uma concepção de sujeito mais social localizado e definido no interior das estruturas e formações que sustentam a sociedade moderna. Temos dois grandes eventos que contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o

sujeito moderno. O primeiro foi a biologia darwiniana e o segundo foi o surgimento das novas ciências sociais. O modelo sociológico interativo é produto da primeira metade do século XX, quando as ciências sociais assumem sua forma disciplinar atual. Assim, passamos a ter um sujeito com sua identidade perturbada, isolado, exilado.

Atualmente, sustentamos a ideia de que a identidade do sujeito está descentrada e não somente desagregada, isso se deveu a cinco avanços na teoria social e nas ciências humanas que aconteceram no período da modernidade, segunda metade do século XX, e que mais incisivamente impactaram no descentramento do sujeito cartesiano. A primeira descentração refere-se às tradições do pensamento Marxista que foi redescoberto e reinterpretado, e, assim, corretamente entendido, deslocara qualquer noção de agência individual.

A segunda grande influência no descentramento do pensamento ocidental do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud. A teoria freudiana de que nossas identidades, sexualidade e estrutura de desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, e que funciona em consonância com a lógica, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional e com identidade fixa.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unicidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2011, p.39).

O terceiro descentramento foi da influência dos estudos de Ferdinand Saussure que argumentava que não somos autores do que afirmamos e fazemos ou dos significados que expressamos na língua, simplesmente a língua nos serve para produzir significados de forma a manipularmos no interior de acordo com o significado que queremos produzir. Ela é um sistema social e falar uma língua não significa somente expressar nossos pensamentos, mas também ativar uma gama de significados já existentes em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

O quarto e penúltimo descentramentos da identidade do sujeito advêm da filosofia e história do francês Michel Foucault, que produziu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”. Destacando o que ele chama de “poder disciplinar”, que se preocupa com a regulação e vigilância da espécie humana ou população inteira e em segundo lugar do

indivíduo e do corpo. Seus locais são as instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX, como as prisões, hospitais, clínicas e assim por diante.

A quinta e última contribuição para o descentramento da identidade do sujeito é o impacto do feminismo, tanto como movimento social como crítica teórica. Ele integra o grupo dos novos movimentos sociais emergentes dos anos sessenta, como as revoltas estudantis, lutas pelos direitos civis entre outros da época; o feminismo abriu portas para contestação da nova vida social da família, sexualidade, trabalho doméstico e outras.

Esses cinco conceitos contribuíram para o descentramento da identidade fixa, estável e cartesiana do sujeito, e hoje ela é considerada aberta, contraditória, inacabada, fragmentada num sujeito pós-moderno. Elas simplesmente produziram profundas desestabilizações sobre as ideias da modernidade tardia e, sobre a forma como o sujeito e a identidade são conceituados.

Ainda, em se tratando do sujeito fragmentado passaremos agora a tecer considerações sobre como este sujeito é colocado, em se tratando de suas identidades culturais. Mais especificamente sobre o que acontece com a identidade cultural na modernidade tardia, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das fontes de identidade cultural.

De acordo com Hall (2011), as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Mas será que as identidades nacionais são realmente tão unificadas e homogêneas como representam ser? Elas foram uma vez centradas, coerentes e inteiras, mas estão sendo agora deslocadas pelos processos de globalização.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso- um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (HALL,2011, p.51).

As estratégias representacionais que constroem o nosso senso comum sobre o pertencimento ou identidade nacional são constituídos de 5 elementos, o primeiro é a narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e cultura popular. Em segundo, a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade.

A terceira é a chamada invenção da tradição, assim denominada por Hobsbawm Ranger, citado por Hall (2011), significa um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos por meio da

repetição, a qual implica em uma continuidade com um passado histórico adequado. O penúltimo elemento de narrativa cultural nacional é o mito fundacional, uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional em um passado distante que eles se perdem no tempo.

Nesse sentido, Hall (2011) nos coloca que o discurso da cultura nacional não é tão moderno, ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Se equilibra entre a tentação por retornar ao passado e o impulso por avançar rumo a modernidade. Desta forma, as culturas nacionais e as identidades nacionais são realmente unificadas? A princípio temos três conceitos que constituem uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”, as memórias do passado, o desejo por viver em conjunto e a perpetuação da herança.

Não importa a diferença entre os membros de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-lo em uma identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. As culturas nacionais deveriam ser pensadas como um dispositivo discursivo que apresenta a diferença como unidade ou identidade. Elas são marcadas por divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas por através do exercício de diferentes formas de poder cultural.

Segundo o autor, unificar a identidade nacional em torno da raça é difícil, pois, a crença generalizada, a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica, o conceito de raça é usado de forma discursiva mais ampla, as nações modernas teimosamente se recusam a ser determinadas por ela. As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, das divisões e contradições internas, assim, ao perguntarmos se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos estar cientes da forma pela qual as culturas nacionais contribuem para costurar as diferenças em uma única identidade.

Na história moderna, as culturas nacionais têm dominado e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes de identificação cultural. Nesse sentido, o que desloca as identidades culturais nacionais no fim do século XX é o processo complexo das forças de mudança que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo globalização. De acordo com Giddens (1990, apud HALL, 2011), “a globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço”.

Lembremos que a globalização não é um fenômeno recente. Desde os anos 70, tanto o alcance quanto o ritmo da integração global aumentaram enormemente, acelerando os fluxos e os laços entre as nações. Nesse sentido, quais as consequências da globalização sobre as identidades culturais? Notadamente, observamos três possíveis consequências: as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós moderno global, as identidades nacionais e outras identidades locais ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização e as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades, híbridas, estão tomando seu lugar.

O tempo e o espaço também são coordenadas importantes de todos os sistemas de representação ao tratarmos do impacto da globalização sobre a identidade. Assim, a narrativa traduz os eventos em uma sequência temporal começo-meio-fim, os sistemas visuais de representação traduzem objetos tridimensionais em duas dimensões. Diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo. Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas.

As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes. Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identidades “globais” começam a deslocar e, algumas vezes, apagar, as identidades nacionais. (HALL, 2011, p.73).

A vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas-desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades, dentre as quais fazemos escolhas. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribui para esse efeito de “supermercado cultural”.

Se antes as identidades dos professores eram bem definidas, nas quais se encaixavam como indivíduos socialmente, hoje elas estão com as fronteiras cada vez menos definidas provocando uma crise, com isso interferindo em suas concepções de ensino/aprendizagem de Língua Materna e, conseqüentemente, nas aulas que desenvolvem em sala de aula.

Desta forma, a formação do professor de Língua Materna é um forte agente que interfere na construção de sua identidade, pois em nossos percursos de formação, seja na

graduação ou cursos posteriores a ela, estamos revendo concepções, trajetórias e nos formando enquanto docentes que somos ou seremos para ensinar aos alunos a Língua Materna.

2.5 A Identidade do Professor de Língua Materna

Nos estudos da área do ensino de linguagens, é comum percebermos uma aparente unicidade ao tratarmos do sujeito, no nosso caso, professor de língua materna, e atribuir a ele uma identidade fixa a partir de características comuns, advindas dos cursos de formação profissional, sejam os de graduação, pós-graduação ou de atualização, sem considerar a complexidade que envolve esse sujeito, que é proveniente da história de vida de cada um.

Dessa forma, ao falarmos do professor de Língua Materna, objetivamos discutir a questão do professor, que ainda é visto como um ser constituído por uma identidade fixa, que é transposta por meio de vozes em seu discurso, sem nos esquecermos de sua formação enquanto profissional de língua, pois normalmente nos cursos de formação, dificilmente, consideram a noção do professor de Língua Materna, enquanto sujeito, para, a partir dela, procurar entender melhor sua formação.

Assim, tratar desse professor significa pensar em um sujeito individual e universal, enquanto ser pensante que pode alcançar um padrão de consciência, partindo dos fatos que o rodeiam. A crença num professor fortemente influenciado pelo paradigma liberal humanista que predominou nos países industrializados do Ocidente e que influenciou fortemente nosso país. É justamente essa concepção de professor de Língua Materna que predomina nas aulas de Língua Materna, inserindo-o numa perspectiva de modernidade e um modelo de educação racionalista.

Nessa perspectiva, o professor que ensina a Língua Materna tem então a falsa ilusão da homogeneidade e do autocontrole da sua autonomia, enquanto sujeito na relação com o aluno em sala de aula. Nesse ponto, retomamos a questão da formação do professor que inicia antes de sua escolha profissional, em suas primeiras experiências na escola, pois lá já temos práticas de ensino, que marcam a vida do professor e permanecem em seu inconsciente por meio de imagens que se manifestam no próprio consciente e concretizam-se nas situações de ensino/aprendizagem de língua materna.

Dessa forma, ele, como representante do saber, ensina ao aluno como ele mesmo aprendeu, investido pela sua autoridade de poder, ou pelo menos, falsa autoridade de poder e controle sobre os alunos. Assim, ocupando o lugar do saber, ele decide o que é melhor para os

alunos, como procederem para aprender, o que devem aprender ou dizer em determinadas situações. Porém não dizemos com isso, que o professor deve permitir que os alunos façam o que desejam em sala de aula, mas cabe ao professor zelar pela disciplina

[...] enquanto recorte organizado de conteúdos a serem ensinados: disciplina enquanto organização do espaço – ordem física e mental [...]. É claro que cabe aos sujeitos inseridos num dado contexto sócio-histórico e, portanto, ideológico, definir, à sua maneira, o que reconhecem como disciplina, determinar os procedimentos e as técnicas a serem usadas, para controlar o que não é naturalmente controlável, no caso em questão a aprendizagem [...] em língua materna. (CORACINI, 2001, p.188).

Na visão dessa autora, o professor interpelado pelo seu inconsciente, ou seja, pelas imagens que nele foram guardadas, transporta, para sua prática em sala de aula, seus desejos de exercer o controle do comportamento do aluno, matéria a ensinar a ele, da aprendizagem do aluno, e ainda, o professor acredita que por meio das estratégias de ensino que ele utiliza, o aluno precisa aprender, até mesmo, quando tem um espaço livre para se posicionar, que é deixado pelo professor, no fundo, são manifestações de centralização excessiva, limitadora e castradora do ensino.

De acordo com Coracini (2001), a posição de autoridade e poder do professor parece já fazer parte de sua identidade, de maneira que por meio de seu discurso, emanam vozes dissonantes e até contrárias à homogeneização, anulação das diferenças dos padrões de normalidade que impedem ou dificultam os questionamentos dos alunos. Então, não é novidade que o professor seja preparado, ao longo de sua formação, para lançar um olhar para a língua e para o aluno, de forma a percebê-los como objetos, não considerando o aluno como sujeito e a língua como matéria ou estrutura, a saber.

Nesse sentido, temos que o professor continua ensinando a língua de forma a moldar o aluno à escola e ditando as regras do jogo discursivo em sala de aula. Acrescentamos a esse quadro, o consentimento da sociedade que coaduna com um ensino que desconsidera o aluno, enquanto sujeito ideológico e da linguagem impregnada de seus aspectos discursivos.

Percebemos que o professor mantém uma vontade de autonomia no âmbito escolar, ou seja, na sala de aula, porém as relações que ele estabelece com os alunos ainda são inalteradas, ao menos na aparência, nos lugares e posições onde sentam tanto professor quanto aluno. Temos, então, coabitando contemporaneamente duas palavras acerca do professor, a autonomia e o poder. A compreensão de tais palavras nos remete ao que chamamos de identidade do professor de língua na pós-modernidade.

Trataremos do termo autonomia em sentido profissional, resgatando a dignidade perdida ao longo dos anos, podemos dizer que é preciso permitir que o professor assumira uma

postura crítica diante dos modismos que dirigem as escolhas do ensino de Língua Materna, e não somente aprender a lidar com este ou aquele livro didático, ou esta ou aquela metodologia, o lidar com livros e metodologias significa subserviência do professor mascarando sua autonomia.

Na década de 80, em relação à autonomia do professor, muitos estudos no campo da linguística perceberam que aprender técnicas não garantiam um ensino de qualidade, e assim, enfatizaram a formação reflexiva do professor. No entanto,

[...] formar professores reflexivos significa formar professores capazes de pensar (o que pressupõe que não o sejam), de (se auto-) observar, de (se auto) dominar para melhor ensinar e, portanto, para melhor “controlar” o processo de ensino-aprendizagem. [...] essa tendência atual está pautada na concepção de sujeito racional, centro de seu dizer, responsável pelos efeitos de sentido e na transparência da linguagem, manifestação de uma relação direta e transparente entre as representações culturais e a realidade, entre as intenções (conscientes) do sujeito falante e o seu dizer. (CORACINI, 2001, p.179).

A crença na autonomia do professor e do aluno vem da maneira atual de encarar o ensino/aprendizagem, a concepção de autonomia como os demais valores da sociedade, perpassa por um construto social, que adquire sentido de acordo com o momento histórico, social e cultural é uma construção que se sobrepõe ao progresso, a emancipação e a individualidade do professor. É nessa equação de autonomia e poder que se insere a escola que conhecemos hoje.

Temos um professor de Língua Materna pós-moderno que está tentando camuflar a heterogeneidade que o constitui, que determina os conflitos e as contradições que emergem do inconsciente, e são expostos por meio da linguagem em seu discurso. Podemos dizer que na perspectiva pós-moderna não é possível tratar de autonomia, pois qualquer relação do professor com ele mesmo ou com o aluno é construída e regulada pelo poder. Visto que o poder determina o que é melhor para ensinar aos alunos; o como ensinar e o como aprender.

Enfim, um professor que demonstra sua incompletude, persegue o ideal em se tratando dos aspectos pedagógicos no ensino de Língua Materna, se vê eternamente adiado, a todo momento, tendo como resultado a ilusão da completude, do acabado. Isso porque ele tem a crença de ter uma identidade una e uma autonomia em relação aos seus saberes como professor.

Ao pensarmos em identidade do professor, nos reportamos à atual crise de identidade que todos nós nos encontramos, pois não temos uma identidade definida e situada no mundo social e cultural. As estruturas e processos centrais da sociedade mudaram, fragmentando e

deslocando a identidade, que antes muitos tinham a ilusão de ser sólida. Nesse sentido, a identidade

[...] torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2011, p.13).

Com o professor não ocorre diferente, ele tem sua identidade constituída pelo entrecruzamento de vários discursos, que o atravessam enquanto sujeito, e essa constituição se dá, tendo como base as representações que se faz enquanto profissional, o que tem fortes incidências no processo ensino/aprendizagem de linguagem.

A identidade do professor enquanto sujeito sócio histórico está sempre em movimento, não se estabiliza jamais, transforma-se por entre o olhar do outro. Devido a essa complexidade do processo identitário, “[...] só é possível vislumbrar pontos de identificação que emergem pela linguagem por onde escapam vozes que constituem a subjetividade e, portanto, o inconsciente, constitutivamente heterogêneo. (CORACINI, 2003, p.194).

Coracini (2003) afirma que as transformações nas identificações do professor de Língua Materna são transpostas, por essas vozes, em seu discurso e, por meio da linguagem. O sujeito, enquanto profissional de línguas, se constitui também no embate constante entre a teoria e a prática, e nesse contexto percebemos uma necessidade de (re)significação de suas crenças. Assim, tratamos a dicotomia teoria-prática como uma relação de rede complexa, heterogênea e conflituosa.

Enquanto professores de Língua Materna, temos de ter a consciência de que somos sujeitos sociais inseridos em um contexto de crise de identidades, assim sendo, nossos pressupostos em relação ao processo ensino/aprendizagem de Língua Materna também entram em conflito, assim como nossas crenças também deveriam estar sempre em crise.

A identidade para o professor de língua materna é fundamentalmente produto de um interesse de época, seja como indivíduo ou produto social, é sempre flagrada com pressuposto de uma subjetividade construída pelo outro e por meio de vários tipos de identificações. O professor então é atravessado por uma multiplicidade de vozes, teorias, preceitos que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento.

Riolfi (2011) argumenta que um sujeito configura-se em uma matriz de sentido congelada que, futuramente, orientaria a sua prática profissional. Dessa forma, o professor não supera o passado, ele tende a desconsiderar os conteúdos das disciplinas da licenciatura

porque, quando se tornam professores, reproduzem as aulas que receberam durante sua escolaridade básica.

Segundo essa autora, o professor tem uma falta da certeza quanto ao fazer pedagógico e não a certeza de tudo saber, nesse ponto, lembramos que essa constituição identitária do sujeito envolvido no processo ensino/aprendizagem de língua é contraditória e heterogênea. É na relação com a não certeza de sua atuação pedagógica que o saber se instaura, e também o desejo de tornar-se um professor completo. A completude de que fala a autora é ilusória, pois nunca alcançamos, porque ele representa o sujeito-suposto-saber, nesse ponto retomamos a ideia de que as incertezas e certezas das práticas pedagógicas são transpostas nos discursos e constituem o sentido nas (re) significações identitárias dos docentes.

No discurso pedagógico, há uma angústia diante do paradoxo do professor entre a completude e a incompletude, o que, muitas vezes, impede esse professor de tornar-se o sujeito do seu próprio saber, porém ela é produtiva, porque a tensão, o conflito provoca a criação de novos sentidos na relação com o outro num processo contínuo de formação identitária.

O pressuposto maior é tratar da relação entre a identidade e alteridade como condição para a formação da identidade do professor, que é constituída em meio a um processo permeado por relações intersubjetivas. Em meio a esse contexto temos um professor incompleto e para a formação de sua identidade uma condição de subjetividade e a impossibilidade de ajuste completo entre a identidade e suas projeções imaginárias, como óticas mais adequadas para entendermos as práticas identitárias, bem como, exercícios delas no mundo hodierno.

Partimos do princípio de que as identidades são parte de um processo dinâmico, formam-se mediada pela linguagem e em meio às relações sociais, podemos dizer que

[...] as identidades são construções social e culturalmente situadas, em oposição a uma suposta essência subjetiva que engendraria a identidade de cada indivíduo. Como consequência dessa construção social, entende-se que as identidades são formadas na relação inescapável e necessária com a alteridade. (GRIGOLETTO, 2006, p.15).

Nesse sentido, o professor tem sua identidade fragmentada e em constante mobilidade em um mundo pós-moderno e midiático onde as referências são cada vez mais cambiantes e fragmentadas e os modelos fixos e perenes deixaram de existir. Dessa forma, as identidades vistas sob um prisma da transitoriedade e fragmentação não é mais nenhuma novidade. Agregamos a constituição identitária à subjetividade do professor/sujeito e a

impossibilidade de ajuste completo da identidade provocando reflexões no que concerne às práticas identitárias e sua produção pela linguagem.

Podemos afirmar que as identidades que demonstramos socialmente são sempre indeterminadas e instáveis em um tempo e espaço, não é possível ajustá-las perfeitamente. Assim, dizemos que uma identidade fica sempre longe da projeção que se faz dela. As velhas identidades, que por muito tempo eram estáveis estão em declínio. Novas identidades estão surgindo, deixando o indivíduo pós-moderno fragmentado. A crise de identidade integra-se a um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

2.6. A Formação do Professor de Língua Materna

Os indivíduos na sociedade pós-moderna tinham uma identidade bem definida e localizada no mundo social e cultural. Mas uma mudança estrutural está fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Se antes elas eram sólidas localizações, nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, hoje elas se encontram com fronteiras bem menos definidas que desencadeiam nos indivíduos uma crise de identidade.

Temos então um indivíduo em crise de identidade na pós-modernidade, nesse contexto, inserimos os professores de Língua Materna, que também ao longo dos últimos vinte anos, encontram-se em meio à crise identitária, e uma atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser completada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. De acordo com Nóvoa (2013), o professor acima de tudo é uma pessoa, mas independente disso, uma parte importante da pessoa é o professor, temos então o cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor.

A identidade não é dado adquirido, não é uma propriedade, nem produto é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso falamos em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. Nesse processo complexo, cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional em um determinado tempo, para acomodar inovações e assimilar mudanças.

Transformações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduzem-se no quadro escolar, pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade. Dessa forma, o professor precisa dar vida à escola para que ela seja um centro cultural aberto, os alunos sejam capazes de utilizar o que sabem de forma a transformar o meio participando da comunidade e criar quebrando e ultrapassando eventuais constrangimentos.

Assim a função do professor de Língua Materna não mais poderá limitar-se à função de transmitir um patrimônio adquirido, mas sim, o exercício de uma nova cidadania que concilia a valorização das culturas específicas e a aceitação das diferenças a exigência de abandonar velhos saberes e procedimentos e misturar-se com a vida. Atualmente, ele não é mais a única autoridade, pois em matéria de cultura, temos o rádio, a televisão, os jornais, que são transmissores de cultura. Na verdade, ele nunca está sozinho, nem mesmo na classe com seus alunos, as exigências da instituição, a posição dos projetos individuais, a pressão social, as solicitações do exterior inscrevem cada vez mais no sistema relacional professor – aluno e influenciam cada vez mais o ato pedagógico.

Nos últimos anos, principalmente na escola pública, o discurso da mudança virou moda escolar, como decorrência do consenso sobre as evidências e suas causas, as quais poderíamos resumir como girando em torno de três grandes eixos: o governo, que não investe em educação e não paga bons salários a seus funcionários; os alunos, que não conseguem superar suas carências e aprender; os professores, que são mal formados e pouco competentes. (MAGNANI, 1997, p.25).

De acordo com a ênfase que se dá a um ou outro eixo como causa, discurso e ação orientam-se ora para mobilização corporativa-sindical, ora para os estudos sobre aprendizagem ou sobre contribuição de outras áreas profissionais, ora para a atualização e reciclagem do professor de Língua Materna em métodos e conteúdos de ensino. Por meio de um raciocínio simplista, ancorados em tendências educacionais reprodutivistas ou salvacionistas, a educação é um aparelho ideológico do estado, e, enquanto não se transformarem as condições sociais que a determinam, a escola continuará reproduzindo as relações de dominação capitalistas; a escola e o professor têm de despertar o espírito crítico e a consciência revolucionária do aluno, para ele apoderar-se dos conteúdos de ensino como instrumento de dominação e transformar a sociedade.

O que pesa nesse caso é a consciência política do professor, a de ser integrante de uma determinada classe, um trabalhador social que ocupa uma área de serviços e se insere nas camadas médias em crescente proletarização, desenvolvendo um processo de reprodução e

produção de relações sociais baseadas no trabalho alienado, ainda que sua atividade não seja produtiva para o capital.

Dessa forma, ele tem uma dupla condição de assalariado e intelectual, e ainda, sob uma perspectiva revolucionária, seu trabalho possibilita interferência não só nos conteúdos, mas nos modos de pensar, sentir, querer e agir, organizando transformações de dentro do ofício, nas relações entre educação e trabalho, a partir das contradições da irracionalidade construída. A formação histórica do professor aconteceu sobre a força controladora do estado, coube a ele a tarefa de ensinar partindo de teorias e finalidades concebidas por outros. Ele sempre se constituiu como parte de um regimento que juntamente com outros defende e transmite interesses do estado.

De acordo com Magnani (1997), a política educacional brasileira, nas últimas décadas, vem acirrar a já tão antiga dificuldade de conciliação entre teoria e prática: o saber e seus projetos apropriados por alguns; o executá-los, comprado de muitos outros. A escola se torna um local de uma divisão de trabalho intelectual, onde o professor, abaixo do diretor, do supervisor, delegados de ensino e assim por diante, encontra-se no nível mais baixo da hierarquia ocupacional escolar, na posição de executor direto das operações e fins educacionais.

Ao professor de Língua Materna cabe executar instruções, com objetivo de eficiência e racionalidade do sistema, que incha cada vez mais. Não lhe cabe produzir o conhecimento nem conceber projetos de execução de seu trabalho. Todas as novas máquinas instrucionais, acompanhadas de treinamento e manuais e, às vezes, de administradores diretos, estão a sua disposição, basta saber manejá-las ou vigiá-las.

Essa autora nos coloca ainda, que como máquina não falha, a alardeada qualidade de ensino despencou nas costas do professor, que não soube operá-la adequadamente, temos então a formação em serviço. Cada vez mais a indústria de ensino percebe que a maquinaria e o gerenciamento estão ficando obsoletos e resolve produzir as inovações para o setor, apaziguando pressões e controlando cientificamente os descontentamentos. O sistema educacional vem se autossustentando conforme os interesses do capital; o professor transmitindo, executando e se reciclando. Mas não podendo deter os meios de produção do trabalho escolar e, para sobreviver, produzindo a sobrevivência do sistema. Os cursos para atualização de professores da escola pública passaram a existir mais acentuadamente em meados da década de 80, e com a mediação das universidades. Entretanto, nunca conseguiram passar de momentos estanques de reciclagem, com caráter mais compensatório e de suplência,

atendendo a um número reduzido de docentes, que de novo se tornam multiplicadores de discursos, menos executores de práticas.

O professor se forma – ou é deformado – no processo de formação por outros e de outros. Todo processo de formação de professores é trabalho que produz uma proposta de ensino e os sujeitos e relações sociais nele envolvidos, enquanto objetivação de um projeto – mutável e com suas utopias – dado por outros ou concebido pelos professores. (MAGNANI, 1997, p.30).

A formação de professores é parte do processo de formação de sujeitos, num dado momento histórico, em determinadas relações sociais de trabalho. O preparo específico e a prática dessa profissão caracterizam-se por aprender a ensinar, a aprender, a analisar e formular concepções de mundo e formas de atuação. Para isso, não basta aprender apenas o que lhe disseram que deve ensinar, não basta aprender a utilizar conceitos para analisar a realidade; é preciso também aprender a utilizá-los para analisar o pensamento conceitual e os próprios conceitos: um trabalho meta-cognitivo, que organiza por que, para que, quem, para quem, o que, como, quando, onde ensinar e aprender.

Nesse sentido, acerca da formação de professores de língua materna, podemos dizer que ela envolve tanto questões gerais em relação ao magistério como uma categoria profissional e como o campo da formação acadêmica, como também, domínios mais específicos que se referem à compreensão da natureza dos fenômenos próprios da linguagem e as perspectivas de seu ensino. De acordo com Aguiar (2012), é visível as angústias que os licenciados expõem em salas de aula da graduação, ligadas a um sentimento de despreparo para lecionar ou ainda, para apropriar de uma profissão que não tem certeza de que querem seguir, pois é, muitas vezes, vista pelos outros como sinônimo de carência material futura.

De um ponto de vista geral, os desafios postos para a formação do professor estão imbricados com a experiência social contemporânea e com as políticas de formação capitaneadas pelos governos em diversos níveis. Ao já bastante discutido desprestígio salarial do magistério, agregam-se questões relativas à inserção das novas tecnologias na educação, inclusive na formação ou qualificação dos professores, e às tarefas urgentes da inclusão social. Nesse contexto, se inserem também as políticas voltadas à formação inicial e continuada do professor. (AGUIAR, 2012, p.2)

Nesse sentido, passou a dominar as políticas educacionais que traduzem práticas de uma forma de desqualificação do professor, desde que relega a segundo plano a formação inicial e estimula a modalidade a distância em detrimento da presencial. Na prática isso significa um empobrecimento da profissão docente, na proporção que reduzimos a mera prática na sala de aula desvinculada da base teórica necessária para subsídios de desenvolvimento das aulas.

No cenário nacional é comum vermos nos meios de comunicação notícias da insuficiência do desempenho de nossos alunos na escrita e na leitura, que são eixos do trabalho escolar, é preciso discutir as opções teóricas e metodológicas que os professores têm feito como elementos que combinam e contribuem para o cumprimento de objetivos que parecem básicos no ensino da Língua Materna. E também tratar das novas possibilidades de intervenção nos espaços de formação docente sobre essa realidade.

Aguiar (2012) nos fala que os estudantes de Letras têm um conjunto de queixas e convicções que saltam tanto uma percepção de despreparo para a descrição mais sistemática da língua, quanto uma dificuldade em articular as questões da Linguística à sua própria reflexão e práxis docente. O medo de enfrentar temas na aula que exijam o manejo de conceitos da gramática tradicional, seja ela descritiva ou alternativa, é notório e parece refletir o sentimento de que a graduação não lhes foi suficiente. Associamos a isso, o discurso que desvaloriza a Linguística como ciência, em uma comparação indevida com a gramática, esta sim, fonte bibliográfica e normativa e, pior ainda, como conhecimento neutro, desvinculado das relações sociais de poder em que se constitui. Para a sensação de despreparo contribuem vários fatores, entre eles o sucateamento das graduações, seja pela falta de investimento, ou pela política de valorização da pós-graduação em detrimento da formação básica na graduação.

É também uma grande discussão entre os licenciados de Letras a questão entre a Língua Portuguesa como domínio específico e a Linguística como domínio mais geral, falas como que para a linguista pode tudo, tudo é aceitável, sugerem que por mais que a Linguística seja aceita como disciplina no curso de Letras, ainda presenciamos uma forte resistência entre o entrecruzamento do pesquisador de linguagem com o professor de língua. Para alguns, o futuro professor de Língua Portuguesa, precisa preservar a unidade e correção do idioma.

A autora ainda acrescenta que nas licenciaturas, um passo muito importante e prático tem sido trazer para os espaços de formação dos futuros licenciados, o estudo das Orientações Curriculares que se referem ao ensino da Língua Materna e de Literatura, mesmo porque ele tem a influência de correntes importantes na academia sobre o ensino da língua, e ainda, permitem várias questões centrais sobre esse domínio. Temos nele uma tentativa de reestruturar as estratégias de ensino já bastante à frente do que se faz nas escolas principalmente no tocante aos trabalhos com os gêneros textuais e ao reconhecimento das práticas sociais que se encontram na escola e os eventos de letramento, não só dentro do âmbito escolar. O conhecimento desses documentos, bem como suas críticas, ajuda a desconstruir algumas das forças da acomodação que existem na escola, sem nos esquecermos

da necessidade do professor de Língua Materna conhecer as políticas oficiais direcionadas para o ensino, seja gerais ou específicas.

Temos grandes aliados contra o preconceito e o conservadorismo do ensino de Língua Materna, são as aulas centradas no ensino com o texto e a perspectiva do letramento e as questões como a pluralidade cultural e a variabilidade linguística, porém não são o suficiente para se inscreverem no campo teórico que preconiza a língua como interação, pois encontramos ainda velhas práticas advindas de outros tempos de concepções.

Mas esses debates acabam passando ao largo da formação dos professores de português, que frequentemente tendem a se acomodar às pressões do cotidiano, ao que já existe, àquilo que vivenciaram como alunos, e sair da universidade com uma percepção ainda mais acentuada acerca da existência de um fosso entre teoria e prática. Se permitirmos isso, estaremos não só legitimando uma desqualificação da formação acadêmica básica[...], como também, e de maneira mais dramática, colaborando para a perpetuação do sentimento de insucesso, de desencontro entre o investimento docente e os resultados obtidos, que hoje ronda o ensino do português em nossas escolas. (AGUIAR, 2012, p.7).

Por fim, ao tratarmos da formação do professor de Língua Materna, mencionaremos a discussão acerca do trabalho nas licenciaturas em letras no que se refere ao nível de letramento do próprio professor em formação. Muitos são os estudiosos que apontam para uma grande dificuldade em relação aos objetivos do trabalho com o letramento nas escolas e aquilo que o próprio professor tem a oferecer, inclusive no que diz respeito aos gêneros textuais, tal como preveem vários documentos oficiais para o ensino de Língua Materna.

È preciso que se levante o problema para além das reclamações ou da mera condenação dos futuros licenciados, necessitamos de estratégias, na própria universidade, para estimular esse estudante, que afinal é um aluno por quatro anos, dentro do espaço acadêmico, o efetivo exercício das práticas de leitura e escrita. Poderíamos iniciar pela revisão dos formatos dos trabalhos, normalmente a dupla: fichamento e seminário, muitas, vezes reduzidos a repetições pouco enriquecedoras.

Diante do exposto, não podemos afirmar que haja soluções mágicas, precisamos ter em mente que um professor que não lê, nem escreve, dificilmente, poderá conduzir seus alunos a uma inserção competente no mundo da leitura e escrita. E em um curso como o de Letras, que se volta para a formação de professores, nenhum professor pode dar por terminada a tarefa no dia da formatura dos alunos. Tudo o que fazem na trajetória acadêmica implica de forma direta e indireta no fracasso ou sucesso de cada futuro professor de Língua Materna, pois estamos sempre em processo de formação.

3. OS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA E A PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Antes de qualquer consideração específica a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1999, p.40).

Nesta pesquisa, o discurso dos professores de Língua Materna é focalizado e coletado por meio dos relatos de suas experiências com o ensino da língua. Para a coleta de dados, primeiramente, fizemos um esclarecimento a todos os professores que foram os sujeitos desta pesquisa sobre os objetivos da pesquisa, seu objeto e pressupostos teóricos. Na oportunidade, falamos que a pesquisa contribuiria para o desenvolvimento de suas aulas, visando a despertar o interesse de todos os professores para os objetivos deste trabalho – relatar suas experiências de sala de aula em se tratando da prática de produção textual, oportunidade em que eles se dispuseram, prontamente, a contribuir conosco. Para coletarmos o relato de seis (6) professores, agendamos previamente o horário de cada um, sempre no horário de planejamento dos professores. É importante ressaltar que todos se sentiram valorizados ao serem entrevistados.

Entretanto, para o desenvolvimento da análise dos dados, foram selecionadas apenas cinco narrativas que, aparentemente, apresentaram regularidades para a análise: as representações do professor de Língua Materna sobre a prática de produção textual, as concepções de ensino de língua do professor de Língua Materna e as imagens transpostas pelas vozes da constituição identitária do professor de língua materna na pós-modernidade.

As questões foram organizadas em dois questionários sendo as perguntas do questionário 1 as seguintes: Dados do sujeito da pesquisa: nome; faixa etária; escolaridade; local que cursou a pós-graduação; área da pós-graduação. Em se tratando da sua experiência profissional, perguntamos se havia trabalhado em instituições públicas, privadas ou em outras; o ano em que ministrava aulas. Em relação à prática pedagógica em produção textual, foi lhes perguntado: dentre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, qual você acha mais importante no ensino de língua materna e por quê? Qual a importância da produção textual em suas aulas? Caso considere a Prática de Produção Textual importante, por quê?

E ainda uma última pergunta do questionário 1: Consideramos, que, para que um aluno produza um texto é necessário que o professor de Língua Materna trabalhe em sala de

aula atividades que contemplem os eixos de ensino da Língua Portuguesa: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua. Pensando nisso, foi solicitado que selecionassem uma experiência pedagógica exitosa, em se tratando da prática de produção textual, com turmas de 7º ano, do Ensino Fundamental, da escola municipal em que atuavam. Finalmente, foi-lhes perguntado: *Tendo em vista as Práticas de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua, como você as desenvolve em sala de aula com seus alunos?*

No questionário 2, temos os seguintes questionamentos: “Conhecendo as concepções do professor de Língua Materna sobre a prática de produção textual”. Com base em seus conhecimentos enquanto professor de Língua Materna e os adquiridos ao longo de seu processo de formação, seja na graduação, na pós-graduação ou em outros cursos de formação continuada, defina cada um dos termos: O que é língua pra você? O que é leitura? O que é gramática? O que é linguagem? O que é discurso? O que é fala? E por último, o que é texto?

Para organizar a coleta dos relatos, utilizamos um roteiro aberto de perguntas semi estruturadas, no qual foi possível manter o foco dos objetivos em uma perspectiva que possibilitou aos professores a liberdade para narrar, resultando, em um diálogo que permitiu a construção de uma narrativa de experiência de prática pedagógica com o foco na produção textual para turmas de 7º ano do ensino fundamental.

Para o desenvolvimento da análise dos dados, elegemos três categorias de análise: como primeira temos “As representações do professor de Língua Materna sobre a prática de Produção Textual: pelos ditos e não ditos entre os enunciados”; na segunda, tratamos das “Concepções de ensino de língua do professor de Língua Materna” e a terceira e última “Constituição identitária do professor de Língua Materna na contemporaneidade: vozes e imagens”.

No decorrer da análise dos dados, os professores, sujeitos da pesquisa, foram denominados como P1, P2, P3, P4 e P5, ou seja, sujeitos da Narrativa1, Narrativa 2, Narrativa 3, Narrativa 4 e Narrativa 5. Ainda, temos em nosso texto de análise a simbologia (R1, R2, R3, R4 e R5...), cujo significado é recorte enunciativo 1, 2, 3, 4, e 5. Para isso, teremos (R1P1), (R2P1), (...), que se lê: recorte 1 da narrativa um do professor(a)1, recorte dois da narrativa um de professor(a)1, assim, sucessivamente.

Vale ressaltar a liberdade e a receptividade no momento das entrevistas, os professores, puderam falar sobre suas experiências, vivências diárias, em relação ao ensino da Língua Materna. Desse modo, o trabalho de coleta de dados foi bastante produtivo, os professores relataram suas concepções de ensino de língua materna, suas experiências em

relação a produção textual em sala de aula, demonstrando muito prazer em realizar seu trabalho, sentindo-se importantes, pois tiveram voz na história de seu tempo.

Os procedimentos de registros utilizados foram os inerentes à metodologia da história oral, envolvendo os sujeitos: professor de Língua Materna, pesquisador ouvinte e aparelhagem de gravação. Nesse processo de reconstrução da voz do professor, por meio das narrativas, não podemos deixar de considerar que, no ato de transcrição das narrativas orais para o texto escrito, o pesquisador, inevitavelmente, deixa suas marcas. Desse modo, as narrativas desses professores de Língua Materna são o resultado de uma construção conjunta. A análise dessas narrativas foi realizada por meio do aporte teórico do ensino de linguagens, aliando aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa.

3.1 As Concepções de Ensino de Língua e a Constituição da Identidade do professor de Língua Materna na Modernidade

Esta seção está subdividida em três subseções. Na primeira, contamos com as representações do professor de Língua Materna sobre a prática de produção textual: pelos ditos e não ditos por entre os enunciados, na segunda temos as concepções de ensino de língua do professor de Língua Materna e a terceira e última trazemos as imagens transpostas pelas vozes da constituição identitária do professor de língua materna na pós-modernidade

A professora 1 tem 57 anos, é especialista em Língua Portuguesa, pela UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, em parceria com a prefeitura municipal de Campo Grande e sempre trabalhou em instituições públicas, atua em escola de zona rural. Já a professora 2, está entre a faixa etária de 25 a 35 anos, cursa mestrado em Letras e já tem especialização em Língua Portuguesa pela UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, sempre trabalhou em instituições públicas e atua em turmas de 6º ao 9º ano e ensino médio.

A professora 3 está entre os 30 e 40 anos de idade, tem especialização em produção textual pela UNIC, trabalhou em instituições públicas e privadas no ensino fundamental e médio. E nossa penúltima entrevista foi com a professora 4 que tem 35 anos de idade, graduada em Letras, tem pós-graduação em alfabetização, cursa pós-graduação em coordenação pedagógica, atualmente, faz, também, faculdade de jornalismo. Já a professora 5 tem entre 30 e 40 anos de idade, é graduada em Língua Portuguesa cursou faculdade na FIFASUL, em Fátima do Sul, é pós graduada em instituição particular em educação especial, já trabalhou em escolas particulares, atualmente trabalha na rede municipal de ensino de Campo Grande, do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, em uma escola da zona rural.

3.1.1. As Representações do Professor de Língua Materna sobre a Prática de Produção Textual: pelos ditos e não ditos entre os enunciados

Em relação a professora 1, no recorte de (R1P1), a professora relata que entre as práticas pedagógicas de leitura, produção textual e análise linguística ela considera mais importante no ensino de Língua Materna a leitura e justifica o porquê, pois para ela, a partir da leitura, vem a prática de produção textual.

(R1P1) Eu acho a leitura, o princípio, porque a leitura, para aprender a ler né, só aprende ler lendo, e aprender a escrever é lendo e escrevendo, então a leitura é o princípio de tudo né, a partir da leitura aí vem a prática de produção de texto.

Nesse recorte discursivo (R1P1), podemos verificar, logo no início, da fala desta professora, o quanto ela prima pela leitura como início de todas as práticas de ensino de língua, tanto é que repete o termo ler e seus derivados (leitura, lendo) por sete vezes, nesse pequeno fragmento, ela considera que a produção textual vem depois da leitura. Ao afirmar: “então a leitura é o princípio de tudo né, a partir da leitura aí vem a prática de produção de texto”, o efeito de sentido produzido por este enunciado é de reafirmar a importância da leitura nas aulas de Língua Materna, principalmente, como predecessor da prática de produção textual, dando maior relevância à prática de leitura.

Ainda neste recorte discursivo, a professora enfoca mais ainda a importância da leitura como eixo que precede a prática de produção textual, pois ela afirma “porque a leitura, para aprender a ler né, só aprende ler lendo, e aprender a escrever é lendo e escrevendo”. Com isso, podemos interpretar que ela tem como crença que se aprende a escrever lendo e escrevendo. Dessa forma, fica como não dito que, há a integração desses dois eixos do ensino da Língua Materna nas atividades desenvolvidas na sala de aula da professora 1, apesar de nos remeter o tempo todo à prática de leitura como a grande responsável pelo sucesso da prática de produção textual.

Podemos verificar ainda nesse recorte discursivo que essa professora considera o eixo da leitura como integrador dos outros em suas aulas, pois ela afirma que “então a leitura é o princípio de tudo né”, e não somente isso, mas também procura integrar as práticas de ensino de Língua Materna em suas aulas, demonstrando uma prática pedagógica em consonância com as atuais tendências de ensino de línguas.

Nesse ponto, retomamos a fala de que é inegável a valorização que se dá à escrita na sociedade contemporânea. Por isso, sempre que nos reportamos ao ensino da Língua Materna, temos, constantemente, na pauta de discussão e estudos, a questão da leitura e da produção

textual. Talvez, isso ocorra devido ao fato de que a leitura por si só não garante a escrita, nem mesmo o enfoque dos aspectos gramaticais por si. Segundo Geraldí (2010), precisamos trabalhar as três práticas interligadas – a prática de leitura, produção textual e análise linguística, para que possamos ter uma produção textual mais exitosa, que é onde os sujeitos em constituição materializam todos os conhecimentos linguístico-discursivos adquiridos.

Já no recorte discursivo (R3P1) percebemos uma alusão à produção textual onde a Professora 1 coloca que é nesse momento que o aluno expõe por meio das palavras seus sentimentos, pensamentos e conhecimentos.

(R3P1) Justamente pra isso, para que o aluno coloque no papel, por meio das palavras os seus sentimentos, os seus pensamentos e os seus conhecimentos.

Assim, para a Professora 1, trabalhar o texto na sala de aula, é ir muito além das regras gramaticais, mas sim, admitir que o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos em que os valores e concepções do sujeito escritor são transpostos mediante a escrita. Dessa forma, por meio do processo ensino/aprendizagem da escrita, não se trabalha apenas a materialidade linguística, mas também se discute juízos de valor, concepções de mundo que proporcionem ao aluno compreender as diversas práticas sociais existentes.

Podemos averiguar isso quando a Professora 1 menciona que o aluno “coloca no papel[...] seus sentimentos, [...] pensamentos[...] e conhecimentos”. Na superfície linguística textual, temos os valores e concepções do sujeito que escreveu transpostos na escrita, e o trabalho com a produção textual que pode ir além das questões linguísticas, atingir o juízo de valor, as concepções de mundo do aluno, ou seja, fazê-lo refletir sobre as práticas sociais que o rodeiam.

No recorte discursivo 4 (R4P1), a Professora 1 menciona que tem uma maneira de desenvolver a prática de produção textual com os alunos. Ela parte da leitura para depois chegar à produção de texto, e ainda menciona um gênero textual específico, que é o poema, segundo a professora, isso desperta mais o interesse dos alunos e a criatividade.

(R4P1) [...] mas eu tenho uma maneira de trabalhar com eles, a partir de uma leitura, de uma imagem ou de um texto mesmo, eu gosto muito de trabalhar com poemas, poesia e eu acho que desperta mais, porque traz a possibilidade de o aluno criar, né [...].

Nesse sentido, podemos afirmar que a Professora 1 procura interligar o eixo da leitura ao de produção textual em suas aulas. No que concerne à prática pedagógica do professor de Língua Materna, o trabalho com a produção textual é o centro de todas as atividades de Língua Portuguesa. Para isso, o aluno precisa, primeiramente, ter o que dizer e

para quem dizer, pois somente assim, a prática de produção textual pode tornar-se significativa para o aprendiz.

Em se tratando da necessidade do aluno ter o que dizer, a Professora 1 demonstra trabalhar isso com seus alunos quando ela os leva para observar os fatos do cotidiano por onde passam, como uma releitura do mundo dos alunos, depois disso, **ela** procede a prática de produção textual, e como ela mesma fala, as ideias surgem depois de tal procedimento.

(R5P1) e eu já pratiquei com eles em sala de aula assim, deles saírem, fora da sala, observar coisas que eles veem todos os dias por onde eles passam, e que eles não dão conta da beleza, dá..., parece que aquilo já tá tão comum no olhar deles, que eles não conseguem enxergar assim, o lado bom daquilo, mas a partir do momento que a gente sai e faz uma releitura daquele lugar e pede pra eles descreverem, aí as ideias começam a surgir.

Dessa forma, podemos afirmar que a Professora 1 procura desenvolver um trabalho em sala de aula que procura integrar a leitura não só de materiais escritos, mas a leitura do mundo a sua volta e procurar aliar isso à produção escrita, e além disso, podemos dizer que em seu interdiscurso, ela dialoga com outras leituras que realizou em relação à prática de ensino/aprendizagem de Língua Materna, ou ainda, conhecimentos advindos de sua formação pós formação inicial. Assim sendo, ela como docente de Língua Portuguesa busca

[...] integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete. (LEITE, 1999, p.19).

No recorte discursivo 6, a Professora 1 descreve como ela finaliza o processo de leitura antes de proceder como inicia o ato de produção textual, ela enfatiza a importância dos detalhes que rodeiam os alunos por onde eles passam, e como ela mesma coloca no recorte discursivo 6, depois de tal procedimento os alunos vão pensar como produzirão os textos, e ela mesma menciona a relevância desse procedimento para a produção dos textos.

(R6P1) e aí quando a gente começa a falar da importância daquilo, eles começam a pensar de forma diferente e quando eles vão colocar isso aí no texto deles, você vê que eles realmente conseguiram entender a importância das pequenas coisas e daí que surgem os textos né, textos bons até.

Nesse sentido, dizemos que a professora desenvolve um trabalho sistemático de leitura e produção de texto, a leitura oferecendo subsídios para a produção textual, assim o aluno tem na escrita uma atividade discursiva em que *a priori*, ele expõe seu modo de pensar e sua experiência sobre e com o mundo e a expressão de informações e conhecimentos.

Pelos recortes enunciativos da enunciativa 1, notamos que ela tende a valorizar a leitura em suas aulas e tem este como eixo integrado, ou seja, integra a prática de produção

textual e a análise linguística, em suas aulas de Língua Materna. A professora 1 sistematiza o trabalho de leitura e produção textual em suas aulas e tem o texto como ponto de partida para suas atividades desenvolvidas em sala de aula, em seu discurso deixou transparecer que a prática de produção é um eixo bastante importante em suas aulas.

Em relação à professora 2 no recorte de (R1P2), a professora coloca que entre as práticas pedagógicas de leitura, produção textual e análise linguística ela considera importante a leitura e a produção textual no ensino de Língua Materna e já discorre também os motivos pelos quais ela acredita serem importantes.

(R1P2) [...] eu considero as práticas de leitura e produção textual, pois por meio da leitura e da atividade escrita, o aluno desenvolverá também, as habilidades linguísticas e também desenvolverá sua capacidade de compreensão textual. [...]

Nesse recorte discursivo (R1P2), podemos comentar que a professora 2 coloca que a leitura e a produção são os eixos mais importantes segundo ela no ensino de língua materna, ela afirma isso ao dizer “as práticas de leitura e da atividade escrita” e o efeito de sentido deste enunciado é reafirmar os eixos da leitura e produção de textos como estruturantes de suas aulas de ensino de língua materna e, ainda, que por meio deles o aluno desenvolverá sua capacidade de compreensão de textos.

Ao trabalhar em sala de aula a leitura e a produção textual, a professora 2 parte do texto para iniciar suas atividades, acredita que a leitura de textos é importante assim como, a produção textual, desta forma o texto é

[...] ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1998 p.135).

Em se tratando da prática de produção textual a professora 2 nos coloca que

(R2P2) [...] a produção textual, ela é bastante importante em sala de aula, porque é por meio da escrita que o aluno aprende a escrever, [...] desenvolver o seu vocabulário, a sua escrita e poder conhecer os diversos gêneros textuais, [...] ela é bastante importante em sala de aula e tem que ser constante. E também o trabalho da reescrita para que ele possa aprimorar seus textos.

Nesse recorte discursivo de (R2P2), notamos que P2 enfatiza a importância da produção textual em sala de aula quando ela diz que “ela é bastante importante em sala de aula”, afirma que o aluno desenvolve seu vocabulário e sua escrita ao produzir textos, e mais,

acrescenta também que é no trabalho com a escrita em sala de aula que o aluno conhece outros gêneros textuais, tem contato com outros gêneros de textos, agrega também que para aprimorar o texto produzido é também preciso o trabalho com a reescrita.

A prática de produção textual na escola implica em desenvolver aulas com um trabalho contínuo e sistematizado, enfatizando a produção de textos de diversos gêneros, porque é no texto que a língua se materializa por meio do discurso. Nesse sentido, quando a professora 2 trabalha em sala de aula a leitura, produção textual e reescrita de forma constante, como ela mencionou, ela coaduna com a ideias de Geraldi (1998), ao afirmar que

[...] a produção de textos com o a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e a possibilidade de recuperar a história “contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 1998, p.20).

No recorte discursivo 3 (R3P2), P2 confirma a integração dos três eixos em suas aulas de ensino de Língua Materna, sendo trabalhado os eixos de prática de leitura, prática de produção textual e análise e reflexão linguística e ainda agrega a oralidade em suas atividades em sala de aula, como podemos verificar no recorte a seguir:

(R3P2) [...] Em princípio, foi oferecido aos alunos alguns textos para que eles fizessem a leitura em grupo, após a leitura, eles fizeram a discussão dos textos [...], eles puseram [...] por meio da oralidade, apresentando as características constitutivas do gênero [...] para a turma [...] foi feita uma atividade na sala de tecnologia, com a leitura [...] e lá foi sugerida a produção textual de uma [...] depois em sala de aula a reescrita daquele texto para um texto mais elaborado [...].

Nesse recorte discursivo 3 (R3P2), percebemos que a professora procura integrar os eixos de ensino da língua materna em suas atividades de sala de aula; ela busca contemplar em suas atividades todos eles, iniciando pela leitura, em seguida promove a oralidade, ou seja, a discussão da temática, depois perpassa pela leitura novamente, o eixo seguinte é a produção textual e termina com a reescrita do texto, desta forma ela trabalha o ensino de Língua Materna em suas aulas.

Em relação ao trabalho com a produção textual, a professora 2 pontua que a leitura, a análise linguística e a produção são eixos do ensino de Língua Materna considerados importantes em suas aulas. Ela parte do texto para iniciar as atividades em sala de aula, acrescenta ainda que a produção textual é um eixo em que o aluno amplia seu vocabulário e sua capacidade de escrita, ou seja, ao produzir um texto o aluno está desenvolvendo a escrita, nesse sentido, ela procura integrar os eixos de produção textual, análise linguística e prática

de leitura, valorizando sempre o trabalho com o texto em suas atividades desenvolvidas em sala de aula.

A professora 3 nos deixa entrever em seu discurso que a produção textual é um dos eixos trabalhados em sala de aula com seus alunos, explica que divide as aulas entre os eixos que norteiam o ensino de Língua Materna. Podemos perceber tal ideia ao ela enunciar

(R1P3) Eu divido as minhas aulas. Nós trabalhamos produção textual uma vez por semana, temos um caderno separado pra produção textual, [...] eu procuro dar um equilíbrio entre os eixos e a produção textual tem uma importância bem relevante, entre esse equilíbrio.

Neste recorte discursivo, por meio do enunciado “trabalhamos a produção textual uma vez por semana”, notamos que ela menciona claramente que trabalha semanalmente esse eixo do ensino de língua materna, verificamos que a professora reforça essa ideia ao afirmar “eu procuro dar um equilíbrio” ao afirmar que trabalha os outros eixos da Língua Materna, no entanto enfatiza a produção textual ao afirmar que a trabalha semanalmente.

Reportamo-nos aqui a Geraldi (2009) ao afirmar que enquanto professores somos agentes do processo de transformação, lutando diuturnamente com nossos alunos na sua caminhada de constituição de autores e leitores, constituímos-nos nós próprios em leitores-autores de nossa história presente.

Em se tratando da importância da prática de produção textual, para a professora 3, entrevemos que ela acredita ser importante tal eixo no ensino da Língua Portuguesa e nos menciona quais motivos a levam a considerar esse eixo tão importante, podemos notar tal ideia no seguinte recorte enunciativo

(R2P3) Acho importante sim, por ser um eixo né, [...] e é onde a gente vai analisar a gramática do aluno, [...] como tá a leitura dele, [...] então a produção textual é, realmente, onde a gente vai conhecer como que o aluno está [...]

Percebemos mais ainda no trecho do discurso da professora 3, que ela vê na produção textual muito mais que somente um simples texto, ela ao dizer “a gente vai conhecer como que o aluno está”, podemos depreender nesse enunciado que na produção textual, a professora 3 busca subsídios para trabalhar os outros eixos de ensino da Língua Materna, como ela mesma menciona “como tá a leitura dele” ou ainda “analisar a gramática”, nesses recortes enunciativos, notamos que ela já tem noção de como o aluno se encontra em relação a dois eixos de ensino da Língua Materna, a prática de leitura e a análise e reflexão linguística. É importante ressaltar que o professor menciona se preocupar com a gramática que o aluno domina, mas não está dito que ela se preocupa com o conteúdo do que está dito em sua

produção, ou seja, a preocupação é muito forte no que se refere ao linguísticos e não ao discursivo.

Ao refletirmos sobre uma prática de produção textual em sala de aula com os alunos a professora 3 nos coloca que ela trabalha a prática de produção textual permeando os outros eixos de ensino da Língua Materna, podemos depreender tal ideia nos seguintes recortes enunciativos

(R3P3) [...] que os alunos, eles têm o hábito de ir até a biblioteca, eles escolhem o livro que eles vão fazer a leitura, eles têm um prazo pra fazer essa leitura [...]

Por esse enunciado, podemos verificar que a professora 3 sistematiza um início de trabalho com o eixo de produção textual, levando os alunos até a biblioteca para escolherem um livro e iniciarem a leitura, e ainda orienta que eles terão um prazo para lerem e, certamente, esclarece sobre a atividade que será realizada posteriormente. Já a atividade seguinte, que é de oralidade, podemos notar como a professora 3 desenvolve pelo recorte enunciativo abaixo

(R4P3) [...] na data combinada, a gente faz uma roda e cada um relata a sua história, nesse momento, a gente tem a prática da oralidade, a gente tem o resumo oral daquilo que eles leram, e cada um vai ouvindo também a experiência um do outro. Eu também costumo contar pra eles uma leitura que eu também tenha feito, é uma aula bem tranquila.

Notamos que no desenvolvimento da atividade de oralidade, a professora3 procura organizar os alunos de forma diferente, em uma roda para que cada aluno possa recontar a história que leu, ela deixa essa ideia bem clara ao dizer “a gente faz a roda e cada um relata a sua história, [...] tem o resumo oral daquilo que eles leram”. Por meio deste recorte, podemos perceber a importância do que afirma Geraldi (2010) ao mencionar que é importante procurar trabalhar com as possibilidades de conquistar, despertar o interesse dos sujeitos sociais, os alunos, a escola precisa transformar em um local de interesse, que atenda aos interesses dos alunos, desenvolvendo uma concepção de leitura não como um ato solitário, mas sim de produção que considera todos os conhecimentos anteriores da língua e nossa vivência de vida, onde cada leitura é nova escrita de um texto.

No recorte (R5P3), verificamos que a professora 3, depois de promover momentos de leitura, atividades de desenvolvimento de oralidade, ela parte para a prática de produção textual “a gente vai fazer algum trabalho escrito em cima da leitura”, ou seja, ela procura subsidiar o aluno para depois partir para a etapa de produção textual, e ainda ela explica que “aí cada bimestre eu escolho se vai ser um resumo, uma história em quadrinhos[...]”, aqui podemos dizer que ela seleciona o gênero textual a ser trabalhado com os alunos.

(R5P3) [...] a gente vai fazer algum trabalho escrito em cima dessa leitura, aí cada bimestre eu escolho se vai ser um resumo, uma história em quadrinhos, uma charge, um..., até mesmo uma imagem, fazendo o relato e interpretando aquela leitura dele, [...]

Em se tratando da prática de análise e reflexão linguística, podemos destacar o seguinte recorte enunciativo:

(R6P3) A questão da análise e reflexão linguística, a própria leitura vai proporcionar isso pra eles, porque eles vão observando as palavras, a pontuação, o acesso à leitura, tá vendo como aquela palavra é escrita corretamente, vai fazendo o aluno a melhorar sua ortografia, essa é uma experiência que eu desenvolvo com eles.

Em relação à análise e reflexão linguística podemos mencionar que a professora 3 acredita que o aluno adquire mais conhecimentos linguísticos à proporção que ela desenvolve trabalhos com a leitura, e por meio da observação das palavras e uso da pontuação, com a mediação dela nos momentos de leitura, ela menciona que até mesmo o avanço dos aspectos ortográficos que acontecem com a sistematização das atividades de leitura. Mais uma vez, podemos observar que apesar de a professora trabalhar com as três práticas de ensino de Língua Materna, se preocupar com a leitura, a escrita e análise linguística, ela enfatiza muito o domínio dos aspectos linguísticos na produção textual, não mencionando nada sobre a ampliação dos aspectos discursivos nas produções de seus alunos.

Como pontos elucidativos no discurso da professora 3, temos que ela tem a tendência a fragmentar suas aulas de Língua Materna centrando-as na produção textual uma vez por semana, e acredita ser um subsídio para os outros eixos, preconiza os aspectos linguísticos no desenvolvimento do trabalho com a produção textual, e procura estruturar o eixo de leitura com atividades de oralidade.

3.1.2 As Concepções de Ensino de Língua do Professor de Língua Materna

A Professora 1 considera que a língua é utilizável por todos, um recurso que as pessoas utilizam para falar, comunicarem-se, e é parte de um povo de cada lugar específico.

(R7P1) Língua é o recurso, recurso, como que eu digo isso aqui? Usado pelo povo né, para falar, pra se comunicar, pra falar é, para usar a comunicação que faz parte daquele povo do lugar, de cada lugar.

A concepção de língua para a Professora 1 é um fato social, pois pertence a todos os componentes de uma comunidade; é exterior e ele, pertence à comunidade discursiva. Todos

esses preceitos instauram nos estudos linguísticos um vasto campo de referência para reflexão.

A Professora1, ao enunciar, “Usado pelo povo né, para falar, pra se comunicar” preconiza a língua como instrumento de comunicação, que de acordo com Geraldi (1999) tal concepção liga-se à teoria da comunicação e vê a língua como um código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

Ao nos reportarmos às concepções que norteiam a prática de ensino de Língua Materna da professora 2, notamos que ela entende que

(R4P2) Língua é um sistema de signos, é um conjunto de signos que formalizado, para ser utilizado por uma determinada sociedade.

Neste recorte, notamos que a concepção de língua da professora 1 coaduna com a da professora 2, como recurso para ser utilizado pelas pessoas na sociedade, a professora 1 nos coloca utilizada pelo povo para se comunicar.

Para a professora 2, a língua é

(R4P2) [...] um sistema de signos, é um conjunto de signos que é formalizado, pra ser utilizado por uma determinada sociedade.

Nesse recorte enunciativo, a professora coloca a língua com uma visão de produto acabado, um sistema estável, fixo. Assim, temos uma visão de ensino que reforça os estudos tradicionais da gramática normativa valorizando a forma de falar e escrever da norma culta com um aprendizado baseado nas regras gramaticais.

Essa concepção de língua nos reporta a Cardoso (1999), ao citar Chomsky em que a língua é um patrimônio de toda uma comunidade e não somente de cada falante, que retém só uma parte do sistema, cada falante retém a gramática de sua língua, graças a sua competência linguística, que deve ser entendida como a capacidade de produzir, por intermédio de meios finitos, um conjunto infinito de frases.

Em se tratando das concepções da professora 3, que norteiam suas práticas pedagógicas de ensino de língua, temos inicialmente a concepção de língua

(R7P3) Língua é o código utilizado pra comunicação.

Para a professora 3, a língua é um código que utilizamos para nos comunicar, desta forma, como se a língua fosse um meio de transmissão de mensagens de emissor para receptor. Logo associamos esse pensamento ao pressuposto Bakтинiano (2010), objetivismo abstrato, pois a língua é concebida como um sistema estável, imutável, ou seja, fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem vínculo entre o sistema e história.

Em relação à concepção de língua desses sujeitos, temos que seus pontos de vista se entrelaçam sendo que para a professora 1, a língua é um recurso usado para comunicação; para a professora 2, a língua é um sistema de signos formais utilizados pela sociedade e a professora 3, demonstra a língua como código usado para comunicação, recurso para ser utilizado pelas pessoas na sociedade para se comunicarem.

No recorte discursivo 8 da professora 1, temos uma concepção de linguagem que nos remete também à segunda concepção de linguagem, a língua é instrumento de comunicação.

(R8P1) Linguagem já, a linguagem é a forma que as pessoas encontram pra comunicar, cada um na sua, nas suas possibilidades, cada um do seu jeito, as linguagens regionais né, cada lugar tem o seu, as suas, a sua própria linguagem e existem várias né, existe a linguagem do corpo, a linguagem da comunicação, linguagem escrita, através da pintura, através da arte, através da música, de tudo né.

Para a professora 1, a linguagem tem várias representações. Ela coloca a linguagem corporal, a escrita, a linguagem utilizada pelos pintores que expressa a arte, a dos músicos e em seu discurso deixa entrever que todas se comunicam. No entanto, ela expressa ideia apenas de comunicação, temos um interdito nesse discurso da docente, já que ela não se refere a ação que fazemos com o uso da linguagem e as influências que a linguagem tem nas condições de produção do discurso.

Em se tratando de linguagem, podemos dizer que todas as abordagens preservam de alguma forma os pressupostos de Saussure ao considerar que na linguagem há uma dualidade essencial: língua/fala, código/mensagem/, competência/performance, língua/discurso. Nesse sentido, Cardoso (1999) afirma que

Mesmo quando buscam no objeto da Linguística, a parte marginalizada por Saussure, a linguagem continua a ser concebida como uma entidade de duas faces: uma formal, constituída pelo “núcleo duro” da língua (o sistema abstrato das formas) e uma outra por meio da qual a linguagem se relaciona com o mundo pela ação dos falantes. (CARDOSO, 1999, p.24).

Em se tratando de concepção de linguagem, a professora nos coloca que

(R2P1) Acho importante o aluno desenvolver as ideias que eles têm, demonstrar aquilo que eles aprenderam nas aulas, das experiências que eles têm colocar os pensamentos deles, porque é aí, a partir da escrita que a gente vê o pensamento real do aluno, o que que ele pensa a respeito das coisas, a respeito da vida e das coisas que o cerca.

Neste recorte discursivo (R2P1), a professora afirma “colocar os pensamentos deles, porque é aí, a partir da escrita que a gente vê o pensamento real do aluno”, nesse recorte podemos dizer que a professora traz consigo a concepção de linguagem como expressão do pensamento, um pressuposto fundamentado na tradição gramatical grega, rompido pelo início

do século XX com Saussure. Para elucidar essa concepção de linguagem nos reportamos a Geraldi(1999), quando nos afirma que uma das concepções de linguagem é

A linguagem enquanto expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações-correntes-de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. (GERALDI, 1999, p.41).

A luz de tal concepção, podemos afirmar que a expressão se constrói no interior da mente, e sua exteriorização, apenas uma tradução na mente do indivíduo; primeiro vem a enunciação depois a linguagem, logo, em consonância com as ideias de Bakhtin/Volochinov (2010), temos a visão de subjetivismo idealista, pois as leis da criação linguística são aquelas da psicologia individual, e a enunciação são do interior para o exterior, não considerando os fatores externos à comunicação, como o interlocutor, a língua é um produto acabado, sistema estável, um depósito inerte.

Para a professora 2, a linguagem é

(R5P2) Linguagem seria o uso da língua, ah eu não sei muito bem a linguagem.

Para ela, a linguagem é a utilização da língua, não associa utilização pelos indivíduos em sociedade, comunicação, ou outra ideia a não ser uso da língua. Nem menciona a influência que a linguagem tem entre os indivíduos, em meio social, nem a utilização da linguagem como interação entre interlocutores, fator determinante para o enunciado ser produzido. Notamos nesse recorte enunciativo o sujeito incompleto, uma imagem transmitida pelo inconsciente de busca da completude, um momento de identificação de não inteireza, ou seja, um sujeito que quer algo para ser completado, a aceitação de que não sabe bem o que é linguagem, a única que se manifestou que a linguagem é o uso da língua, remetendo-nos aos usos linguísticos.

Para a professora 3, a linguagem não segue regra é comunicação, notamos tal ideia no recorte enunciativo:

(R8P3) Linguagem não necessariamente vai seguir regra, é comunicação.

Nesse sentido, podemos notar por meio de um não dito, que a professora 3 não faz menção ao poder que a linguagem tem de persuasão, nem ainda a interação que a mesma possibilita, ela simplesmente possibilita uma transmissão de informação de um emissor para um receptor, ela é vista como meio de comunicação humana assim, por meio dela os indivíduos se comunicam.

Entendemos que a linguagem é muito mais que comunicação, ela visa aos usos da língua. De acordo com Geraldi (1999), ela é empregada não só para expressar o pensamento

ou transmitir conhecimento, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Ela reconhece o sujeito ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Em se tratando da concepção de linguagem dos enunciadores, temos que a professora 1 concebe a linguagem como expressão do pensamento, por meio dela, o aluno se expressa, mostra sua vida e as coisas que o rodeia. Para a professora 2, a linguagem é a língua em uso, no entanto ela não menciona aspectos importantes da concepção de linguagem como a questão da interação ou a atuação sobre o outro enquanto a utilizamos. Para a professora 3, a linguagem é comunicação. Em todas as concepções de linguagem, notamos pontos diferentes, sendo que para a professora 1, a língua é expressão de vida; para a professora 2, temos uso da língua e para a professora 3, a língua é sinônimo de comunicação.

Já no recorte discursivo 9, da Professora 1, temos a concepção de texto e ela nos conceitua texto

(R9P1) já é uma, é aquele, é como se fosse uma, texto vem de tecer né, são as palavras que vão se unindo, que a gente vai usando todas as classes gramaticais, todas as classes de palavras, pra completar o todo né, que é o texto. O texto pronto, acabado nem sempre ele está, às vezes, eu olho um texto e vejo que eu poderia acrescentar mais alguma coisa né, mas o texto pronto é como se fosse um tecido que foi fio a fio, até chegar ao tamanho que a gente queria.

O texto pode ser considerado como uma peça no sentido de parte, que tem um jogo, permitindo um trabalho de interpretação, dentro desse espaço, há a possibilidade do sujeito significar e se significar indefinidamente, jogando com a construção das ideias no processo de textualidade. A leitura trabalhada realiza esse espaço, esse jogo do sentido, de acordo com as relações construídas, ela é aferição da textualidade no meio de outras possíveis.

Então o texto se constrói por meio das inúmeras leituras possíveis, das relações que se estabelecem entre as partes, e de acordo com Geraldi (1999)

[...] o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 1999, p.91).

Todo texto tem pontos que derivam diferentes possibilidades de formulação de sentidos, em função do autor e da unidade de sentido formulada, a construção de sentido constrói-se nos confrontos entre as ideias e aparecem na materialidade do texto em face de suas condições de produção. Dessa forma, o texto abre-se para a interpretação, coloca-nos

considerando a relação discurso e texto, que é elaborada de acordo com a leitura e interpretação.

Para a professora 2, o texto seria

(R6P2) [...] digamos qualquer enunciado que tenha sentido completo, enunciado com sentido completo e que é compreensível a quem ouve e a quem lê.

Para a professora 2, o texto traz a ideia de sentido completo, ela já agrega o conceito de enunciado para construir a concepção de texto, e também posiciona o ouvinte e ainda quem lerá o texto. Assim, a professora reporta-se aos elementos que constituem o canal de comunicação, ela se refere a quem fala e a quem lerá o texto, ou seja, os sujeitos da comunicação, e mais ainda reporta-se ao fator do texto ser compreensível para o leitor.

Segundo Orlandi (2012), temos então que o texto é constituído de diferentes sentidos, eles se formulam e circulam na relação sociedade, sujeito e história. Assim, é organizado no efeito de sentido entre os sujeitos, sua progressão, unidade de origem, sendo ele verbal ou não verbal, e também em diferentes formas materiais.

Para a professora 3, o texto é um todo organizado, ela ainda se reporta a textos verbais e não verbais podemos notar tal ideia em sua concepção de texto quando ela coloca que

(R9P3) Texto é a organização de tudo, tanto escrito quanto falado, quanto imagem, é onde se organizam os pensamentos, digamos assim.

Ainda agregamos a esta concepção de texto da professora 3, a imagem de organização de pensamento ao se remeter a texto, ou seja, para ela o texto tem uma organização, ele é uma peça no sentido de parte, tem um jogo, permite interpretação, há a possibilidade do sujeito significar e se significar jogando com a construção das ideias na sua organização.

Já em se tratando da concepção de texto, temos três concepções diferentes sendo que para a professora 1, o texto é a união de palavras, classes gramaticais, até formar um todo, sempre inacabado, podendo acrescentar ainda ideias ao reescrevê-lo. Já para a professora 2, o texto agrega a ideia de enunciado, o texto é enunciado de sentido completo, destacando a menção ao leitor ou ouvinte em potencial. Para a professora 3, o texto é um todo organizado, ela se reporta à organização do pensamento ao conceber texto.

Como discurso a Professora 1, afirma que

(R10P1) Discurso é a maneira que cada um encontra ao falar, organizar sua frase, o seu texto, é o que eu penso.

Nesse recorte discursivo, verificamos que a Professora 1 refere-se a discurso como um ato individual, uma organização em frase, para compor um texto. Dessa forma, ela só nos remete à materialidade linguística, prendendo-se ao aspecto formal da língua, ao linguístico, não mencionando o ideológico ou as condições de produção do discurso.

Dessa maneira, o conceito de texto é muito interligado ao de discurso, o discurso implica uma exterioridade da língua, ser aprendido no meio social, cuja compreensão é perpassada por aspectos ideológicos, históricos, ou seja, que se referem à existência dos discursos nas diferentes situações sociais. O discurso não é língua, nem texto, nem fala, porém necessita de elementos linguísticos para ter existência material.

Como último recorte da professora 2, temos que discurso

(R7P2) [...] seria quando a linguagem processa e dois ou mais falantes conseguem transmitir uma mensagem. [...] é quando os falantes utilizam uma determinada linguagem para se comunicar e, naquele âmbito, [...] do tema em que tá sendo abordado o discurso, ele é diferenciado.

Para a professora 2, o discurso envolve dois ou mais falantes com a intenção de transmitir uma mensagem que selecionam uma determinada linguagem para então acontecer a comunicação, o discurso ainda trata de um tema e ele é diferenciado. Podemos também falar que “dois ou mais falantes conseguem transmitir uma mensagem”, nesse enunciado compreendemos que ela menciona que o discurso é fala, no entanto, ela não menciona que o discurso é uma exteriorização do sujeito, que demonstra muito mais que uma ideia, mas sim sua ideologia.

Desta forma, na esteira do pensamento de Fernandes (2008), temos que discurso implica em muito mais que exteriorização da enunciação, por meio da língua, ele está atrelado ao caráter cultural, social e ideológico do sujeito, indo além, pois revela as representações identitárias do sujeito, sua ideologia e representações. Por isso, dizemos que ele é heterogêneo, de natureza social.

Para a professora 3, o discurso é a utilização da linguagem, observamos esse pressuposto em sua concepção de discurso quando ela menciona que

(R10P3) Discurso, parecido um pouco com linguagem, é como se utiliza essa linguagem.

Fica pressuposto neste enunciado que a linguagem é uma atividade verbal, um evento de fala. No entanto, discurso é mais que isso, segundo Orlandi (2007), o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem, assim analisar o discurso é compreender a língua fazendo sentido, considerando o sujeito social e sua história. É relacionar a linguagem a sua

exterioridade, ou seja, às condições de produção do discurso, ou ao contexto sócio histórico e ideológico.

A Professora 1 refere-se a discurso como um ato individual, uma organização em frase, para compor um texto. Enfocando a materialidade linguística, prendendo-se ao aspecto formal da língua, ao linguístico, não mencionando o ideológico ou as condições de produção. Para a professora 2, o discurso envolve dois ou mais falantes com a intenção de transmitir uma mensagem para então acontecer a comunicação. Já para a professora 3, o discurso é semelhante à linguagem, é a utilização da linguagem, notamos que temos concepções diferentes de discurso enunciadas pelas professoras.

É importante ressaltar que essas professoras têm concepções diversas de discurso, elas tentam incorporar em suas práticas pedagógicas as concepções atuais de ensino de linguagens, mas, ainda não entenderam bem o que é discurso. Para a professora 1, discurso é o mesmo que fala, como ato individual para organizar um texto; para a professora 2, o discurso implica em transmitir uma mensagem; já para professora 3, discurso é bem parecido com linguagem, todas elas abordam a concepção de discurso sem mencionar suas condições de produção, o contexto histórico que implica no seu processamento e ainda a questão da ideologia implicada no discurso.

3.1.3 Constituição Identitária do Professor de Língua Materna na contemporaneidade: vozes e imagens

No recorte discursivo 9, da Professora 1, temos a imagem de um sujeito dividido, com suas ideias sendo repensadas em se tratando do trabalho com a produção textual

(R9P1) (...) texto vem de tecer né, são as palavras que vão se unindo, que a gente vai usando todas as classes gramaticais, todas as classes de palavras, pra completar o todo né, que é o texto. O texto pronto, acabado nem sempre ele está, às vezes, eu olho um texto e vejo que eu poderia acrescentar mais alguma coisa né, mas o texto pronto é como se fosse um tecido que foi fio a fio, até chegar ao tamanho que a gente queria.

Observemos nesse recorte enunciativo o sujeito dividido inicialmente, a professora 1 remete o texto à junção de partes até chegar a um todo “são palavras que vão se unindo[...] as classes gramaticais[...]pra completar o todo né”, depois ela menciona que o texto é inacabado “eu vejo que poderia acrescentar mais alguma coisa...”. Ela não se preocupa com a qualidade do texto, ela se preocupa com o tamanho, ao mesmo tempo em que ela diz que texto vem de tecido, tecer um todo, ela deixa escapar que é a união de classes gramaticais, palavras.

A professora 2, em relação a concepção de linguagem, transparece em seu discurso que ela mesma não tem claro o que seria linguagem, notamos isso no recorte discursivo

(R8P2) Linguagem seria o uso da língua, ah eu não sei definir bem a linguagem.

Nesse recorte discursivo, a professora 2 coloca que linguagem é a língua em uso, ela trabalha com as duas concepções de ensino de língua, a linguagem e a língua, porém ela não deixa claro o que/ seria a linguagem, tanto que em seguida no mesmo recorte, ela menciona não saber definir bem o que é linguagem. Podemos observar uma incompletude do sujeito em relação a sua concepção de linguagem, pois ela associa linguagem com língua, no entanto, não consegue definir.

Sabemos que a identidade se constitui socialmente, sempre flagrada por suposições de uma subjetividade construída pelo outro e por meio de vários tipos de identificações. O professor então é atravessado por uma multiplicidade de vozes, teorias, preceitos que tornam sua identidade incompleta e em constante movimento.

Ao tratarmos da prática de produção textual e sua importância nas aulas de Língua Materna, a professora 4 afirma que todas são importantes, mas ela separa essas práticas, ela considera ser impossível trabalhar todas ao mesmo tempo, trabalha cada uma dessas práticas em um horário, mas depois, ela trabalha todas juntas para que os alunos saibam do que se trata.

(R1P4) Todas são importantes, diante dessa importância que eu adotei no meu trabalho fazer a separação das mesmas, porque eu não posso está trabalhando ao mesmo tempo junto, [...] uma hora aula, e depois a gente junta isso pra eles poderem saber do que se trata.

Primeiramente, é importante ressaltar a indissociabilidade entre leitura e escrita, pois essas práticas é via de mão dupla, tanto a leitura como a escrita oferecem subsídios para uma, para a outra, quando lemos apreendemos a forma escrita, e quando escrevemos imergimos no mundo da leitura. No entanto, notamos muita incerteza na voz desse professor. Segundo Riolfi (2011), o professor tem uma falta da certeza quanto ao fazer pedagógico e não a certeza de tudo saber, nesse ponto, lembramos que essa constituição identitária do sujeito envolvido no processo ensino/aprendizagem de língua é contraditória e heterogênea. É na relação com a não certeza de sua atuação pedagógica que o saber se instaura, e também o desejo de tornar-se um professor completo.

A completude de que fala a autora é ilusória, pois nunca a alcançamos, porque ele representa o sujeito-suposto-saber, nesse ponto retomamos a ideia de que as incertezas e

certezas das práticas pedagógicas são transpostas nos discursos e constituem o sentido nas (re) significações identitárias dos docentes.

(R2P4) Leitura é um hábito que você cria de pequeno se alguém te incita, é, mas não necessariamente você tem que ter isso em casa, você pode ter influenciado pelo seu professor [...] Eu mesma quando era pequena, eu passava na biblioteca, pegava 5 livrinhos que era o máximo que a gente podia pegar [...] e no outro dia já podia trocar. Ninguém me ensinou a fazer isso, só que depois que eu cresci eu enjoei, eu cansei, então assim [...] mas eu não tenho um livro de cabeceira [...] ah eu vou ler [...].

Outro recorte que podemos perceber uma incompletude do sujeito ainda em relação à professora 4 é no momento que ela transpõe sua concepção de leitura, para ela a leitura é hábito que desenvolvemos desde a infância, ou quando somos influenciados por nossos professores, “Leitura é hábito que você cria desde pequeno se alguém te incita[...] pelo seu professor[...]”, porém ela deixa transparecer uma contradição em seu discurso ao mencionar que quando criança pegava livros na biblioteca e que ninguém a ensinou fazer isso, logo em seguida, no recorte enunciativo “[...] só que depois que eu cresci eu enjoei, eu cansei, então assim, hoje em dia eu tenho uma leitura muito dinâmica[...]”.

Podemos notar ainda no recorte “Eu mesma quando era pequena, eu passava na biblioteca, pegava 5 livrinhos que era o máximo que a gente podia pegar[...]” uma representação de um sujeito consciente, que transpôs uma imagem sobre leitura de seu passado, mais especificamente de sua infância, essa imagem ficou em sua memória, em seu inconsciente. Outra imagem talvez percebida é a da leitura como imposição, percebemos tal ideia quando a professora 4 diz “[...] se alguém te incita, [...] mas não necessariamente você tem que ler isso em casa [...]”.

Ainda em relação à professora 4, temos alguns recortes discursivos que tratam da importância da prática de produção textual em suas aulas, que retratam vozes de contradição ao tratar da importância da leitura para a produção textual, e tais contradições constituem sua identidade como professora de língua materna. No recorte discursivo 3, a professora deixa claro que não acredita que a leitura seja importante para a produção textual

(R3P4) [...] professores de língua portuguesa eles batem e afirmam veementemente que o aluno que lê, lê, lê, ele escreve muito bem, e eu discordo. [...] tem criança que tem uma facilidade tremenda em escrever e não leem nada, nem gostam de ler [...].

Nesse recorte discursivo, a professora 4 afirma que professores de Língua Portuguesa enfatizam que o aluno que tem o hábito de ler normalmente escreve bem, e, em seguida, ela deixa claro que não concorda com tal pressuposto, tanto que mais adiante ela ratifica que tem alunos que demonstram facilidade em escrever e não gostam de ler ou ainda não leem nada.

Já no recorte discursivo 4, a professora 4 deixa transparecer que acredita que a leitura seja sim importante para o processo de produção textual, ou para a escrita, podemos perceber tal ideia no recorte

(R4P4) [...] então a tática é você colocar, um que escreve muito bem com alguns que não escrevem tão bem assim, e a leitura, ela embasa sim, mas como é que você vai falar para um aluno que ele tem que ler um Manoel Bandeira, como é que você vai falar para um aluno que ele tem que ler os clássicos da literatura, se a maioria dos professores que eu conheço, supostamente leu na faculdade [...].

Podemos perceber ainda que a professora deixa claro que um professor precisa ser leitor, dessa forma, ele poderá transparecer para seus alunos a importância da leitura e os motivará a lerem, ela ainda menciona nomes de autores da literatura, e deixa por meio de um interdiscurso uma ideia de que os professores ou pelo menos a maioria deles deve ter lido na faculdade, assim como poderão sugerir que seus alunos leiam se eles mesmos não leem, ou leram somente na universidade.

Por esse recorte enunciativo, dizemos que faz parte da constituição identitária da professora 4, a imagem do professor de Língua Materna leitor da literatura clássica, para assim, transmitir para seus alunos tal imagem. Essa imagem de professor leitor está no inconsciente da professora 4, isso deve fazer parte de sua formação, enquanto docente, para Riolfi (2011) tais imagens fazem parte de uma matriz de sentido congelada que, futuramente, orientaria a prática pedagógica do professor, ou seja, sua prática profissional.

Temos uma transposição em relação a uma imagem transposta pela professora 4 de como ela tem, em sua memória, o modelo de professora que ela mesma teve em sua época de aluna na sétima série, e tal modelo a influenciou a cursar Letras e até mesmo a maneira como ela atua pedagogicamente com seus alunos em relação ao ensino de Análise Linguística, podemos notar tal imagem no recorte

(R5P4) [...] eu aprendi o que eu aprendi foi na minha sétima série, se eu não tivesse aprendido lá, eu não ia ter aprendido na faculdade. Então tudo que eu aprendi no meu ensino fundamental, foi onde eu gabei no meu concurso, eu gabei, passei em quinto lugar, e em quinto lugar eu fiquei por conta da minha professora de língua portuguesa, que me ensinou gramática pela gramática e que além de me ensinar gramática pela gramática, me inspirou a fazer Letras.

O ensino de gramática pela gramática é constitutiva da identidade da professora 4, ela tem isso cristalizado em sua memória e transpõe para a sua atual prática pedagógica de ensino de Língua Materna. Foi a prática de seu professor do Ensino Fundamental que o influenciou, ela associa sua forma de trabalhar à forma de trabalho de sua professora que

ensinava a gramática pela gramática, esse foi o modelo que ela carregou de professor de língua materna. De acordo com Riolfi (2011),

[...] o período escolar [...] permanece como um resto insuperável, um resíduo impossível de ser ressignificado por meio de uma formação universitária. Segundo esta perspectiva, as aulas assistidas por um sujeito configurariam uma matriz de sentido congelada que, futuramente, orientaria a sua prática profissional. Para estes formadores de professores, portanto, é impossível superar as memórias. (RIOLFI, 2011, p.112-113).

No entanto, para Riolfi (2011), tal imagem de ser impossível superar tais memórias é uma visão equivocada e merece ser combatida, pois sendo assim, a oferta de disciplinas na formação de professores ao longo da licenciatura é inócua, uma vez que, essas experiências educacionais do presente não teriam poder contra este processo que se configuraria, em termos freudianos, em uma irresistível compulsão à repetição.

Para a professora 5, temos uma imagem de professor de Língua Materna que é transposta onde ele é, aos olhos dos outros professores das outras disciplinas, o responsável pelo ensino da gramática, ela coloca que tal imagem, ainda é presente na atual conjuntura de ensino de Língua Materna, e ainda agrega a ela o peso de ensinar a gramática, como um fardo para o docente de língua, coloca claramente no recorte

(R1P5) [...] gramática ela é importante sim, nós precisamos dela, mas não só na língua portuguesa, em tudo, deveria ser assim é, um peso menor para o professor de língua portuguesa e, de repente, um trabalho entre todos né, de passa os conceitos da gramática e também cobrar, porque fica muito retido ao professor de língua portuguesa, fica muito maçante né [...].

No discurso da professora 5, a imagem que temos é a do professor de Língua Materna como agente do ensino da gramática, e ainda mais podemos notar por meio do enunciado “fica muito maçante né”, portanto, ela tem a imagem de que isso é muito tedioso, e que se os outros professores das outras disciplinas do Ensino Fundamental deveriam partilhar de tal procedimento pedagógico, pois ensinar a gramática poderia se tornar um “peso menor para o professor de Língua Portuguesa”, assim, o trabalho do docente de Língua Materna seria amenizado.

Ainda em relação à professora 5, temos alguns pontos a serem mencionados que podem demonstrar imagens de sua constituição identitária, como no recorte discursivo que ela fala do que seria a concepção de fala para ela.

(R2P5) A situação da fala é outra vertente, parece que tudo se confunde ali né, fala linguagem, discurso né, e vira dialeto, enfim, vamos lá. A fala como que eu poderia expressar, é outra situação de comunicação né, também tem as mutações, ela é necessária, ela é fundamental, a gente tá ligada né a

oralidade, a questão de saber falar [...] ela complementa tudo isso, uma é parte integrante da outra aqui [...].

Nesse recorte discurso da professora 5, temos a imagem do sujeito dividido, pois ao tentar conceituar o que seria fala, ela mistura as concepções de fala, linguagem, discurso e dialeto, não conseguindo definir nem fala e nem as outras concepções que enuncia no recorte discursivo. Para a professora 5, a fala relaciona-se ao saber falar, ela ainda menciona que é uma parte integrante dos outros conceitos que integram as concepções de ensino de Língua Materna para uma professor.

Em relação às imagens transpostas pelos enunciados dos discursos da professora 1, notamos um sujeito dividido, com identidade descentrada ao trabalhar em sala de aula com a prática de produção textual, pois ela menciona o texto como sempre inacabado, uma organização de palavras, união de classes gramaticais e até formar o texto, que ainda podemos completar suas ideias, nos coloca a questão do texto como sempre inacabado e ainda lembra que podemos deixar do tamanho que desejamos. Já em se tratando da professora 2, notamos uma incompletude de si mesma ao tratar da concepção de linguagem, ela mesma destaca que não tem claro o que seria linguagem, ou seja, um conceito de linguagem, temos então pelo viés da psicanálise de Freud, um sujeito dividido, cindido e perpassado pelo inconsciente buscando a completude.

Ao nos voltarmos para a professora 4, temos algumas ressalvas em seu discurso, ela ao tratar da importância da produção textual em suas aulas, deixa entrever uma incerteza, pois alude que ora trabalha separadamente este eixo dos outros que permeiam o ensino de Língua Materna, ora os integra. Em relação ao conceito de leitura, ela coloca que é um hábito que desenvolvemos desde a infância ou influenciados por professores, notamos ideias de contradição ao tratar da prática de produção textual e concepção de leitura. Temos que a professora 4 valoriza muito a imagem do professor leitor como modelo para formar alunos leitores e, ainda, referencia uma professora sua do Ensino Fundamental que a motivou e inspirou-a em sua atuação pedagógica hodiernamente.

Finalmente, quanto a professora 5, observamos em seu discurso uma crença de professor de língua portuguesa como responsável pelo ensino de gramática, tal crença é associada a uma ideia de fardo a ser carregado pelos docentes que trabalham com o ensino de Língua Materna. Além disso, ao aludir o conceito de fala, ressaltamos uma mistura de fala, linguagem e dialeto, temos um sujeito dividido ao tratar do conceito de fala relacionando-o a outros que permeiam o ensino de Língua Materna, talvez por supervalorizar o ensino de gramática, deixa essas outras concepções tão importantes no silenciamento.

Dessa forma, temos a análise dos discursos dos professores, buscando revelar o verdadeiro “eu”, o sujeito que é constituído por uma identidade descentrada, um sujeito inconsciente, do qual faz parte até os silenciamentos e as incompletudes, que normalmente são ofuscados pelo processo de formação constante que passam os professores de Língua Materna, em meio a uma atual conjuntura de ensino de língua, que tem um contexto sociohistórico repleto de teorias e práticas, deixando o professor na incompletude, na incerteza sobre como agir mediante o seu fazer pedagógico.

Considerações Finais

Para analisar o discurso do professor de Língua Materna, visando a compreender suas representações, concepções de ensino de língua e a constituição identitária do professor de língua, utilizamos como instrumento de pesquisa a coleta de narrativas de cinco professores de Língua Materna e embasando-nos nas concepções teóricas da análise do discurso francesa, a qual leva em conta, não apenas a materialidade linguística, mas também a história e a ideologia.

Em relação à prática de produção textual dos cinco professores de Língua Materna que atuam no 7º ano das unidades escolares municipais, enfocamos as seguintes questões: Qual a importância da produção textual em suas aulas? Caso considere a Prática de Produção Textual importante, por quê? Selecione uma experiência pedagógica exitosa, em se tratando da prática de produção textual, com turmas de 7º ano, do Ensino Fundamental, da escola municipal em que atua. Descreva-a de maneira a contemplar os eixos de ensino de Língua Materna: Prática de Leitura, Prática de Oralidade, Prática de Produção Textual e Análise e Reflexão Linguística, ou seja, como você desenvolveu-os em sala de aula com seus alunos.

Para as respostas dessas questões, podemos destacar as seguintes conclusões: em se tratando dos recortes enunciativos da professora 1, podemos afirmar que ela tende a valorizar a leitura em suas aulas e a tem como eixo integrador, ou seja, integra a prática de produção textual e a análise linguística, em suas aulas de Língua Materna. Portanto, a professora 1 sistematiza o trabalho de leitura e produção textual em suas aulas e tem o texto como ponto de partida em suas atividades desenvolvidas, deixando transparecer que a prática de produção textual é um eixo bastante importante em suas aulas.

Já a professora 2 pontua que a leitura e a produção são eixos do ensino de Língua Materna considerados importantes em suas aulas, e ela parte do texto para iniciar as atividades em sala de aula, acrescenta ainda que a produção textual é um eixo, em que o aluno desenvolve o vocabulário e a escrita, ou seja, ao produzir um texto o aluno está desenvolvendo a escrita. Nesse sentido, ela procura integrar os eixos de produção textual, análise linguística e prática de leitura, valorizando sempre o trabalho com o texto em suas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Como pontos elucidativos, no discurso da professora 3, temos que ela tem a tendência a dividir suas aulas de Língua Materna centrando-as nos eixos de ensino da língua, nesse sentido, enfoca a produção textual uma vez por semana, e acredita ser um subsídio para os outros eixos. Preconiza os aspectos linguísticos no desenvolvimento do trabalho com a

produção textual, eixo de ensino da Língua Materna, e procura estruturar os eixos de leitura com atividades de oralidade. Para a docente, ensinar a Língua Materna é trabalhar os eixos de ensino de língua, preconizando os aspectos linguísticos ao focar a produção textual e a leitura.

Nesse ponto retomamos Geraldi (2010), precisamos trabalhar as três práticas interligadas – a prática de leitura, produção textual e análise linguística, para que possamos ter uma produção textual mais exitosa, que é onde os sujeitos em constituição materializam todos os conhecimentos linguístico-discursivos adquiridos.

Já no que diz respeito às concepções de ensino de língua das professoras de Língua Materna, tivemos basicamente como questionamentos as concepções de língua, linguagem, texto e discurso. Dessa forma, procuramos por entre os enunciados dos discursos dos professores entrever o que é cada concepção para eles. Assim, em relação à concepção de língua das enunciantes, temos duas que coadunam, sendo a da professora 1 com a da professora 2, ambas tendem a considerar a língua como sinônimo de comunicação, recurso para ser utilizado pelas pessoas na sociedade para se comunicarem, sempre com um ponto de vista de produto acabado e transmissor de mensagens. Para a professora 3, a língua também é um código utilizado para comunicação, sendo mais focado o emissor e o receptor no ato da comunicação.

Em se tratando da concepção de linguagem dos enunciadores, temos que a professora 1 concebe a linguagem como expressão do pensamento, por meio dela, o aluno se expressa, mostra sua vida e as coisas que o rodeia. Para a professora 2, a linguagem é a língua em uso, no entanto, ela não se reporta a aspectos importantes da concepção de linguagem como a questão da interação ou a atuação sobre o outro enquanto a utilizamos. Para a professora 3, a linguagem é comunicação. Em todas as concepções de linguagem, percebemos pontos diferentes, sendo que para a professora 1, ela é expressão de vida; para a professora 2, é uso da língua e para a professora 3, é sinônimo de comunicação.

Já em se tratando da concepção de texto, temos três concepções diferentes sendo que para a professora 1, é a união de palavras, classes gramaticais, até formar um todo, sempre inacabado, podendo acrescentar ainda ideias a reescrevê-lo. Já para a professora 2, o texto agrega a ideia de enunciado, pois o texto é enunciado de sentido completo, destacando a menção ao leitor ou ouvinte em potencial. Para professora 3, o texto é um todo organizado, ela se reporta à organização do pensamento ao conceber texto.

É importante ressaltar que essas professoras têm concepções diversas de discurso, elas tentam incorporar em suas práticas pedagógicas as concepções atuais de ensino de

linguagens, mas, ainda não entenderam bem o que é discurso. Para a professora 1, discurso é o mesmo que fala, ato individual para organizar um texto; para a professora 2, o discurso implica em transmitir uma mensagem; já para professora 3, discurso é bem parecido com linguagem, todas elas abordam a concepção de discurso sem mencionar suas condições de produção, o contexto histórico que implica no seu processamento e ainda a questão da ideologia implicada no discurso.

A constituição identitária do professor de Língua Materna na pós-modernidade foi analisada por meio das imagens transpostas pelos discursos de quatro professores que atuam em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, que obtiveram os melhores resultados na avaliação de produção textual, que se refere à avaliação externa do ano de 2012, aplicada aos alunos da rede municipal de ensino de Campo Grande, o que nos mostrou um grupo de professores em movimento, em processo de constituição, seus conhecimentos não estão prontos e acabados.

Em relação às imagens transpostas pelos enunciados dos discursos da professora 1, notamos um sujeito dividido, com identidade descentrada ao trabalhar em sala de aula com a prática de produção textual, pois ela menciona o texto como sempre inacabado, ora organização de palavras, ora união de classes gramaticais, até formar o texto, que ainda podemos completar suas ideias, nos coloca a questão do texto como sempre inacabado e ainda relembra que podemos deixá-lo do tamanho que desejamos, por isso, podemos afirmar que esse professor é sujeito dividido. Ao mesmo tempo, que traz ideias tradicionais de formação do texto, começando das partes até chegar ao todo, menciona o inacabamento do texto.

Em se tratando da professora 2, notamos uma incompletude de si mesma ao tratar da concepção de linguagem, ela mesma destaca que não tem claro o que seria linguagem, ou seja, um conceito de linguagem, temos então pelo viés da psicanálise de Freud, um sujeito dividido, dividido e perpassado pelo inconsciente buscando a completude.

Ao nos voltarmos para a professora 4, temos que ao tratar da importância da produção textual em suas aulas, deixa entrever uma incerteza, pois alude que ora trabalha separadamente este eixo dos outros que permeiam o ensino de Língua Materna, ora os integra. Em relação ao conceito de leitura, ela coloca que é um hábito que desenvolvemos desde a infância ou influenciados por professores, notamos ideias de contradição ao tratar da prática de produção textual e concepção de leitura. Temos que a professora 4 valoriza muito a imagem do professor leitor como modelo para formar alunos leitores, referencia uma professora sua do Ensino Fundamental que a motivou e inspirou-a em sua atuação pedagógica hodiernamente.

Finalmente, no que se refere à professora 5, observamos em seu discurso uma crença de professor de Língua Portuguesa como responsável pelo ensino de gramática, essa crença é associada a uma ideia de fardo a ser carregado pelos docentes que trabalham com o ensino de Língua Materna. Além disso, ao aludir o conceito de fala, ressaltamos uma mistura de conceitos de fala, linguagem e dialeto, por isso afirmamos que temos um sujeito dividido ao tratar do conceito de fala, relacionando-o a outros conceitos que permeiam o ensino de língua.

Ao analisar os discursos dessas professoras, verificamos que apesar de as professoras, muitas vezes, não perceberem, seu discurso demonstra suas concepções de ensino de língua, mais que isso, essas concepções implicam na formação dos alunos, pois eles são formados, enquanto sujeitos sociais por nossas ideologias como ser humano e como profissionais que somos, seus textos são reflexos de suas ideologias, valores e sentimentos. Cabe a nós, enquanto professores, termos consciência desses pressupostos e procurarmos valorizar as concepções que preconizam o diálogo, a interação em sala de aula, valorizando sempre a discussão de temas polêmicos e respeitando as diferentes opiniões, pois só assim estaremos favorecendo a ampliação da competência discursiva de nossos estudantes.

Trabalhar o texto na sala de aula é ir muito além das regras gramaticais, é admitir que o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos em que os valores e concepções do sujeito escritor são transpostos mediante a escrita. Dessa forma, por meio do processo ensino/aprendizagem da escrita, não se trabalha apenas a materialidade linguística, mas também se discute juízos de valor, concepções de mundo que proporcionem ao aluno compreender as diversas práticas sociais existentes.

Enfim, a reflexão sobre os discursos nos leva as seguintes constatações: os alunos produzem, sem dúvida, do jeito deles, e da forma como foram orientados e de acordo com seus interesses próprios. Talvez hoje a função do professor não seja tão óbvia assim, pois não é apenas ensinar aos alunos o que eles não sabem, ou não conhecem. É preciso levar as diferentes realidades para a sala de aula, por meio dos diversos tipos e gêneros textuais, em consonância com a realidade de vida de cada aluno, pois assim seus textos produzidos terão mais significância, e o trabalho de produção textual em sala de aula mais prazer para aluno e professor de Língua Materna.

Diante de tantos pontos analisados e considerados como importantes no discurso dos professores, nota-se que mais que nunca cabe ao professor de Língua Portuguesa desenvolver uma prática significativa de produção textual, envolvendo o trabalho com a leitura e a análise linguística de forma integrada.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Denise Brasil A. *Formação de Professores de Língua Portuguesa: impressões de viagem*. Revista Querubim, ano 08, setembro, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira com a colaboração de Lúcia T. Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz – 14ª ed.- São Paulo- SP: Hucitec, 2010. 203p.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Em Santana Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. - São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*; introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004 2ªed. rev.
- _____. Análise do Discurso: um itinerário histórico; PEREIRA, Helena B. C.& ATIC, M. Luiza G. (orgs.) *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: ed. Mackezie, 2003.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- BUNZEN, Clécio& MENDONÇA, Márcia. *Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores*. In: Português no ensino médio e formação do professor. Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização); Ângela B. Kleiman [et al.] São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (estratégias de ensino;2) p.11-22.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 168p.
- CORACINI Maria José R. Faria e BERTOLDO Ernesto Sergio. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In:(orgs.). *Desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado e Letras, 2003.p.193-210.
- _____. (2001) Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: Oliveira, M.S.; Passegi, L. (org) *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. Terceira Margem, p.175-197.
- _____. Subjetividade e Identidade do (a) professor (a) de português. In: *Identidade & Discurso (des) construindo subjetividades*. Maria José Coracini (org.) Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p.239-255.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos, Ed.Claraluz, 2008, 2ªed. 112p.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2006.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1987, 3ªed.p.22 a 45.

_____. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no College de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 2010 20 ed., 79 p.

FREITAS, Silvane Aparecida de. *A prática de refacção textual: diálogo entre professor, texto e produtor do texto*. In: PEREIRA, Danglei Castro de e RODRIGUES, Marlon Leal (orgs.). *Língua e Literatura I: questões teóricas e práticas*. São Paulo: Nelpa, 2010. p. 151-74.

FUSA, Francine Ângela, OHUSCHI, Greco Cristina Márcia. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. *Linguagem & Pelotas*, v14, n.2, p.479-501, jul./dez.2011.

GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Àtica,1999,136p.

_____. *Os perigos do texto na sala de aula*. IN: GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores,2010. 208p.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos:Pedro& João Editores,2010. p. 183-188.

_____. *Concepções de linguagens e ensino de português*. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*.4ª.ed. São Paulo: Ática, 1999p.41.

_____. *Da redação à produção de textos*. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-24. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 1).

_____. *Da redação a produção de textos*. In: Lígia Chiappini de Moraes Leite (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998 p.123-140.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. 2 ed. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2009,142

GRIGOLETTO, Marisa (2006) *Dimensões da Alteridade*. In: Magalhães, Izabel, Coracini, Maria José, (org.) *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, p.14 – 26.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. *Uma reflexão sobre alguns conceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa*.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. 11ed. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p.07-76.

HUBERMAN, M.; GOODSON, F.I.; HOLLY, L. M.; MOITA, M.C.; GONÇALVES, M.A.J.; FONTOURA, M.M.; PERETZ, M.B.; NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. (tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira) Portugal: Porto editora,2013p.1-62.

LEITE, Lúcia Chiappini de Moraes. In: *O texto na sala de aula*. GERALDI, João Wanderley. (Org.) São Paulo: Ática, 1999. p.17-25.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Em sobressaltos: formação de professora*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997. Série Pesquisas.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*; tradução de Maria Cecília P. de Souza e Silva, Décio rocha. 6ed. Ampl. São Paulo: Cortez, 2013, 304p.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organização Sírío Possenti, Maria Cecília Perez de Souza e Silva; tradução Adali Sobral... [et AL.] São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 207p.

MARTINS, Silvana Aparecida de Freitas. *O professor iniciante: seu trabalho com o texto*. 2002.261f. Tese de Doutorado em Linguagem e educação – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2002.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4ª. Ed. Campinas: SP, Pontes Editora, 2012, 218p.

_____. ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007 100p.

POSSENTI, Sírío. In: *O texto na sala de aula*. GERALDI, João Wanderley. (Org.) São Paulo: Ática, 1999.p.32-38.

_____. *Os limites do discurso: ensaio sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola, 2009, 213p.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso. Uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad. E.Orlandi et alii. Campinas:Ed.UNICAMP.1988.

_____. A análise do discurso: três épocas. In: por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani et alii. Campinas: Ed. UNICAMP.1990b.

_____. Análise Automática do discurso (AAD-69)”. In: *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani et alii. Campinas: Ed. UNICAMP. 1990a.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In. Signorini (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo, 1998, p.213-230.

RIOLFI, Claudia Rosa. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: Maria José R. Faria Coracini e Claudete Moreno Ghiraldelo (orgs.) *Nas malhas do discurso :memória imaginário e subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.111-138.

SAUSSURE, F. de *Curso de Linguística geral*. 3ed., São Paulo: Cultrix,1971. (Trad. De Cours de linguistique générale,1916).

VOESE, Ingo. *A Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo-SP: Cortez, 2004 (Coleção Aprender e Ensinar com Textos; volume 13/coord. geral Adilson Citelli, Ligia Chiappini) p. 160

Anexos

Entrevista 1

Boa tarde, iniciando nossa quinta entrevista. Questionário número 1, “O professor e sua prática pedagógica de produção textual”, com o propósito de realizar um estudo sobre a prática de produção textual do professor de língua materna, estou desenvolvendo esta pesquisa. Solicito a sua contribuição neste trabalho, respondendo algumas perguntas. Muito obrigada pela sua participação!

Dados do Informante

1. Seu nome?

Professora 1.

2. Sua faixa etária?

57 anos.

3. Escolaridade?

Pós-graduação.

4. Pós-graduação em qual instituição, em qual área?

Em Língua Portuguesa, fiz na UCDB, em parceria com a prefeitura municipal de Campo Grande.

5. Em se tratando da sua experiência profissional, você trabalhou em entidades públicas, privadas ou em outras?

Públicas.

6. Você é professor do 1º ao 5º, do 6º ao 9º ou do ensino médio?

Do 6º ao 9º no momento.

7. Em relação à prática pedagógica em produção textual, dentre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, qual você acha mais importante no ensino de língua materna e por quê?

Eu acho a leitura, a princípio, porque a leitura, para aprender a ler né, só aprende ler lendo, e aprender a escrever é lendo e escrevendo, então a leitura é o princípio de tudo né, a partir da leitura aí vem a prática de produção de texto.

8. Qual a importância da produção textual em suas aulas?

Acho importante o aluno desenvolver as ideias que eles tem, demonstrar aquilo que eles aprenderam nas aulas, das experiências que eles tem colocar os pensamentos deles, porque é aí, a partir da escrita que a gente vê o pensamento real do aluno, o que que ele pensa a respeito das coisas, a respeito da vida e das coisas que o cerca.

9. Caso considere a Prática de Produção Textual importante, por quê.

Justamente pra isso, para que o aluno coloque no papel, por meio das palavras os seus sentimentos, os seus pensamentos e os seus conhecimentos.

10. Considerando que para que um aluno produza um texto é necessário que o professor de língua materna trabalhe em sala de aula atividade que contemplem os eixos de ensino da língua portuguesa: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua. Pensando nisso, selecione uma experiência pedagógica exitosa, em se tratando da prática de produção textual, com turmas de 7º ano, do Ensino Fundamental, da escola municipal em que atua. Descreva-a de maneira a contemplar os eixos de ensino de língua materna: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua, ou seja, como você desenvolveu-os em sala de aula com seus alunos.

Essa prática exitosa é porque muita gente prefere né, porque acha difícil, é isso que você quis dizer? Bom, sempre que a gente apresenta para o aluno a necessidade de escrever, de colocar, de escrever um texto, há uma resistência sim. É isso né, eu sempre percebo uma resistência deles em todos os níveis, eles falam que não sabem, que não sabem o que vão escrever e como que vão escrever, eles demonstram uma dificuldade. Só que, quando nós passamos a, o que eu digo pra eles é que quando a gente coloca a primeira palavra os pensamentos trazem as outras palavras e o texto vai fluir, mas eu tenho uma maneira de trabalhar com eles, a partir de uma leitura, de uma imagem ou de um texto mesmo, eu gosto muito de trabalhar com poemas, poesia e eu acho que desperta mais, porque traz a possibilidade de o aluno criar, né, de criar tanto na melodia do, na musicalidade do poema por meio das rimas e tal, como também eles

colocarem os sentimentos deles, e eles gostam, e outra prática que eu também costumo fazer, o aluno ele gosta de escrever sobre ele mesmo, sobre a vida dele, sobre as coisas que o cercam, e eu já pratiquei com eles em sala de aula assim, deles saírem, fora da sala, observar coisas que eles veem todos os dias por onde eles passam, e que eles não dão conta da beleza, dá... , parece que aquilo já tá tão comum no olhar deles, que eles não conseguem enxergar assim, o lado bom daquilo, mas a partir do momento que a gente sai e faz uma releitura daquele lugar e o pede pra eles descreverem, aí as ideias começam a surgir, eles começam a perceber coisas que antes eles não tinham visto, por exemplo, sobre o lugar onde eles estão acostumados a andar todos os dias, um dia desses, eu saí com os alunos, nós fomos na pracinha e eles começaram a olhar desde os pássaros, até as formiguinhas que andavam ali, nas cascas das árvores, eles começaram a perceber quanta vida tinha naquele lugar, quanta coisas que pra eles passam despercebidos que eles não dão importância, e aí quando a gente começa a falar da importância daquilo, eles começam a pensar de forma diferente e quando eles vão colocar isso aí no texto deles, você vê que eles realmente conseguiram entender a importância das pequenas coisas e daí que surgem os textos né, textos bons até.

Bom, questionário 2. “Conhecendo as concepções do professor de língua materna sobre a prática de produção textual”. Com base em seus conhecimentos enquanto professor de língua materna e os adquiridos ao longo de seu processo de formação seja na graduação, na pós-graduação ou em outros cursos de formação continuada defina cada um dos termos abaixo:

1. O que é língua pra você?

Língua é o recurso, recurso, como que eu digo isso aqui? Usado pelo povo né, para falar, pra se comunicar, pra falar é, para usar a comunicação que faz parte daquele povo do lugar, de cada lugar.

2. O que é leitura?

A leitura já é mais, mais ampla, porque a leitura a gente pode ler tudo, né, você pode ler o olhar, você pode ler o sorriso, você pode ler uma pessoa, pessoas mais complexas, seu jeito de ser. Você pode ler uma paisagem, uma palavra, qualquer coisa, qualquer imagem você pode fazer a leitura dela, uma obra de arte e ela é mais ampla.

3. E a gramática?

A gramática já é uma, é um sistema mais, que nem todo mundo gosta, nem todo mundo entende, mas que também ela é necessária. Eu lembro agora do verso do Manoel de Barros que ele diz que aprendeu bem a gramática só pra errar a língua, aprendi bem a gramática pra errar a língua né (risos), arrombar as gramáticas, ele ousa dizer, então é bem complicado a gramática da nossa língua portuguesa é super complicada, mas quando a gente gosta não é tão difícil assim.

4. E linguagem?

Linguagem já, a linguagem é a forma que as pessoas encontram pra comunicar, cada um na sua, nas suas possibilidades, cada um do seu jeito, as linguagens regionais né, cada lugar tem o seu, as suas, a sua própria linguagem e existem várias né, existe a linguagem do corpo, a linguagem da comunicação, linguagem escrita, através da pintura, através da arte, através da música, de tudo né.

5. E discurso?

Discurso é a maneira que cada um encontra de fala, de organizar sua frase, o seu texto, é o que eu penso.

6. E fala?

Fala, é muito individual né, cada um seu jeito, com a sua fala. É por meio da fala que a gente comunica, mas quando a pessoa não fala por meio de palavras, ela fala por gestos né, é aí seria bem a comunicação também a linguagem né, é um eixo que ta tudo interligado.

7. E por último, texto?

O texto já é uma, é aquele, é como se fosse uma, texto vem de tecer né, são as palavras que vão se unido, que a gente vai usando todas as classes gramaticais, todas as classes de palavras, pra completar o todo né, que é o texto. O texto pronto, acabado nem sempre ele está, as vezes eu olho um texto e vejo que eu poderia acrescentar mais alguma coisa né, mas o texto pronto é como se fosse um tecido que foi fio a fio, até chegar ao tamanho que a gente queria.

Entrevista 2

Boa tarde, iniciando nosso questionário 1, “O professor e sua prática pedagógica de produção textual”, com o propósito de realizar um estudo sobre a prática de produção

textual do professor de língua materna, desenvolvo esta pesquisa. Solicito a sua contribuição neste trabalho, respondendo algumas questões. Muito obrigada pela sua participação!

1. Qual o seu nome?

Professora 2.

2. Qual sua faixa etária?

De 25 a 35 anos.

3. Qual a sua escolaridade?

Estou cursando mestrado em Letras.

4. Tem pós-graduação?

Sim, em língua portuguesa.

5. Em qual instituição você fez?

Na UCDB.

6. Em se tratando da sua experiência profissional, você trabalhou em entidades públicas, privadas ou em outras?

Apenas em entidades públicas.

7. Você é professora no ensino fundamental, no médio, do 6º ao 9º ou do 1º ao 5º?

É, sempre lecionei para as turmas do 6º ao 9º e ensino médio.

8. Em relação à prática pedagógica de produção textual, e dentre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, qual você acha mais importante no ensino de língua materna e por quê?

Eu julgo todas importantes, mas, dentre as três, eu considero as práticas de leitura e produção textual, pois por meio da leitura e da atividade escrita, o aluno desenvolverá também, as habilidades linguísticas e também desenvolverá sua capacidade de compreensão textual.

Então é por meio do texto, por meio da leitura e da produção escrita, que também poderá desenvolver sua competência linguística.

9. Qual a importância da produção textual em suas aulas?

A produção textual é de extrema relevância, pois é possível que o aluno possa desenvolver, aprimorar sua escrita e conhecer os diversos gêneros textuais, podendo aprimorar e cada vez mais se apropriar e desenvolver sua escrita.

10. Caso considere a Prática de Produção Textual importante, comente o porquê.

A produção textual, ela é bastante importante em sala de aula, porque é por meio da escrita que o aluno aprende a escrever, que o aluno é., ele vai descobrir quais são as suas dificuldades e poder saná-las, desenvolver e aprimorar o seu vocabulário, a sua escrita e poder conhecer os diversos gêneros textuais, porque, se ele não praticar a produção textual ele não irá desenvolvê-la, e ela é bastante importante em sala de aula e tem que ser sempre constante. E também o trabalho da reescrita pra que ele possa aprimorar seus textos.

11. Considerando que para que um aluno produza um texto é necessário que o professor de língua materna trabalhe em sala de aula atividade que contemplem os eixos de ensino da língua portuguesa: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua. Selecione uma experiência pedagógica exitosa, em se tratando da prática de produção textual, com turmas de 7º ano, do Ensino Fundamental, da escola municipal em que atua. Descreva-a de maneira a contemplar os eixos de ensino de língua materna: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua, ou seja, como você desenvolveu-os em sala de aula com seus alunos.

Olha, vou citar aqui uma atividade que foi até sugerida num trabalho com as olimpíadas de Língua Portuguesa e eu achei bastante interessante e digo até que foi exitosa, com trabalhos com crônicas literárias. Em princípio, foi oferecida aos alunos alguns textos para que eles fizessem a leitura em grupo, após a leitura eles fizeram a discussão dos textos narrativos e aí eles puseram, esses textos, por meio da oralidade, apresentando as características constitutivas da crônica e recontando a crônica para a turma. Após a prática de leitura e de oralidade, foi feita uma atividade na sala de tecnologia, com a leitura de uma crônica de humor, um diálogo de todo dia, uma crônica que chamou, despertou a atenção dos alunos, por provocar o riso, ser uma crônica de humor, e eles gostaram bastante, e lá foi sugerida a produção textual de uma

crônica, é com algumas sugestões de imagens, para que eles pudessem se nortear. Então, foi após a leitura em sala de aula, a exposição oral, a leitura de uma crônica humorística, eles fizeram, na sala de informática, essa produção escrita, que foi um trabalho assim, éé...., muito exigente naquele momento, porque eles fariam também depois em sala de aula a reescrita daquele texto para um texto mais elaborado. Eu acredito que essa atividade foi bastante produtiva porque contempla todos os eixos da língua portuguesa, e eles conseguiram produzir bem.

Questionário 2. “Conhecendo as concepções do professor de língua materna sobre a prática de produção textual”. Com base em seus conhecimentos enquanto professor de língua materna e os adquiridos ao longo de seu processo de formação seja na graduação, na pós-graduação ou em outros cursos de formação continuada defina cada um dos termos abaixo:

1. O que é língua pra você?

Língua é um sistema de signos, é um conjunto de signos que formalizado, pra ser utilizado por uma determinada sociedade.

2. O que é leitura?

Leitura não é apenas, quando codificamos ou decodificamos um texto, mas quando ele se faz compreensivo a quem ler.

3. E o que é gramática?

A gramática ela é um conjunto de regras, não necessariamente a gramática normativa, mas existem outros tipos de gramáticas, tem a gramática internalizada aquela que o falante, ele se apropria da sua língua e utiliza no dia-a-dia, consegue se comunicar, consegue ser compreendido. Então a gramática seria um sistema de regras que é usado por um determinado grupo que pode ser normativa ou não, pode ser internalizada.

4. E o que é linguagem?

Linguagem seria o uso da língua, ah eu não sei definir muito bem a linguagem.

5. E discurso?

Discurso seria quando a linguagem, que agora mesmo eu não pude definir muito bem, quando a linguagem processa e dois ou mais falantes conseguem transmitir uma mensagem. Discurso pode ser um discurso político, um discurso religioso. Então é quando os falantes utilizam uma determinada linguagem para se comunicarem e, naquele âmbito, dependendo do âmbito, do tema em que tá sendo abordado o discurso, ele é diferenciado.

6. E o que é fala?

A fala seria o uso da língua. A língua em uso.

7. E por último, o que é texto?

Texto seria, digamos qualquer enunciado que tenha sentido completo, enunciado com sentido completo e que é compreensivo a quem ouve e a quem lê.

Entrevista 3

Boa tarde, iniciando nossa terceira entrevista pelo questionário 1, “O professor e sua prática pedagógica de produção textual”, com o propósito de realizar um estudo sobre a prática de produção textual do professor de língua materna, desenvolvo esta pesquisa. Solicito a sua contribuição neste trabalho, respondendo algumas questões. Muito obrigada pela sua participação!

1. Seu nome?

Professora 3, eu tenho 36 anos, sou graduada em língua portuguesa, fiz a faculdade na FIFASUL, em Fátima do Sul, e sou pós-graduada, com instituição particular, em educação especial. Já trabalhei em entidade privada e hoje trabalho na REME, instituição pública, dou aula para o 6º, do 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa.

2. Em se tratando da sua prática pedagógica em relação à produção textual professora, dentre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, qual você acha mais importante no ensino de língua materna e por quê?

Bom, eu acho que todas são importantes e estão interligadas, no entanto, a prática de leitura, eu acredito que seja a chave pra todas as outras, ela é o início pra um êxito nas outras, tanto na questão de produção textual, quanto na análise linguística, teria que ser iniciado com as práticas de leitura, eu acredito que seja assim.

3. Por quê?

Porque a leitura, ela desenvolve, ela amplia vários horizontes e ela desenvolve uma educação na gente, ela desenvolve organização, ela desenvolver..., são tantos benefícios que para eu elencar também, acaba ficando difícil, mas ela facilita muito a produção textual, então a leitura, ela é fundamental e ela é essencial.

4. Qual a importância da produção textual nas suas aulas?

A importância é grande, porque a partir da leitura a gente faz a produção de texto, então a gente inicia uma leitura, e aí a gente parte pra produção, tendo como base a vida deles, fazendo com que eles, a partir das experiências que eles tem, a gente não molda ali no início “ah, você tem que fazer um texto narrativo, você tem que fazer um texto dissertativo, é assim, assim, assim, [ininteligível], a minha estrutura é essa”, não, a gente deixa eles escreverem livremente, para eles começarem a situação de produção de texto sem barreiras, sem cortes, vamos dizer assim, né, e aí a gente começa então, depois que eles perderam aquele medo de escrever, a gente começa, vamos dizer, emoldurar, aparar umas arestas, colocar dentro de algumas estruturas que a gente precisa.

5. Caso você considere a Prática de Produção Textual importante, comente o porquê.

Eu acho que nunca se escreveu tanto né. Antigamente a situação de escrever era, acho que muito, muito associada só a escritores, né, literários ou não, mas era muito restrita. Hoje, com a informatização, acho que todo mundo virou um pouquinho escritor, e tudo se tornou muito público, e eu acho que isso facilitou bastante essa questão da produção de texto, eu acho que fez com que outros escritores, escritor diferente, contemporâneo, viesse a surgir. É, então eu acho que hoje, essa situação de produção de texto é muito importante em todos os setores, em todos os lugares assim, não só na informática, na mídia, nas redes sociais, né, mas em todas as situações está se perdendo o medo de se tornar um escritor, eu acho que tem se perdido esse medo né, a gente tem rompido esse tabu de que ah só os grandes nomes podem ser escritores, não, eu acho que nós podemos escrever, nós temos coisas importantes para passar para as pessoas e os alunos tem história de vida, eles tem... , eles tem uma mensagem, e eles tem gostado de fazer isso, de escrever e ter despertado aí, quem sabe, alguns escritores né.

6. Bom, considerando que para que um aluno produza um texto é necessário que o professor de língua materna trabalhe em sala de aula atividade que contemplem os eixos de ensino da língua portuguesa: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de

produção textual e Análise e reflexão sobre a língua. Selecione uma experiência pedagógica exitosa, em se tratando da prática de produção textual, com turmas de 7º ano, do Ensino Fundamental, da escola municipal em que você atua. Descreva-a de maneira a contemplar os eixos de ensino de língua materna: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua, ou seja, como você desenvolveu-os em sala de aula com seus alunos.

Bom, é uma só né, eu tenho algumas, algumas situações exitosas aí, e uma delas, foi a questão de uma das notas boas que a gente tirou numa avaliação externa né, foi uma nota bacana, a gente fez um *city* tour pelos livros da cidade, eles falaram bastante que não conheciam pontos da própria cidade, por se tratar de uma escola rural eles não tem tanto acesso à cidade, a gente fez esse *city* tour através de figuras de livros, fotografias que tinham, que mostrava a cidade de Campo Grande né, então essa foi uma. Uma outra que foi muito legal, foi uma situação de relato pessoal, eu trabalho, eu gosto muito de trabalhar relato pessoal com eles, porque eles, tem prazer de contar as histórias. Em uma dessas histórias, em uma delas né, uma aluna contou a vida dela, começou contar questões bem tristes assim, de até abusos na infância, nós podemos atuar nessa questão e ver o tanto que ela sofria, o tanto de problemas que ela tinha e o tanto que ela era retida em aprender, e ela não conseguia, não conseguia se desenvolver e a partir dali, parece que foi uma válvula de escape, foi muito bom, porque ela se libertou daquele trauma que ela tinha, o fato, só o fato dela ter contato no texto aquilo sabe, mexeu muito com o psicológico dela, de uma forma positiva né, e ela acabou assim, sendo aluna até destaque da sua sala, dentro da escola, de tanto que mexeu com ela, e isso pra gente não tem preço, sabe, isso é maravilhoso.

Questionário 2. “Conhecendo as concepções do professor de língua materna sobre a prática de produção textual”. Com base em seus conhecimentos enquanto professor de língua materna e os adquiridos ao longo de seu processo de formação seja na graduação, na pós-graduação ou em outros cursos de formação continuada defina cada um dos termos abaixo:

1. O que é língua pra você?

Língua é, língua é uma situação de comunicação que nós temos né, é o meio pra nós nos comunicarmos, em diversas situações, não só se atendo ali a língua portuguesa mas qualquer tipo de língua, seja, você estabelecer uma comunicação ali e você desenvolver sua língua, pode ser como aluno, pode ser com um colega de profissão, você tem várias formas, não só

aquela forma que a gente aprende, aqueles conceitos que a gente aprende, ah o que é língua, língua é só, não, não é só, pra mim você desenvolve várias formas da língua.

2. O que é leitura?

Leitura é tudo, leitura é fundamental, leitura é essencial, leitura é viagem, leitura é sair do chão, leitura é... leitura é tudo de bom. Eu acho que leitura é a chave de muitas portas.

3. E a gramática?

A gramática é importante, não vamos aqui, nossa quem sou eu também, na língua portuguesa, de repente o que é gramática. Não, gramática, ela é importante sim, nós precisamos dela, mas não só na língua portuguesa, em tudo, deveria ser assim é... , um peso menor para o professor de língua portuguesa e, de repente, um trabalho entre todos né, de passa os conceitos da gramática e também cobrar, porque fica muito retido ao professor de língua portuguesa, fica muito maçante né, é importante sim, mas não deveria ser algo tão maçante, deveria ser mais gostosa de ser estudada, menos pesada, vamos dizer assim, mas ela é importante sim.

4. E a linguagem?

A linguagem todo dia ela tá mudando né, ela é muito importante, não tem como a gente se comunicar sem ela né, então ela é um fator muito importante, e a gente desenvolve, assim como a língua a gente estabelece também vários tipos de linguagem né, tem a linguagem corporal, que é super importante, em sala de aula você tem que tá atento principalmente a linguagem corporal, né, acho que ela é essencial para o professor de qualquer matéria né, e a gente tem que ficar atento ao desenvolvimento dela também, porque ela se desenvolve, ela não é rígida, assim como a língua, ela tem as mutações e a linguagem também se modifica, então a gente tem que tá atento a questão da linguagem também e a linguagem ela é a forma da pessoa se comunicar, é a forma de você conseguir se comunicar com os outros, os outros com você.

5. O que é discurso?

Preciso saber se é discurso direto ou indireto? (Risos), estou brincando. Vamos lá, bom discurso você pode, o que eu posso dizer do discurso, ele é uma ferramenta que a gente usa o tempo todo né, e você tem que tá também pronto ali, pra saber o que, como usar aquilo, naquela hora, naquele momento né, assim como os alunos se utilizam dele também, e você tem que tá pronto, poxa, de repente, poxa que interessante, olha que visão do mundo, através

do próprio discurso do aluno você percebe, você tem percepções de como ele é, da cultura dele, você passa um pouco da sua experiência, da sua cultura também, e o discurso tem que tá bem afinado né, entre os dois né, se não, não tem nenhuma comunicação, se o discurso tiver todo desafinado, um fala e o outro não entende aí já começa a complicar.

6. E fala?

A situação da fala é outra vertente, parece que tudo se confunde ali né, fala, linguagem, discurso né, e vira dialeto, e enfim, vamos lá. A fala, como que eu poderia expressar, é outra situação de comunicação né, também tem as mutações, ela é necessária, ela é fundamental, a gente tá ligada né a oralidade, a questão de saber falar, de saber ouvir, de saber adequar isso ao discurso e a fala a uma determinada situação, determinado público né, então a fala também né, ela tem um papel todo importante dentro do ensino da língua portuguesa e, não menos importante que os outros né, mas ela complementa tudo isso, uma é parte integrante da outra aqui, desses itens que a gente tem falado aqui.

7. E por último, o que é texto pra você?

O texto ele é [ininteligível] né, tem que ser, se a gente puder juntar tudo isso aqui vai dar o texto né, porque é uma situação onde você utiliza uma pessoa, com a sua bagagem, com a sua cultura, utilizando a sua linguagem, numa língua, então é uma situação de uma comunicação, ela passou uma mensagem, ela te passou o que que é que eu to querendo com isso, quem te passa a mensagem é o texto, então você tem tá muito atento a entender quais são as mensagens, quais são os textos que as crianças nos passam através da linguagem, da linguagem corporal, linguagem, uma linguagem oral e o texto pode vir pra você de diversas formas, até num desenho ele tá falando com você, “professora eu não sei escrever, mais eu posso desenhar o que eu entendi?”, quando a gente pede a opinião, eu falo “pode”, pode desenhar, depois que você desenhou, eu falo, olha que legal, você realmente entendeu, agora você escreve o que você achou do seu desenho, tudo o que seu desenho tá falando, e ele consegue transformar aquilo, tem as formas de você também assistir ali o que ele tá fazendo e induzir a fazer o que você quer né, então o texto é uma mistura de tudo isso que nós falamos aí, é a [ininteligível] de tudo que nós comentamos aí né, é uma expressão de carinho de nós mesmo.

Entrevista 4

Bom dia, iremos iniciar a entrevista, primeiramente com o questionário 1, intitulado “O professor e sua prática pedagógica de produção textual”, com o propósito de realizar um estudo sobre a prática de produção textual do professor de língua materna, estou desenvolvendo esta pesquisa. Solicito a sua contribuição neste trabalho, respondendo ao questionário abaixo. Muito obrigada pela sua participação!

1. Seu nome?

Professora 4, sou professora tenho 35 (trinta e cinco) anos, sou graduada em letras, tenho pós-graduação em Alfabetização e estou cursando a Coordenação Pedagógica, atualmente faço curso de Jornalismo e pós-graduação em Coordenação Pedagógica.

2. Em se tratando da sua experiência profissional, você trabalhou...

Em todas, pública, privada, federal, todas, de 1º ao 5º a faculdade, tenho experiência em tudo.

3. Em se tratando da prática pedagógica em relação a produção textual, dentre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, qual você acha mais importante no ensino de língua materna e por quê?

Todas são muito importantes, diante dessa importância que eu adotei no meu trabalho fazer a separação das mesmas, porque eu não posso está trabalhando ao mesmo tempo junto, porque o aluno não vai ter a distinção de que elas são separadas sim, e então eu adotei trabalhar cada uma, uma hora aula, ao passo que eles têm que distinguir o que que é a análise linguística, a gramática, como é feito a produção textual, e depois a gente junta isso pra eles poderem saber do que se trata.

4. Qual a importância da produção textual em suas aulas?

Então, essa é uma questão que eu debato bastante, porque, pra mim, produzir é, não depende de ler, a maioria dos professores de língua portuguesa eles batem e afirmam veementemente que o aluno que lê, lê, lê, ele escreve muito bem, e eu discordo. Um aluno que, pra você aprender a andar, você não tem que saber a nadar, ao passo que pra você nadar, não tem que andar, um paraplégico pode nadar, é um exemplo bem forte mesmo, que tem que dá, e tem criança que tem uma facilidade tremenda em escrever e não leem nada, nem gostam de ler, nem todo mundo gosta de ler, isso é balela, tem gente que não gosta e não gosta! Agora tem gente que ama ler e não escreve uma linha, certo?! A importância é, pra eles saberem trabalhar, para eles saberem se virar, assim como na matemática que o aluno tem que saber

soma, dividir, subtrair, para ele pode se virar na vida, mas, não tem aqueles erros grotescos, saber uma narrativa, uma dissertação, não confundir as coisas, mas assim, pra ele escrever, ser um poeta, ser um, um... fala um nome aí que eu esqueci, de um autor famoso né, um cronista, uma Clarice Lispector, um Guimarães Rosa, não tem necessidade, tem todo mundo vai ser.

5. Caso você considera a Prática de Produção Textual importante, comente o porquê.

Então, a produção textual, ela deve ser feita em todas as aulas, mas, produção textual é escrever, escrever, escrever e escrever, e pra isso, o professor tem que está o tempo todo junto com os alunos, como é que a gente faz, se você não dá conta, numa sala lotada, com 35 (trinta e cinco), 40 (quarenta) alunos, faz-se grupos, faz duplas, um acompanha o outro, troca de textos, você vai acompanhando na medida do possível, como eu disse e saliento, não é possível que todos escrevam bem, então a tática é você colocar, um que escrevem muito bem com alguns que não escrevem tão bem assim, e a leitura, ela embasa sim, mas como é que você vai falar para um aluno que ele tem que ler um Manoel Bandeira, como é que você vai fala para um aluno que ele tem que ler os clássicos da Literatura, se a maioria dos professores que eu conheço, supostamente leu na faculdade, como é que um professor vai ensinar gramática para um aluno, se ele supostamente teve gramática na faculdade dele. Eu lembro do meu caso, isso a muito tempo atrás, em 95 (noventa e cinco), que tinha uma professora muito querida, só que ela tirou zero na prova, porque ela não sabia o que era sujeito e predicado. Como é que você vai explicar isso para o seu aluno se você não sabe, né?! Mas, voltando ao texto, produção textual é produção textual, como eu disse, se eu vou ensinar gramática eu tenho que saber gramática, se eu vou ensinar produção de texto eu tenho que saber produção de texto, eu não posso está falando de uma coisa que eu não sei fazer, eu tenho eu saber escrever, acho que o mínimo de um professor de língua portuguesa é saber escrever.

6. Considerando que para que um aluno produza um texto é necessário que o professor de língua materna trabalhe em sala de aula atividade que contemplem os eixos de ensino da língua portuguesa: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua. Pensando nisso, selecione uma experiência pedagógica exitosa, em se tratando da prática de produção textual, com turmas de 7º ano, do Ensino Fundamental, da escola municipal em que atua. Descreva-a de maneira a contemplar os eixos de ensino de língua materna: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua, ou seja, como você desenvolveu-os em sala de aula com seus alunos.

Mais uma vez eu vou partir de um exemplo que todo mundo vai contra, uma vez eu falei pra minha adjunta que a gente conhece o aluno só de olhar pra cara dele, e ela discordou, eu tenho uma mania de fazer, no início do ano eu coloco os alunos fora da sala de aula, sentados em círculos, e depois de apresentar, fazer uma dinâmica de apresentação, a minha primeira diagnóstica não é escrita, ela é falada. Então eu faço como se fosse uma brincadeira assim, cada um escreve uma palavrinha né, e o outro tem que dar continuidade a história, uma narrativa, daí você já pega o menino que não vai conseguir, o menino que vai rir, você já sabe quem não vai fazer tarefa, o outro vai desfazer da brincadeira, e você conhece, lógico que não vai saber nomes no primeiro dia, mas assim você já pega metade da sala, do que vai ser daquela sala ou não, no quesito produção de texto, ao mesmo tempo você já consegue saber pela oralidade dele, se ele é bom escritor ou não, porque pela fala também dá pra saber o que ele vai pôr no papel, os erros são outra coisa né, aí você vai, a sua pergunta, aí você vai partir e trabalhar análise e reflexão da língua. Isso não quer dizer que eu vou partir do que ele sabe, porque eu tenho uma sala de 30 (trinta) alunos, e todo mundo precisa aprender o conteúdo daquela série, e se eu perceber que ninguém, ou que 30% (trinta por cento) ou 50% (cinquenta por cento) não tem esse pré-requisito eu volto, e a minha tática é: 6º ano, morfologia, só morfologia, 7º ano, volto toda a morfologia e dou início a sintaxe, 8º ano, volto toda a morfologia, volto toda a sintaxe, por meio de jogos, aí depois eu passo para as orações, 9º ano, volto tudo de novo mais um pouco, e essa é a progressão. Na parte gramatical aí a gente vai mostrando, conforme vai passando o tempo a gente vai mostrando, onde que ele usou isso em produção de texto, mas pra mim uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. Não tem como eu fala para o menino, ah usa toda Todavia, usa No entanto, usa Entretanto, usa Contudo, e ele só saber que isso é uma palavra que dá pra ele dizer, utilizar em uma redação, uma produção de texto, eu explico pra ele sim, lá, o que é uma oração subordinado objetiva direta, subjetiva objetiva direta, e ele tem isso aí. Aí voltando ao 7º ano, que não é esse conteúdo, a gente trabalha aqui, também na prática de leitura, e na prática de oralidade, também com apresentações que eles fazem, eu já fiz a, eu já tive a empáfia de fazer, uma espécie de seminário, não foi um seminário, onde eles pesquisaram, eles apresentaram, eu não deixei eles darem uma aula, eles tinham que fazer uma dinâmica, aí eles montavam o Datashow, eles faziam alguma coisa assim, pra premiar a sala, faziam, inventavam alguma coisa de grupo, grupo que faz melhor tal, deram bala, deram bombons, deram coisas assim, aplicaram uma prova, corrigiram a prova e devolveram a prova pra mim, e deu super certo, 7º ano. Aí, uma outra coisa que a gente faz, é o trabalho científico, onde eles levam isso pra casa, depois eles voltam e a gente faz o trabalho junto em sala, é uma média de 14 folhas, tem capa,

tem folha de rosto, tem resumo, tem dedicatória, tem resumo do enredo, bibliografia, referências bibliográficas, glossário e tudo. Assim, o básico pra que eles cheguem no Ensino Médio sem sofrer, é isso que a gente faz. Dá tempo?! Dá tempo, é só o professor querer.

Passando agora para o questionário 2, que é o nosso último questionário. “Conhecendo as concepções do professor de língua materna sobre a prática de produção textual”. Com base em seus conhecimentos enquanto professor de língua materna e os adquiridos ao longo de seu processo de formação seja na graduação, na pós-graduação ou em outros cursos de formação continuada defina cada um dos termos abaixo:

1. O que é língua?

Língua é um conjunto de código e sinais que você utiliza né, de acordo com seu país, no nosso caso a gente fala a língua portuguesa, tem um monte de professor que dá aula de português, eu não dou aula de português, eu dou aula de língua portuguesa né, já começa aí o erro, e, enfim, é a nossa, o nosso meio maior de comunicação.

2. O que é leitura pra você?

Leitura é um hábito que você cria de pequeno se alguém te incita, é, mas não necessariamente você tem que ter isso em casa, você pode ter, influenciado pelo seu professor, por alguém na televisão, muito dificilmente você vai ser influenciado por alguém na sua casa. Eu mesmo, quando era pequena, eu passava na biblioteca, pegava 5 livrinhos que era o máximo que a gente podia pegar, e voltava a tarde e ela não deixava eu trocar, porque eu já tinha lido tudo, aí no outro dia eu voltava porque no outro dia já podia trocar. Ninguém me ensinou a fazer isso, só que depois que eu cresci eu enjoei, eu cansei, então assim, hoje em dia eu tenho uma leitura muito dinâmica, mas eu não sou do tipo que tem um livro de cabeceira, ah vou ler! Aquela ânsia assim, até porque a gente vai estudando a gente tem que ler muita coisa forçada né, mas eu não vou te mentir não, na faculdade, todos os livros que eu tinha lido dos clássicos, que eu li a vontade do 6º ao 9º ano, na época 5ª a 8ª série, todos os que me pediram leitura obrigatória, inclusive do Crime do Padre Amaro, que eu adoro, eu não li. Parece uma coisa assim forçado, você não faz.

3. E o que é gramática pra você?

Gramática, uma coisa que tá faltando muito hoje em dia né, estão matando a língua portuguesa, muitos professores, alunos, essas músicas que estão tendo aí hoje em dia, eu entro

nas mídias sociais e vejo professores escrevendo razão com “s”, fazendo altos discursos tudo errado, não tem a mínima noção de nada, então assim, acho que está faltando aquelas coisas de gramáticas nas escolas. Eu deixo um questionamento aqui, por que que um Colégio Militar, um Dom Bosco, uma Mace, essas escolas conceituadas, elas tem esse poder esse amparo de fazer aula de gramática, aula só de redação, separados, com professor separado, e a gente tem que ficar nesse conceito de “ah, não pode”, ou melhor “ah pode, mas não precisa falar tudo para o aluno” né, será que não fica mais fácil a gente dizer que a gente não sabe? Ou que a gente não quer? Então gramática pra mim é uma coisa primordial, se as pessoas se ligassem um pouquinho mais no Latim, elas iam saber que, se você não sabe a gramática que é uma coisa mecânica, você tem que treinar, tem que treinar, tem que treinar, eu aprendi o que eu aprendi foi na minha 7ª série, se eu não tivesse aprendido lá, eu não ia ter aprendido na faculdade. Então tudo que eu aprendi no meu ensino fundamental, foi onde eu gabaritei no meu concurso, eu gabaritei, passei em quinto lugar, e em quinto lugar eu fiquei por conta da minha professora de língua portuguesa, que me ensinou gramática pela gramática e que, além de me ensinar gramática pela gramática, me inspirou a fazer letras.

4. E o que é linguagem pra você?

Então, linguagem você tem, linguagem de sinais né, a gente confundi língua com linguagem, agora acho que até eu confundi também, são pequenas assim, que a gente não se detém muito, não se atem muito, mas nós temos os níveis de linguagem, tem a linguagem coloquial, a linguagem formal, e aí você se depara com aquele tipo de coisa, hoje em dia pra você tá numa escola, você tem que saber, falar a linguagem que o aluno entende, falar o internetês desse aluno, né, e ao mesmo tempo você tem que sistematizar o conhecimento dele, então de certa forma você não pode rebuscar muito aquilo que você fala, de repente pra você dar uma chamada de atenção você tem que se botar ao nível dele, falar como ele fala, e depois, não sei se vocês lembram, não tinha aqueles exercícios de trocar sinônimos, assim, de vocabulários, depois do textinho tinha o vocabulário, e depois tinham que fazer aquela troca de frase na nossa época de escola, não tem mais, então se você fala uma palavra mais difícil para o aluno ele fica totalmente perdido diante de um contexto, não tem mais aquela coisa de você procurar. Então a linguagem é muito importante, seria importante que a escola proporcionasse pra ele palestras, outras, outras possibilidades, mas não assim, é, trabalhar a linguagem, como é que eu vou dizer, trabalhar por trabalhar, dentro de um livro, dentro de um textinho, dentro de uma poesia que ele não tá interessado, é isso.

5. O que é discurso?

Discurso é o poder do convencimento, discurso é você falar pra pessoa e convencê-la, discurso é você dialogar ou você escrever para e provar ao leitor que você está correto, né. Por mais que a pessoa diga não, não é por aí, esse texto não é assim, aquele outro texto fico melhor, suponhamos numa conversa de correção, você diz, não, mas pelo gênero textual que a pessoa está pedindo, o texto tem que ser assim, assim, assado, não pode ser da forma como você tá falando. Discurso é necessário em tudo né, marketing político, professor convencendo o aluno. Eu acho que hoje em dia, a maior dificuldade do professor em relação a ensinar qualquer coisa dentro da escola, tem sido o carisma de convencer o aluno de que ele sabe, e quando o aluno percebe que ele não sabe, que ele não tem o peixe dele pra vender, ele não domina a sala. E aí o guri não para quieto, o guri quer bagunçar e a coisa não, não acontece, mais ou menos isso.

6. O que é fala?

Então, fala, a pouco a tempo a gente descobriu que não existe mudo né, só existe surdo, porque os sinais que eles emitem são, são códigos assim que a gente pode compreender. Fala é, é difícil a gente conceitua as palavras sem um dicionário não é?! Tá vendo como é necessário a gente ter as aulas disso, disso e disso, mas assim, fala, existem os níveis de fala, têm na nossa língua materna, as crianças aprendem já a língua portuguesa que é uma das mais difíceis do mundo, a falar. Nossa, fala, sinceramente, fiquei perdida, o que é fala pra você? (Risos). Ela não pode falar, fala. Falar é um dom que poucos têm, nesse sentido, fala está muito atrelada ao discurso também né, mas eu não saberia conceitua pra você fala assim agora, a nível de linguística né, mas assim fala é uma coisa que todas as línguas tem, nós temos vários dialetos dentro do próprio Brasil, a gente tem as falas do nordeste, os níveis de fala do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, eu acredito que seria mais ou menos isso que você está me perguntando.

7. E como última concepção, o que seria texto pra você?

Então, eu acho que é o que não seria texto. Texto não é uma colcha de retalhos, texto não é um aglomerados de frases, texto não é um, não é um monte de, de ideias sem, sem ligação. Eu gosto de falar para os meus alunos assim, quando você for produzir um texto, joga as ideias no papel, tudo o que você está pensando, vai, vai jogando, vai jogando, vai jogando, ah! mais e o título? Não, o título é por último. Você escreve, escreve, escreve, depois você vai enumerando, organizando suas ideias e tal. Ah mais qualquer tipo de texto? É qualquer tipo de

texto. Vai jogando, não conseguiu fazer uma oração, faz uma palavra, depois outra palavra, vai desenhando isso aí né, é uma técnica bem legal. Então texto é uma coisa que tem que ter argumento, tem que ter coerência, tem que ter coesão, tem que, trocando em miúdos, falar coisa com coisa. Hoje em dia ficou bem difícil você falar sobre texto, porque eu não entendo a necessidade de, de nomenclaturizar tanto as coisas né, tava tão bom do jeito que tava, até em jornalismo a gente tá, divide muito, é tal coisa se chama isso, tal palavrinha chama aquilo, tal coisinha chama aquilo, a gente não tá dando conta nem de lembrar o que a gente comeu de manhã, quanto mais o nome de tanta coisa, de tanta é, divisão, de tanta, como é que eu vou dizer. Esse texto aqui é uma receita, tá, isso todo mundo sabia, de repente virou um texto instrucional, aí ficou mais difícil para o moleque guardar, é, aí uma carta, a gente sabia o que era uma carta, mas não, agora é um texto epistolar. O professor ele também é gente, então tem professor que não trelou muito com isso aí, a gente fala assim, mas poxa, foram dados inúmeros cursos até que a pessoa, que caísse a ficha dela para isso, e nesse sentido, eu senti muita falta assim da narração, descrição, dissertação, abandonou-se muito isso, então hoje em dia você pega um escola o guri tá lá, ele sabe fazer um bilhete, ele sabe fazer uma receita, ele sabe fazer uma carta, sabe o que é isso, o que é aquilo, o que é aquilo, no texto do gênero ali, aí você manda ele fazer uma opinião dele sobre um fato político, sobre um aborto, sobre um negócio, ele não sabe nem o que pensar. Então texto pra mim é a coisa mais importante, porque você precisa saber pensar e saber colocar isso no papel e a grande dificuldade das pessoas é essa. Eu penso mas eu não consigo pôr no papel, ou eu consigo pôr no papel e não penso nada né, escrevo qualquer coisa, então, depende do tipo de texto que você for fazer é muito fácil fazer, agora eu quero ver você fazer um texto com este que você tá tendo que fazer no TCC né (risos), é bem complicado, assim, tem que ter bastante, ao mesmo que é prático é técnico, você as vezes se vê meio perdido, você não sabe assim, por onde começar, pra que lado você vai, você tem que ter tudo muito bem centrado, muito bem é, idealizado na sua cabeça, pra você seguir aquela, aquele rumo ali, senão você vai se perder no meio do caminho, sua pesquisa pode ir para um outro lado, então o texto é um, é um jogo, é uma coisa que você tem que, que pensar pra que finalidade você tá fazendo, qual é o seu leitor, será que a pessoa que vai tá lendo aquilo vai tá entendendo o que você quis dizer? Porque na hora em que ela estiver lendo, você não vai tá do lado, então você tem que se colocar no lugar dela pra que você possa ver se ela vai entender. Eu gosto muito de fazer isso com os meus alunos, eu, eu pego os textos deles e falo assim, não, não vou corrigir não, pega o seu texto e lê como se não fosse você, faz de conta que esse texto aqui é do seu pior inimigo, aquela pessoa que você mais odeia, daí você vai lá e lê e volta, gente eles voltam com o texto todo rabiscado, risca,

circula, não sei que, acham os erros, questão de “n” antes de “p” e “b”, dois “s”, dois “r”, letras separadas, não sei o que, eles acham os erros, eles mesmos, porque a preguiça que eles têm de fazer o texto e voltar a reler, eles não querem fazer, mas aí quando você dá um incentivozinho, até uma brincadeirinha, ele volta e faz sim do jeito que você quer, então texto é isso.

Entrevista 5

Bom dia, iniciando nossa segunda entrevista da coleta de dados. Questionário 1, “O professor e sua prática pedagógica de produção textual”, com o propósito de realizar um estudo sobre a prática de produção textual do professor de língua materna, estou desenvolvendo esta pesquisa. Solicito a sua contribuição neste trabalho, respondendo ao questionário abaixo. Muito obrigada pela sua participação!

1. Dados do informante: seu nome?

Professora 5, sexo feminino.

2. Faixa etária?

31.

3. Escolaridade?

Graduação e Pós-graduação.

4. Especificar em que área é a sua pós?

É em produção de texto.

5. Qual instituição você cursou?

UNIC.

6. Em se tratando da sua experiência profissional, você trabalhou em instituições públicas, privadas ou outras?

Em ambas, públicas e privadas.

7. Você é professor do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, ensino médio ou 1º ao 5º?

Ensino fundamental, 6º ao 9º, e ensino médio.

8. Em se tratando da prática pedagógica em relação a produção textual, dentre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, qual você acha mais importante no ensino de língua materna e por quê?

Eu acho que todas são importantes, todas são complementares, mas dentre elas, na escola, eu dou mais base em leituras.

9. Por quê?

Porque a leitura é o início de tudo, eu entendo que ela é a base de tudo, a partir da leitura eu trabalho a gramática, a produção textual, as questões linguísticas.

10. Qual a importância da produção textual em suas aulas?

Eu divido as minhas aulas. Nós trabalhamos produção textual uma vez por semana, temos um caderno separado pra produção textual, eu tenho..., eu procuro dar um equilíbrio, entre os eixos e a produção textual tem uma importância bem relevante, entre esse equilíbrio.

11. Caso você considera a Prática de Produção Textual importante, comente o porquê.

Acho importante sim, por ser um eixo né, da língua portuguesa, e é aonde a gente vai analisar a gramática do aluno, a pontuação, a acentuação, como que tá a leitura dele, a criatividade, então a produção textual é, realmente, onde a gente vai conhecer como que o aluno está, como que o aluno está desenvolvendo o que ele tá aprendendo.

12. Considerando que para que um aluno produza um texto é necessário que o professor de língua materna trabalhe em sala de aula atividade que contemplem os eixos de ensino da língua portuguesa: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua. Pensando nisso, selecione uma experiência pedagógica exitosa, em se tratando da prática de produção textual, com turmas de 7º ano, do Ensino Fundamental, da escola municipal em que atua. Descreva-a de maneira a contemplar os eixos de ensino de língua materna: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua, ou seja, como você desenvolveu-os em sala de aula.

Olha, eu tenho um experiência com a leitura, em que os alunos, eles tem o hábito de ir até a biblioteca, eles escolhem o livro que eles vão fazer a leitura, eles tem um prazo pra fazer essa

leitura, e na data combinada, a gente faz uma roda e cada um à sua história, nesse momento a gente tem a prática da oralidade, a gente tem o resumo oral daquilo que eles leram, e cada um vai ouvindo também a experiência um do outro. Eu também costumo contar pra eles uma leitura que eu também tenha feito, é uma aula bem tranquila. Depois disso que eles já fizeram a leitura, a prática da oralidade, a gente vai fazer algum trabalho escrito em cima dessa leitura, aí cada bimestre eu escolho se vai ser um resumo, uma história em quadrinhos, uma charge, um..., até mesmo uma imagem, fazendo o relato e interpretando aquela leitura dele, e a gente também seleciona algumas palavras de vocabulário, para ampliação de vocabulário que eles veem nos livros que eles acham que é interessante, que eles não usam muito no dia-a-dia, a gente faz ali uma lista de vocabulários para ampliação de vocabulário. A questão da análise e reflexão linguística, a própria leitura vai proporcionar isso pra eles, porque eles vão observando as palavras, a pontuação, o acesso à leitura, tá vendo como aquela palavra é escrita corretamente, vai fazendo o aluno a melhorar sua ortografia, essa é uma experiência que eu desenvolvo com eles.

Bom, iniciando o questionário 2. “Conhecendo as concepções do professor de língua materna sobre a prática de produção textual”. Com base em seus conhecimentos enquanto professor de língua materna e os adquiridos ao longo de seu processo de formação seja na graduação, na pós-graduação ou em outros cursos de formação continuada defina cada um dos termos abaixo:

1. O que é Língua pra você?

Língua é o código utilizado pra comunicação.

2. Leitura?

Leitura é você, não apenas decodificar as letras, mas é você lê e interpretar aquilo que você está lendo.

3. Gramática?

Gramática é a parte da regra da língua.

4. Linguagem?

Linguagem não necessariamente vai seguir a regra, é a comunicação.

5. Discurso?

Discurso, parecido um pouco com linguagem, é como se utiliza essa linguagem.

6. A fala?

A fala ela apresenta diferenças, de acordo com as experiências de cada um, de acordo com a escolaridade, de acordo com o que a pessoa tem de convívio social, a fala é a prática da língua, vamos dizer assim.

7. E o texto, o que é o texto pra você?

Texto é a organização de tudo, tanto escrito, quanto falado, quanto em imagens, é onde se organizam os pensamentos, digamos assim.

Entrevista 6

Bom dia, iniciando nossa última entrevista pelo questionário 1, “O professor e sua prática pedagógica de produção textual”, com o propósito de realizar um estudo sobre a prática de produção textual do professor de língua materna, desenvolvo esta pesquisa. Solicito a sua contribuição neste trabalho, respondendo ao questionário abaixo. Muito obrigada pela sua participação!

1. Seu nome?

Professor 6.

2. Faixa etária?

35 anos.

3. Escolaridade, você tem graduação em que?

Letras - licenciatura plena.

4. Tem pós-graduação?

Pós-graduação em abordagem textual nos anos finais do ensino fundamental.

5. Em se tratando da sua experiência profissional, você trabalhou em entidade pública, privada ou em outras?

Pública e privada.

6. No ensino fundamental, você é professor do 1º ao 5º, do 6º ao 9º ou do ensino médio?

Do 6º ao 9º.

7. Em se tratando da prática pedagógica em relação a produção textual, dentre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, qual você acha mais importante no ensino de língua materna e por quê?

Eu acho a mais importante a pratica de leitura e a analise linguística. A pratica da leitura porque é através da leitura que o aluno vai amplia seu conhecimento de mundo, seja ele, esse conhecimento por prazer ou conhecimento científico. E a análise sobre a língua, é onde nós colocamos em prática, tudo aquilo que nós aprendemos no decorrer dos anos e dos ensinoss, ou seja, a análise sobre a língua dentro do texto ou analise sobre a língua separadamente, fragmentada.

8. Qual a importância da produção textual em suas aulas?

Eu acho importante colocar em prática aquilo que a gente vem desenvolvendo no nosso dia-a-dia, é, eu trabalho muito a interpretação de texto e depois a língua portuguesa fragmentada. Feito isso, nós tentamos colocar tudo isso dentro de um texto e mostrar para os alunos porque nós aprendemos a gramática e fazer o uso dessa gramática dentro do texto, seja ele dentro da oralidade ou na parte escrita mesmo, então todo bimestre nós trabalhamos produção textual para que os alunos aprendam a organizar suas ideias e seus pensamentos.

9. Caso considera a Prática de Produção Textual importante, comente o porquê.

Nós percebemos durante os anos da graduação, e até da pós-graduação, que produzir texto não é algo fácil, que sempre encontramos dificuldades, principalmente porque não temos muito o hábito de praticar a produção de texto. Quando o aluno faz os seus primeiros textos, a gente consegue identificar bem também essa dificuldade que o aluno tem, depois com o passar do primeiro e do segundo texto, com a reestruturação, com a reescrita do mesmo texto, o próprio aluno vai percebendo o seu avanço e as ideias começam a sair com mais facilidade. Eu acho importante por essa prática de produção textual na escola, para que o alunos, quando chegue na fase adulta, não sinta a dificuldade que muitos de nós sentimos dentro da graduação e da pós-graduação

10. Considerando que para que um aluno produza um texto é necessário que o professor de língua materna trabalhe em sala de aula atividade que contemplem os eixos de ensino da língua portuguesa: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua. Pensando nisso, selecione uma experiência pedagógica exitosa, em se tratando da prática de produção textual, com turmas de 7º ano, do Ensino Fundamental, da escola municipal em que atua. Descreva-a de maneira a contemplar os eixos de ensino de língua materna: Prática de Leitura, Prática de oralidade, Prática de produção textual e Análise e reflexão sobre a língua, ou seja, como você desenvolveu-os em sala de aula com seus alunos.

Uma atividade que eu fiz com os alunos que foi bem exitosa foi a reestruturação de um texto produzido por eles. Eu mostrei este texto pra eles no Datashow como ele realmente foi escrito e desenvolvido pelos alunos, ali nós podemos colocar em ação o eixo da prática de leitura, porque fizemos uma leitura em conjunto, podemos observar os erros que eles mesmos praticaram e depois fizemos a análise sobre a língua, o porquê da concordância está errada, da coesão está errada, da coerência, e como que seria a reestruturação, a maneira correta de produzir aquele texto. Eles viram, foi ali na prática os erros comumente que ocorrem e puderam, junto com a ajuda dos outros colegas e com a ajuda do professor, ver como seria a forma mais adequada de escrever e produzir aquele texto.

Questionário 2. “Conhecendo as concepções do professor de língua materna sobre a prática de produção textual”. Com base em seus conhecimentos enquanto professor de língua materna e os adquiridos ao longo de seu processo de formação seja na graduação, na pós-graduação ou em outros cursos de formação continuada defina cada um dos termos abaixo:

1. O que é Língua pra você?

Língua é o que nós fazemos uso diário dela.

2. Leitura?

Leitura tem que fazer parte do nosso cotidiano.

3. Gramática?

Gramática tem que está inserida dentro da nossa língua, dentro do nosso uso.

4. Linguagem?

A linguagem é a língua em uso, é como construímos essa língua.

5. O discurso?

O discurso já é a língua bem elaborada, já é um texto mais bem elaborado, onde se faz o uso da gramática dentro dele.

6. A fala?

A fala faz do nosso cotidiano.

7. E o texto, por último?

O texto reúne todos os outros conceitos, a língua que é que fazemos uso, é a nossa língua materna, é a leitura que nós colocamos em prática dentro deste texto na hora de produzi-lo, é a gramática em uso, dentro das suas concepções, é fragmentadas ou não, então o texto é o conjunto de tudo isso.