UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

JULIANA CÁSSIA DE SOUZA YAMAGUTI

**Discursos sobre os gêneros discursivos: análise dos dizeres de sujeitos-
professores do Ensino Fundamental I**

RIBEIRÃO PRETO
2016

JULIANA CÁSSIA DE SOUZA YAMAGUTI

**Discursos sobre os gêneros discursivos: análise dos dizeres de sujeitos-
professores do Ensino Fundamental I**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo, para obtenção do título de Mestre
em Educação

(Versão corrigida)

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Filomena Elaine
Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Yamaguti, Juliana Cássia de Souza.

Discursos sobre os gêneros discursivos: análise dos
dizeres de sujeitos-professores do Ensino Fundamental I.
Ribeirão Preto, 2016.

182 p.:il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de
concentração: Educação.

YAMAGUTI, J. C. S. Discursos sobre os gêneros discursivos: análise dos dizeres de sujeitos-professores do Ensino Fundamental I. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: 29 de abril de 2016

Banca Examinadora

Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Julgamento: Aprovada

Profª Drª Noeli Prestes Padilha Rivas

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Julgamento: Aprovada

Profª Drª Rosilene Batista de Oliveira

Instituição: Centro Universitário Moura Lacerda

Julgamento: Aprovada

Para Júlio e Cidinha, mais uma vez.

Para Henrique, sempre.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como esse não poderia ter se concretizado se não tivesse sido feito a quatro mãos e muitos corações. Assim, são muitas as pessoas às quais eu gostaria de agradecer neste momento, todas elas igualmente importantes. Ao longo dos anos em que cursei as disciplinas do mestrado, encontrei pessoas maravilhosas, que contribuíram de modo muito especial para que eu chegasse até aqui.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter permitido minha caminhada. Agradeço, sobretudo, por ter me concedido saúde para concluir este projeto, sonhado há tanto tempo.

Aos meus pais, Júlio e Cidinha, agradeço por todo o amor e carinho, em todas as etapas da minha vida. Agradeço, principalmente, por terem apoiado as minhas decisões em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis. Saber que posso contar sempre com vocês é ter a certeza de que há sempre um lugar seguro, em meio às tempestades que a vida traz.

Agradeço ao meu amado esposo, Henrique. Essa conquista só foi possível graças ao seu companheirismo e à sua paciência comigo, ao longo dos últimos anos. Seu amor, carinho e dedicação me inspiram a buscar maneiras de fazer com que os nossos sonhos se tornem realidade. Obrigada por cuidar tão bem de mim, por sonhar junto comigo e por ser o meu parceiro de toda a vida.

Agradeço à professora Filomena Elaine Paiva Assolini, por todas as leituras atentas, pelas orientações, discussões e todo o conhecimento compartilhado, ao longo dos últimos dez anos. Agradeço pela amizade e confiança a mim dedicadas, e espero que nossa parceria ainda nos permita desfrutar de outras conquistas.

Às professoras Maria Onice Payer, Noeli Prestes Padilha Rivas e Rosilene Batista de Oliveira, agradeço as contribuições cuidadosamente tecidas, tanto no exame de qualificação, quanto na defesa do trabalho. À Prof^a Noeli agradeço, de modo especial, por ter me apresentado os caminhos da pesquisa em educação, ainda durante o primeiro ano do curso de Pedagogia.

Aos professores que se dispuseram a participar das entrevistas que possibilitaram a realização desta pesquisa, pois sem o empenho e o envolvimento de cada um de vocês não seria possível concretizá-la.

Agradeço à minha amada avó, Philomena, por todo carinho, cuidado, preocupação e orações. Agradeço, também, à minha avó Benedita (*in memoriam*) que, com certeza, está muito feliz por saber que estou realizando mais um sonho.

A todos os meus familiares agradeço por compreenderem as minhas inúmeras ausências, em função dos estudos e do trabalho. Agradeço por suas orações, e por desejarem sucesso em cada uma de minhas empreitadas. De modo especial, agradeço aos meus afilhados, Miguel, Monique e Nicolay, por fazerem com que os breves momentos que passamos juntos sejam tão alegres.

A todos os meus amigos e amigas agradeço, por compreenderem a minha dedicação aos estudos, e principalmente, por me proporcionarem momentos de descontração e alegria, e por me apoiarem em todas as decisões. Não posso deixar de agradecer, especialmente, às amigas Natalie, Angélica e Aline, sempre dispostas a ajudar e a compartilhar momentos bons e ruins, tornando a vida mais leve.

Agradeço aos meus queridos colegas, alunos, professores e funcionários da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcina dos Santos Heck. Ambiente de trabalho agradável, em que encontramos verdadeiros companheiros, e que faz toda a diferença na motivação que tenho para continuar me dedicando ao (nem sempre doce) caminho da docência. Aqui, agradeço especialmente aos queridos amigos Daniela Bloch, Daniela Junqueira, Gabriela e Ricardo: a amizade de vocês, a disposição para falar, ouvir, discutir e refletir transparece no processo de construção deste trabalho. Não posso deixar de agradecer, ainda, à querida amiga Míriam, com quem compartilho o amor pela docência, pelos estudos e pela pesquisa acadêmica há quase seis anos. Nossas conversas e reflexões, sempre muito proveitosas, me constituem e materializam-se, tanto na minha prática pedagógica, quanto nesta dissertação.

A todos os professores do Colégio A a Z, de Morro Agudo. Vocês me constituem de maneira muito significativa: ensinaram-me a questionar e ter curiosidade. Agradeço, carinhosamente, ao sr. Eduardo Branco que, um dia, ainda no colégio, acreditou que eu era alguém especial.

Agradeço aos amigos do curso de Pós-Graduação em Educação, principalmente Érica, Emerson, Enio, e Ricardo. Compartilhar os últimos anos com vocês foi motivo de grande alegria.

Por fim, mas não menos importante, agradeço todos os amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE). Nosso grupo se caracteriza não apenas pela pesquisa, mas, também, pela união, pelo carinho e pela solidariedade que temos uns pelos outros. Agradeço-lhes pelas contribuições, pela convivência e pela troca de experiências. Vocês também são parte muito importante deste trabalho.

“(...) O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia...”.
ROSA, 1994, p.52

RESUMO

YAMAGUTI, J. C. S. **Discursos sobre os gêneros discursivos: análise dos dizeres de sujeitos-professores do Ensino Fundamental I**. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

Buscamos investigar, neste trabalho, quais são os discursos sobre os gêneros discursivos que circulam entre sujeitos-professores que atuam nos anos finais (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental I, em escolas públicas municipais. Buscamos compreender também, a maneira como esses sujeitos (se) significam, em suas relações com a língua e a história. O interesse pela temática investigada se dá, principalmente, porque observamos, ao longo de nossos anos de experiência no magistério, que, embora os gêneros discursivos – conforme definidos por Bakhtin (1997) – sejam considerados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e por outros documentos legais que fundamentam a Educação Básica, como um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa, o conceito ainda desperta muitas dúvidas nos docentes. Filiamos-nos à Análise de Discurso de matriz francesa, postulada por Pêcheux (2009), área do conhecimento basicamente constituída na intersecção entre o materialismo histórico, a psicanálise e a linguística, e que considera a língua como lugar de materialização do discurso – que é a língua em movimento, em uso pelos sujeitos. Na construção de nosso referencial teórico, mobilizamos, ainda, a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, e as contribuições de teóricos das ciências da educação, tais como Pimenta (2012), Tardif (2002), Giroux (1997), Sacristán (1998), entre outros. O *corpus* da pesquisa é representado por seis entrevistas semiestruturadas, realizadas com sujeitos-professores que atuam em classes de 4º e 5º ano do ensino fundamental, em escolas de rede pública municipal. A partir da transcrição das entrevistas, foram realizados recortes que constituíram o material analisado neste estudo. As análises realizadas aqui indiciam que os sujeitos-professores entrevistados circulam por formações discursivas e ideológicas cristalizadas, no que diz respeito à relação dos estudantes com a língua. Tais docentes buscam desenvolver um trabalho pedagógico mediado pelos critérios de suposta “familiaridade”, “utilidade” ou “praticidade” em relação aos usos sociais que os gêneros discursivos poderiam ter para os estudantes. Além disso, as análises discursivas de alguns recortes apontam para um equívoco na compreensão do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, compreendidos, no cotidiano escolar, como uma classificação tipológica e estanque, excluindo a dinamicidade e a plasticidade que envolvem o conceito, conforme proposto por Bakhtin (1997). A cristalização da definição do conceito de gêneros discursivos, na dimensão tipológica, favorece o cerceamento da prática pedagógica, colaborando para a difusão de práticas que visam o “esgotamento” dos gêneros discursivos, buscando apresentar o maior número possível de gêneros aos estudantes, sob a forma de modelos que deverão ser seguidos em suas produções textuais futuras, e que lhes serão cobrados em avaliações internas e externas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Gêneros Discursivos. Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Prática Pedagógica. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

YAMAGUTI, J. C. S. Discourse about the genres: analysis of speech from subject-teachers on Basic Education I. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

We seek to investigate this work, what are the discourses on the genres that circulate between subject teachers working in the final years (4th and 5th years) of the elementary school, in public schools. We seek to understand also how these guys (if) mean, in their relations with the language and history. The interest in the area investigated is given mainly because we see over our years of experience in teaching, that although the genres - as defined by Bakhtin (1997) - are considered by the National Curriculum Parameters and other legal documents that support basic education, as one of the main objectives of the Portuguese language teaching, the concept still raises many questions on teachers. We come ourselves to the French headquarters of Discourse Analysis postulated by Pêcheux (2009), area of knowledge basically formed at the intersection of historical materialism, psychoanalysis and linguistics, and considers language as a place of materialization of speech - which is the language in motion, in use by the subjects. In the construction of our theoretical framework also we mobilized Bakhtin theory of discourse genres, and the theoretical contributions of education sciences, such as pepper (2012), Tardif (2002), Giroux (1997), Sacristan (1998), among others. The corpus of the research is represented by six semi-structured interviews conducted with subject teachers who work in classes 4th and 5th years of primary education in municipal public schools. From the transcript of the interviews, clippings were performed (ORLANDI, 1987) that constituted the material analyzed in this study. The analyzes performed in this study indicate that the subjects interviewed teachers circulate discursive and ideological formations crystallized, with regard to the relationship of the students with the language. These teachers seek to develop a teaching job mediated by alleged criteria "familiarity", "utility" or "practical" about the social uses that genres could have for students. In addition, the discursive analysis of some cuts point to a mistake in the understanding of Bakhtin concept of genres, understood in everyday school life, as a typological and tight classification, excluding the dynamics and plasticity involving the concept, as proposed by Bakhtin (1997). Crystallization of the definition of genres in the typological dimension favors the restriction of pedagogical practice, contributing to the spread of practices aimed at "exhaustion" of genres, seeking to present the widest possible range of genres to students in the form of models to be followed in its future textual productions, and that they are charged on internal and external evaluations.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Discourse Genres. Portuguese Teaching in Elementary School. Teaching Practice. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso (de matriz francesa)
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
AAD-69	<i>Analyse Automatique Du Discours</i>
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
DPE	Discurso Pedagógico Escolar
ILE	Identidade Linguística Escolar
GD	Gêneros Discursivos
GT	Gêneros Textuais
EFI	Ensino Fundamental I
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
HEM	Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício do Magistério de 1º Grau
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

Sumário

Introdução	14
1 Diferentes olhares sobre os mesmos sentidos: alguns conceitos centrais da Análise de Discurso de Matriz Francesa	27
2 O conceito de gêneros discursivos e o ensino de língua portuguesa no Brasil.....	61
2.1 Língua materna e língua nacional.....	61
2.2 A teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos: interlocuções com o ensino de língua portuguesa no Brasil.....	66
2.3 Os gêneros discursivos enquanto paradigma hegemônico no ensino de língua portuguesa no Brasil.....	79
2.4 Considerações acerca do processo de formação docente no Brasil.....	86
3 Um olhar sobre o aparato teórico-metodológico utilizado para a realização deste estudo.....	112
3.1 A constituição do <i>corpus</i>	114
3.2 O dispositivo analítico.....	116
4 Desvelando o movimento dos sentidos: gestos de interpretação.....	122
4.1 Os dizeres dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	125
4.2 Os dizeres dos sujeitos-professores.....	129
5 Sentidos que permanecem: breves considerações.....	152
Referências.....	160
Apêndices e anexo.....	178

Introdução

“(...) Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas. Um sentir é
o do sentente, mas outro é o do sentidor”.

ROSA, 1994, p.439

Percorrer o longo caminho entre a elaboração das ideias, o seu amadurecimento e constituição, enquanto projeto de pesquisa – e, posteriormente, enquanto pesquisa concluída, não é tarefa das mais simples. É um trabalho que se apresenta diante da conjunção de emoções e sentimentos: euforia, ansiedade, medo, hesitação, preocupação, entre tantos outros. Todos esses, sentimentos difíceis de serem administrados, coexistiram de maneira muito intensa ao longo da realização do curso, e tiveram sua presença intensificada durante o processo de escrita da versão final desta dissertação. E, assim como na fala de Riobaldo, personagem da célebre obra de Guimarães Rosa, evocada no início desta seção, acreditamos que pesquisar, escrever – assim como viver, nos dizeres de Guimarães – é muito perigoso, ao mesmo tempo em que pode não sê-lo. O que é inquestionável é o fato de que não há explicação para muitas coisas, mas que é preciso ter coragem e nos lançar aos novos desafios encontrados pelo caminho.

Aqui, nos apropriamos da bela citação de Guimarães Rosa para refletir sobre o perigo e importância da coragem diante do novo, diante daquilo que nos paralisa e nos causa inquietação; o perigo a que nos referimos, aqui, é o “perigo” de descobrir novos sentidos, onde antes não enxergávamos; o perigo de olhar para o mesmo, e enxergar o diferente, o destoante, o que não combina com o esperado, o já pensado. Neste trabalho, almejamos articular o sentir “do sentente” com o sentir “do sentidor”, já que o realizamos a partir do lugar de pesquisadores que somos, mas que nunca abandonaram o “chão da escola” – vista, aqui, não apenas como o local de coleta dos dados e de exercício profissional dos sujeitos-professores participantes da pesquisa, mas, também, como nosso lugar de constituição e identificação. Assim, nosso trabalho se realiza na intersecção da sensação de perigo e de euforia, trazida pela expectativa daquilo que é novo, e da sensação de segurança trazida pelo conforto de estar em um lugar conhecido, aquele que nos é tão familiar – a escola.

Há um momento, porém, em que o arrebatamento da coleta de dados, das reflexões sobre os desafios latentes e das discussões, ocasionadas pelas leituras, dão lugar a um trabalho nem sempre tão confortável: o da escrita. Formular as leituras feitas, olhar para os dados obtidos de maneira a ver o que

não está dito – ou, mais ainda, perceber o que já foi dito antes, e continua reverberando sentidos – é um processo longo, solitário, e, muitas vezes, doloroso, na medida em que nos coloca em contato com o nosso próprio mundo, com as nossas próprias ideias. Escrever pressupõe responsabilizar-se pelo que está sendo dito, pressupõe fazer uso de um poder que socialmente nos foi oferecido – já que a produção do conhecimento escrito exige a legitimação, enquanto processo de atribuição de idoneidade, ou de dignidade, para que aquela escrita seja reconhecida e aceita socialmente, conforme discute Habermas (1976).

Esse processo de elaboração das ideias, por meio da leitura e da escrita, se manifesta de inúmeras maneiras – ora mais agradável, ora mais doloroso. Exige tempo, dedicação e, quase sempre, nos coloca em uma posição dolorosa, exigindo a ressignificação de sentidos que nos constituem na posição de professora, e que entram em confronto com aqueles que nos constituem a partir da posição de pesquisadoras. Esse ir e vir de posições exige, da parte do pesquisador, posicionamento claro a respeito de seu objeto de pesquisa e das discussões que deseja empreender em seu trabalho. Entretanto, por vezes, esse posicionamento claro se torna turvo: a língua – que utilizamos o tempo todo, e que é suporte da escrita – é porosa, falha, e constituída por equívocos. Nesses momentos de dúvida, somos tomados por algumas das questões cruciais para a Análise de Discurso de matriz francesa (daqui por diante, AD): os sentidos sempre podem ser outros, as interpretações para os mesmos enunciados são imprevisíveis, as palavras significam em sua relação com as outras, e o sujeito – embora creia que sim – não pode controlar os efeitos de sentidos produzidos por suas palavras.

A língua, instrumento de mediação das relações humanas e de significação para o sujeito, desde o momento de seu nascimento, é objeto de ensino na escola – e alvo de inúmeros desafios, do ponto de vista da prática pedagógica. Neste trabalho, tomamos o ensino de língua portuguesa como objeto de pesquisa. Nossa particularidade, porém, encontra-se no fato de abordarmos um conceito que parece estar no bojo do ensino de língua (tanto portuguesa quanto estrangeira) nos últimos anos – o ensino a partir dos gêneros discursivos –, mas que, sob o ponto de vista de alguns dos

professores ouvidos, ainda é confuso, obscuro, desperta dúvidas e causa insegurança, à luz das interpretações fundamentadas nos princípios teóricos e metodológicos da AD.

Desde o início do curso de graduação em Pedagogia, sempre tive grande interesse pelas pesquisas que envolviam práticas pedagógicas, sobretudo aquelas relacionadas ao ensino de língua portuguesa, disciplina com a qual sempre tive grande identificação. O desejo de enveredar-me pelos caminhos da pesquisa acadêmica sempre foi estimulado pela Universidade de São Paulo, sobretudo a partir da oportunidade de desenvolver, em 2006, um projeto de Iniciação Científica, já sob orientação da professora Elaine Assolini.

Esse primeiro projeto, que investigava algumas das práticas desenvolvidas por professores que atuaram nas décadas de sessenta e setenta no ensino da (hoje extinta) disciplina de Educação Moral e Cívica, contribuiu de maneira significativa para despertar todo o entusiasmo pela AD, e para modificar a forma de olhar para as práticas pedagógicas. Mais do que modificar, posso dizer que esse primeiro trabalho contribuiu, de maneira muito significativa, para a construção do meu olhar sobre o trabalho pedagógico, suscitando o interesse pela temática das práticas discursivas escolares.

O olhar atento e a importância dada às condições de produção dos discursos – habilidades necessárias ao analista do discurso, e que foram desenvolvidas ao longo do meu processo de formação inicial, vinculado ao curso de Pedagogia, à participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) – sempre estiveram presentes em minha atuação profissional como docente da rede pública municipal de ensino, em diferentes escolas e realidades, mas quase sempre atuando nos anos finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos).

Desde o início da minha atuação profissional, a grande ênfase dada aos gêneros discursivos como estratégia e conteúdo no ensino de língua materna – tanto em documentos oficiais (PCNs e Referenciais Curriculares) quanto no discurso presente em reuniões pedagógicas, cursos de formação continuada, entre outros – chamaram-me a atenção. Ao encontro dessa preocupação, elaboramos um projeto e, hoje, apresentamos, nesta dissertação, uma síntese

de nosso trabalho de pesquisa em relação aos discursos que circulam, entre os professores de escolas públicas municipais, sobre os gêneros discursivos no Ensino Fundamental I.

A temática dos gêneros discursivos recebeu grande visibilidade na área da educação, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. A publicação desse documento orientou a implantação de políticas curriculares que instauraram, na época, mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa no Brasil, tanto no que diz respeito aos objetivos do ensino quanto em relação às estratégias e conteúdos. A mudança gerada em 1998 ainda hoje é muito discutida, principalmente por ter se consolidado enquanto um paradigma hegemônico no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, conforme enfatiza Marinho (2001).

Essa hegemonia paradigmática se materializou – e até hoje se faz presente – nos diferentes discursos que circulam nas escolas e que preconizam que o trabalho pedagógico, envolvendo o ensino da Língua Portuguesa, “deve” ser feito partindo dos gêneros, e, tomando-os como referência primeira, os professores devem desenvolver todos os demais conteúdos: gramática, ortografia, produção textual, entre outros.

Meurer (2000) afirma que a abordagem baseada nos gêneros é mais eficiente por privilegiar a linguagem como ferramenta de interação social, como de fato ela é, diferente da forma como ela é vista na abordagem mais tradicional de ensino; além disso, o autor ressalta que um trabalho baseado nessa concepção seria mais interessante por considerar a comunicação escrita da mesma forma como ela acontece socialmente: por meio de textos específicos.

Já Oliveira (2012) percebe a instauração do paradigma dos gêneros discursivos no ensino da língua portuguesa no Brasil de forma menos otimista: para a pesquisadora, tal paradigma foi adotado em decorrência da percepção dos altos níveis de “fracasso” no ensino da língua, associado, também, à instauração de demandas de formação de sujeitos capazes de agir discursivamente em uma sociedade.

Bakhtin (1997) associa os gêneros discursivos a todas as esferas das atividades humanas que se relacionem à utilização da língua. Um enunciado tem determinadas características que, graças à sua série de utilizações, tornam-se relativamente estáveis; conforme tais características vão sendo repetidas, passam a caracterizar um determinado gênero discursivo. E já que a variedade da atividade humana é inesgotável, a riqueza e a variedade de gêneros discursivos são infinitas. Brandão (2011) destaca que a relativa estabilidade dos gêneros discursivos é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as coerções genéricas¹.

Desde muito antes de iniciarem sua vida escolar, as crianças já conhecem inúmeros gêneros discursivos, e produzem textos (oralmente) adequados às determinações específicas de cada um deles. Isso ocorre porque, enquanto fala, o sujeito circula entre diversos gêneros do discurso sem perceber. Podemos saber moldar nossa fala conforme as características consideradas necessárias num dado momento – às vezes, de forma mais padronizada e estereotipada, às vezes mais maleável, mais plástica e criativa. A comunicação verbal, tal como a comunicação escrita, dispõe de inúmeros gêneros do discurso, alguns deles mais formais, outros mais suscetíveis à criatividade e o acesso a grande parte desses gêneros nos é dado quase tal como a língua materna que, conforme pressuposto por Bakhtin (1997), antes mesmo que estudemos a gramática, já a dominamos de alguma maneira.

Essa língua materna é o lugar de constituição do sujeito, já que é partir dela e na relação com a própria língua que o mundo lhe é apresentado, que ele se constitui e se identifica, enquanto parte de um grupo, de uma sociedade, tornando-se espaço de subjetividade e de memória. Propomo-nos, neste trabalho, olhar para o ensino de língua a partir dessa premissa e, nesse sentido, conceber os gêneros discursivos como um recurso possível, como ferramenta para a inscrição do sujeito em determinadas práticas discursivas.

¹As coerções intergenéricas dizem respeito ao conjunto de forças que atuam sobre os traços de estabilidade que constituem um determinado gênero discursivo (sua regularidade e repetibilidade), e que se manifestam sob a forma de tensões e pontos de fuga. A atuação dessas forças colabora para a construção de uma noção heterogênea, intergenérica e dialogal, estabelecida entre os gêneros no espaço do texto (BRANDÃO, 2011).

As práticas discursivas representam as diferentes articulações possíveis entre os dizeres, de maneira a estabelecer significações e ressignificações no processo de produção dos sentidos. Podemos nos referir a inúmeras atividades discursivas praticadas pelo homem, envolvendo o discurso enquanto linguagem em movimento, ou a um universo específico – como no caso deste estudo, em que nossos olhares voltam-se às práticas discursivas escolares. Foucault (1987) define as práticas discursivas como imanentemente caracterizadas pelo discurso, por meio de conjuntos de regras determinadas conforme sua própria especificidade; mais ainda, um “(...) lugar onde se forma e deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo suposta e lacunar – de objetos” (p.55).

As práticas pedagógicas são entendidas, a partir do ponto de vista de Gimeno Sacristán (1999), como o conjunto de ações docentes desenvolvidas em sala de aula. Essas ações representam “(...) o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (p.73), o que nos conduz à indiscutível relação entre a teoria e a prática na educação. É a prática pedagógica que oferece elementos para o desenvolvimento das teorias educacionais, na mesma medida em que são os conhecimentos teóricos que possibilitam a intencionalidade e a reflexão sobre as práticas educativas.

Para concretizar nosso estudo, fundamentamo-nos nos princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de matriz francesa que, segundo Orlandi (1996), “é uma espécie de antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar questões linguísticas no campo de sua constituição interpelando-a pela historicidade que ela apaga” (p.25), ao mesmo tempo em que propõe questionamentos para os fundamentos das ciências sociais, questionando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

A partir do exposto por Pêcheux e Fuchs (1975), no quadro epistemológico da Análise do Discurso de matriz francesa, articulam-se três regiões do conhecimento científico, perpassadas e articuladas por uma teoria de subjetividade, de natureza psicanalítica, sendo elas: a) o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, incluída aí a ideologia, b) a linguística, assumida como teoria dos mecanismos sintáticos e processos de

enunciação e c) a teoria do discurso, que é a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Os confrontos teóricos, promovidos pela Análise do Discurso de matriz francesa, resultam na redefinição do político, do histórico, da ideologia, do social e do linguístico, na medida em que partem do princípio de que há um real da língua e um real da história, e o trabalho do analista é justamente o de tentar compreender a relação entre essas duas ordens de real, que constituem, em seu conjunto e funcionamento, a ordem do discurso.

A especificidade do campo de conhecimento da Análise do Discurso reside em, fazendo intervir a ideologia, considerar a língua na sociedade e na história, já que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia; o discursivo passa, então, a ser concebido como um processo social, cuja especificidade está em sua materialidade linguística. Dessa forma, o objeto a propósito do qual a Análise do Discurso produz seu resultado não é um objeto linguístico, mas um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto: os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentidos e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam.

Constituindo uma temática relacionada a todas as atividades humanas, sem dúvida, a questão dos gêneros discursivos é extremamente importante, do ponto de vista escolar. Analisar os dizeres dos sujeitos-professores do Ensino Fundamental I, sobretudo suas concepções e práticas pedagógicas escolares, envolvendo o conceito de gêneros discursivos, se revela uma atividade de grande importância, pois essa problemática, à qual nos dedicamos neste estudo, fundamenta os documentos oficiais nos quais se baseiam os docentes para o desenvolvimento de seus fazeres pedagógicos e didáticos em sala de aula, no que se refere ao ensino de língua materna.

Ao longo da realização de nosso estudo, percebemos que os gêneros discursivos são concebidos pela escola como critérios de classificação de diferentes textos, como categorias estanques e imutáveis – desconsiderando o pressuposto básico da teoria dos gêneros de Bakhtin, que pressupõe a “relativa” estabilidade dos gêneros. Embora nos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e outros

documentos elaborados a partir desse, como Referenciais Curriculares Municipais e planos de ensino, o discurso presente faça referência inclusive à teoria bakhtiniana, a prática pedagógica e o discurso dos professores evidenciam que a compreensão vigente é apenas classificatória. Destacamos, aqui, indícios de que os saberes docentes², evidenciados pelos sujeitos-professores, a respeito dos gêneros discursivos, não são ainda suficientes para que os mesmos possam desenvolver uma prática pedagógica que lhes permita contribuir para que os estudantes se tornem capazes de se inscreverem, de maneira autônoma, nos mais diversos gêneros discursivos, compreendendo-os enquanto recursos de empoderamento social.

Nas últimas décadas, há discursos que impõem o trabalho pedagógico envolvendo os diversos gêneros discursivos como sendo imprescindível para a constituição do sujeito-leitor, do sujeito produtor de textos – produtor de bons textos, objetivo que, em alguns discursos, é reproduzido como se esse fosse o único objetivo do ensino de língua portuguesa na escola. Percebemos que, muitas vezes, esses discursos funcionam como se fossem “discursos da verdade” (FOUCAULT, 2002), isto é, como se o trabalho pedagógico envolvendo esses gêneros discursivos fosse resolver todos os problemas relacionados à leitura e à escrita do estudante. Os professores são informados de que devem trabalhar os diferentes gêneros discursivos com seus alunos e, a partir desses, desenvolver os demais conteúdos, sobretudo a leitura e a escrita. Entretanto, nossas observações e experiências enquanto docentes, mostraram que, frequentemente, os docentes não se sentem seguros para a realização do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental I. Percebemos que, às vezes, a temática não foi abordada durante seu processo de formação inicial; em outros casos, há dúvidas em relação a quais gêneros trabalhar, e de que maneira. Neste estudo, atemo-nos à análise dos discursos sobre os gêneros que circulam nas vozes dos professores, mas não realizamos observações sobre a prática pedagógica dos docentes. A observação e análise das possíveis

²Os saberes docentes envolvem a experiência docente, o conhecimento e os saberes pedagógicos, específicos em relação aos conteúdos escolares. São definidos, de acordo com Tardif (2002), como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (p.36).

articulações entre a prática pedagógica desenvolvida, os discursos produzidos e reproduzidos pelos docentes em sala de aula, assim como a contribuição do trabalho pedagógico, envolvendo os gêneros discursivos na constituição dos estudantes, enquanto intérpretes historicizados, são objetivos que já se encontram delineados e que desejamos desenvolver em futuros trabalhos.

Durante o processo de realização das entrevistas e, posteriormente, da seleção dos recortes para a realização das análises, outras questões foram percebidas e consideradas na materialidade discursiva em que os efeitos de sentido sobre a prática pedagógica, envolvendo os gêneros discursivos, se constituem. Buscamos, neste trabalho, investigar quais são os discursos sobre os gêneros discursivos que circulam entre sujeitos-professores de 4º e 5º ano, e apresentar algumas das características por esses discursos sobre os gêneros discursivos.

Tais questões dizem respeito aos conhecimentos que os sujeitos-professores têm a respeito dos gêneros discursivos, à maneira como tais conhecimentos interferem em seus saberes e fazeres pedagógicos, e ao tipo de material que é utilizado pelos professores de Ensino Fundamental nas aulas de língua portuguesa (em classes de 4º e 5º ano), para ensinar a partir de gêneros discursivos (ou ensinar gêneros discursivos), além de questões relacionadas ao posicionamento adotado pelos professores diante desses materiais.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis diferentes docentes da rede pública municipal, de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro elaborado previamente (ver apêndice B) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (ver anexo A). Os docentes que participaram da pesquisa atuaram, no ano em que a coleta de dados foi realizada, em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, e aderiram voluntariamente à solicitação da pesquisadora; não se estabeleceu um tempo de duração predeterminado para as entrevistas, e os docentes tinham total liberdade para interrompê-la, caso sentissem necessidade.

As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio e, posteriormente, transcritas integralmente; buscamos respeitar, tanto quanto possível, durante a transcrição, o ritmo das falas, as pausas, os silêncios e outros aspectos significativos para a AD. A partir do amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 1997), constituído pela transcrição integral dos arquivos de áudio de todas as entrevistas, foram realizados recortes – definidos como fragmentos correlacionados entre linguagem e situação (ORLANDI, 2012c) – que constituem o material de análise sobre o qual nos debruçaremos nesta dissertação, na tentativa de empreender diferentes movimentos interpretativos, a partir dos fatos linguístico-discursivos observados nos discursos dos professores.

Investigar os gêneros discursivos e reconhecê-los enquanto aspecto fundamental da linguagem, se faz importante, especialmente a fim de se obter embasamento teórico para lidar com esse conceito e instigar os sujeitos-professores à reflexão a respeito da importância de fazerem com que o ensino da língua portuguesa seja pautado em práticas pedagógicas que busquem atender a necessidade de constituição dos estudantes, enquanto sujeitos-leitores e produtores de textos. Essa necessidade implica, a partir da reflexão de Assolini (2003), na tomada de posições, por parte da escola, já que exige a organização da instituição em torno de um projeto educativo que “incorpore os usos sociais da leitura e da escrita, ou seja, é preciso que os alunos compreendam os motivos pelos quais precisam aprender a ler e a escrever, bem como as consequências e implicações desses conhecimentos para suas vidas” (p.87). Ao encontro dessa necessidade, apresentamos, aqui, nosso trabalho.

Para fins de organização, esta dissertação está dividida em cinco seções, além desta introdução.

Na primeira seção, intitulada “Diferentes olhares sobre os mesmos sentidos”, apresentamos alguns dos pressupostos teóricos da AD, somados a breve contextualização histórica da linha de pesquisa.

Na segunda seção, nomeada de “O conceito de Gêneros Discursivos e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil”, são expostos alguns conceitos da

teoria bakhtiniana dos Gêneros, na medida em que essa última é fundante do conceito. Apresentamos algumas questões relacionadas à relevância da teoria para o ensino de língua, além de perpassamos brevemente os caminhos trilhados pelos processos e políticas de formação docente, até os dias atuais, a fim de evidenciar o espaço destinado à língua materna durante a formação inicial dos pedagogos.

Na terceira seção, “Um olhar sobre o aparato teórico-metodológico”, abordamos os procedimentos metodológicos utilizados na realização da coleta de dados para a pesquisa.

Na quarta seção, intitulada “Desvelando o movimento dos sentidos”, buscamos realizar a exposição dos gestos de análise e interpretação realizados, a partir dos recortes selecionados na materialidade discursiva constituída pelo *corpus* da pesquisa.

A última seção, à qual chamamos de “Sentidos que permanecem”, retoma algumas das reflexões proporcionadas ao longo do trabalho, e que esperamos continuem ressoando em outros lugares, produzindo outros sentidos e outros saberes.

A proposta de leitura da AD nos incita a enxergar o texto e os dizeres em sua relação com a história, a memória e a ideologia. Assim, esperamos tecer contribuições significativas para que os docentes construam e reconstruam suas práticas pedagógicas, voltadas ao ensino da língua portuguesa. Desejamos, aqui, escrever com o mesmo cuidado e dedicação que Graciliano Ramos considerou fundamentais ao processo de escrever; desejamos escrever com a mesma dedicação que o célebre escritor percebe as lavadeiras de Alagoas, na prática de seu ofício. Nas palavras de Graciliano, registradas por Joel Silveira (1998), a seguir.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Sabe como elas fazem? (...) Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois

de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (SILVEIRA, 1998, p.284).

Assim, iniciamos este trabalho a partir da discussão dos conceitos concernentes à AD, e com a expectativa de que nossas palavras digam, ressoem, produzam muitos sentidos; desejamos que nossas palavras abram espaço para que muitos outros professores notem a importância de abrir espaços, em suas aulas, para que os estudantes construam dizeres, (re)signifiquem suas experiências. Principalmente, buscamos incitar reflexões sobre a importância da realização de novos movimentos de interpretação e de discussão, por parte dos professores, a respeito da importância dos gêneros discursivos, enquanto práticas discursivas, instrumento de controle da prática pedagógica e conteúdo escolar.

1 Diferentes olhares sobre os mesmos sentidos: alguns conceitos centrais da Análise de Discurso de Matriz Francesa

“Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história, e é por isto que significam, e não pela nossa vontade”.

ORLANDI, 1999, p.35

A Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD) foi escolhida como referencial teórico e metodológico para a realização de nossa pesquisa, pois, devido à sua constituição histórica, à articulação entre uma teoria linguística, os princípios do materialismo histórico e as considerações sobre o sujeito inconsciente é a teoria mais completa, quando pensamos em estudos envolvendo a linguagem e os sujeitos³, de maneira ampla, e os gêneros discursivos, de forma mais particular.

Nesta seção, faremos uma exposição sobre a conjuntura histórica em que surgiu a AD, bem como alguns de seus conceitos fundamentais; outros serão explicitados mais adiante, quando discorrermos sobre os aspectos metodológicos de nossa investigação, e ao longo da realização dos gestos de análise propriamente ditos.

Concebemos a linguagem como uma manifestação das relações sociais, históricas e ideológicas, determinada pela conjuntura social, histórica e ideológica. Assim, a citação de Orlandi (1999) nos parece bastante adequada para instigar o início de nossos trabalhos. Tal como afirmado pela autora, embora os sentidos “pareçam” ter sua origem no momento em que são ditos, para a Análise do Discurso o dizer sempre significa mais do que pressupomos no momento de sua elaboração – e não é possível controlar todos os significados possíveis de um dizer. Há sempre uma conjuntura social, histórica e/ ou ideológica que determina o significado de tudo o que dizemos. Ou seja: os sentidos significam, graças à conjuntura social e histórica, independentemente de nossa vontade.

A AD foi fundada por Michel Pêcheux, articulada em trabalho escrito pela primeira vez em 1969, em sua obra *Analyse Automatique du Discours* (AAD-69). A teoria constitutiva da AD, iniciada num contexto histórico bastante conturbado, onde Pêcheux e vários outros autores contemporâneos e que tiveram grande influência no desenvolvimento da teoria pecheuxtiana (como Foucault, Bakhtin, Althusser e Lacan) vivenciaram a reconstrução da Europa no pós-guerra, o renascimento (e, posteriormente, a crise) do marxismo, sempre trouxe consigo, como característica fundamental e constitutiva, o político.

³Os conceitos aqui explicitados e discutidos serão, prioritariamente, aqueles mais relacionados à temática e aos gestos de análise que serão desenvolvidos posteriormente neste trabalho.

De acordo com o explicitado por Baronas (2011), o

(...) interesse científico e a vontade militante são indissociáveis na Análise de Discurso de orientação francesa. Pêcheux, ao fazer os postulados de Althusser “rangerem” acreditava que estudar os processos de deformação ideológica no discurso é trabalhar em uma obra de desmistificação e, principalmente, é fazer progredir as causas da revolução. Daí o interesse pelo estudo dos *corpora* constituídos exclusivamente por discursos políticos (p.16).

Além dessa perspectiva empenhada na progressão das causas do movimento revolucionário francês, Pêcheux era apaixonado pela história da Ciência, como podemos perceber por meio da grande quantidade de escritos em que aborda esse tema; são textos de caráter documental, onde “serão encontrados vestígios que nos levam a compreender os enunciados fundadores das concepções essenciais das correntes da Linguística” (GREGOLIN, 2005, p.100).

Antes de falar sobre os postulados teóricos compreendidos pela AD, faremos algumas considerações sobre os estudos da linguagem e seu contexto histórico, onde se insere o surgimento da AD. Conforme dito por Gadet e Pêcheux (2010), “a reflexão sobre a linguagem não tem, evidentemente, começo histórico assinalável” (p.29); podem ser encontradas algumas “configurações polêmicas” na Índia, na Grécia, na cultura árabe, na Idade Média, e em outros espaços e tempos de várias civilizações, em que, ainda que não estivesse caracterizada sob a forma de uma Ciência Linguística, a língua já ocupava o centro de inúmeros debates.

Nas palavras de Gregolin (2005), cumpre dizer que “para Benveniste, [mais de] meio século depois, não há linguista que não deva algo a Saussure” (p.101). As diferentes leituras e releituras de seu *Curso de Linguística Geral* determinaram a conjuntura histórica da Linguística desde sua publicação até a atualidade.

Pêcheux (1999) caracteriza essa conjuntura através da descontinuidade (o autor utiliza os termos “diásporas” e “reunificações” em

torno de Saussure), causadas pelas polêmicas instauradas por Saussure ao “pensar contra seu tempo”, e realizar o chamado corte epistemológico, que criou a ciência Linguística, partindo da busca pelo próprio da língua.

Entre os anos 1920 e 1940, a linguística saussuriana era estudada nos Círculos (Moscou, Praga, Viena e Copenhagen). Em cada um deles, a teoria elaborada por Ferdinand Saussure ganhava um tipo de interpretação: mais logicista, sociologicista ou psicologicista, de acordo com as ideias predominantes em cada grupo. A divulgação das ideias saussurianas seguiu, geograficamente, o mesmo percurso das Grandes Revoluções e Guerras do século passado; isso porquê alguns autores que colaboraram para sua divulgação foram exilados, e continuaram seus estudos fora de seus países, colaborando, assim, para a difusão dos postulados do linguista genebrino.

Nos anos 1950, o pensamento saussureano se aproximou das ideias estruturalistas de Leonard Bloomfield, Zellig Harris e Noam Chomsky e das teorias comportamentais de comunicação, ao mesmo tempo em que acontecia, na Europa, uma retomada do desenvolvimento econômico e intelectual, que havia permanecido estagnado durante a Primeira Guerra Mundial (além de uma grande difusão de novas tecnologias). Esse período de grande desenvolvimento tecnológico estimulou a “matematização da Linguística”, que passou a buscar, “na lógica a natureza da linguagem” (GREGOLIN, 2005, p. 103).

O contexto histórico de surgimento da AD envolve o esfacelamento da unidade acadêmica da linguística pós-saussuriana, que se deu no início dos anos 1960, causado pelo efeito de hegemonia teórica da Gramática Gerativa, e ao surgimento de uma nova corrente filosófica, epistemológica e política. Constituiu-se um novo dispositivo teórico e filosófico, através de releituras das obras de Freud, Marx e Saussure, sobretudo as realizadas por Althusser, Derrida, Foucault, Lacan e Levi-Strauss. A releitura da obra saussuriana foi essencial no surgimento desse movimento, que visava separar a linguística do funcionalismo psicologicista, partindo dos trabalhos de Benveniste e Jakobson.

Entre 1960 e 1975, aconteceu a reorganização do círculo de disciplinas afins da Linguística, agregando a Antropologia, a História, a Política,

juntamente à Linguística e à Psicanálise, todas essas ciências desempenhando papel de grande importância na análise da materialidade linguística.

Ao encontro das teorias marxistas, psicanalítica e Linguística, existia a promessa de uma “revolução cultural”, cuja causa envolvia as “evidências da ordem humana, como ordem estritamente bio-social” (GREGOLIN, 2005, p. 103), e que não deixou de fazer

(...) pesar uma suspeição bastante explícita sobre o registro do *psicológico* (e sobre as *psicologias* – do comportamento, do eu ou o do “sujeito epistêmico” – que se pretendem ser a teoria do mesmo). Essa suspeição não é, portanto, engendrada pela raiva da humanidade atribuída frequentemente ao estruturalismo; ela traduz o reconhecimento de um fato estrutural próprio à ordem humana: o da castração simbólica (PÊCHEUX, 1999, p.44, grifos do autor).

E no contexto histórico e político de 1960, na França, a subversão estruturalista rapidamente ganhava espaço no campo das produções teóricas, constituindo revistas literárias e científicas em verdadeiros lugares de intervenção ideológica, capazes de afetar, de maneira significativa, o campo sociopolítico (PÊCHEUX, 1999).

A constituição imanentemente ligada ao campo político da AD se faz presente em todos os momentos da teoria, desde sua criação até os dias atuais. Com as sucessivas crises vivenciadas ao longo da história (do estruturalismo, do marxismo e do lacanismo), houve reestruturação do dispositivo teórico de embasamento epistemológico da AD.

Nesse momento de reestruturação da Linguística, inicia-se a década de 1980, com a ideia de que a Linguística deveria ocupar-se de questões mais importantes, com maior relevância histórica e política – diferente do proposto por Chomsky e Saussure, anteriormente. Assim surge um movimento de “desconstrução das ideias linguísticas”, marcado, sobretudo, pela grande distinção entre a Linguística do cérebro – construída considerando-se a língua de maneira próxima à inteligência e a outros aspectos relacionados às Ciências da Vida – e a Linguística Social, - “integrada no grande projeto político bio-social” (GREGOLIN, 2005, p.104).

Em meio a esse contexto de crise entre o cérebro e o social, em um momento histórico em que o estruturalismo francês estava em grande crise, completamente desacreditado na França, aconteceu a chegada do movimento a outros países. O descrédito da teoria estruturalista na França devia-se à atribuição da “produção de uma longa série de gestos simbólicos ineficazes e performativos políticos infelizes” (GREGOLIN, 2005, p.104), onde havia a pretensão de estabelecer dizeres em nome das massas, das classes trabalhadoras.

Os teóricos da AD passaram, nesse momento histórico, a reavaliar alguns dos conceitos estruturalistas: surgira a necessidade de perceber o que acontecia nos “espaços que constituem o ordinário das massas, especialmente em períodos de crise” (GREGOLIN, 2005, p.104), buscando compreender o silencioso discurso presente em tudo o que circula no cotidiano. Nota-se, assim, um novo movimento, de incorporação aos

(...) estudos linguísticos [d]as formulações desenvolvidas por uma nova concepção de “História” – a micro-história, a História do cotidiano, a Nova História que olha para o que fazem e dizem os sujeitos do cotidiano, principalmente desenvolvida por Michel de Certeau (GREGOLIN, 2005, p.104).

Michel Pêcheux, ao refletir sobre o momento que se seguiu, declara que a Linguística passou a tratar “o simbólico como um sinal e a linguagem como um instrumento lógico” (1999, p.50), e propõe a divisão de “universos discursivos”, discernindo os fatos de natureza psicobiológica, dos que “acolhem as naturezas do histórico”, de onde parte o conceito de que existem séries de universos discursivos logicamente estabilizados (PÊCHEUX, 1999), inseridos nos espaços das mais diversas Ciências, e que autorizam e legitimam as operações das línguas e suas relações.

A AD orienta-se pelo princípio de que todo sentido é materializado através de alguma forma de linguagem, que é produzida por sujeitos históricos e sociais; através da articulação entre uma teoria histórico-social (que nos permite considerar o contexto histórico em que a linguagem é produzida, bem como suas condições de produção), uma teoria da linguagem (que nos fornece

pistas para desenvolver um novo olhar sobre a linguagem e os fatos linguísticos) e uma teoria do sujeito (que nos mostra que a maior parte de nossa vida é inconsciente e que os sentidos escapam ao nosso controle), a AD nos permite perceber que os sentidos – que são históricos e sociais – mudam conforme a época, os sujeitos e o contexto.

Mais precisamente, a formulação da AD baseia-se no “materialismo histórico enquanto teoria das formações sociais, na Linguística enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e processos de enunciação e na teoria do discurso, teoria da determinação histórica dos processos semânticos” (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p.74).

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a AD, que procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade. Por outro lado, a AD pressupõe o legado do materialismo-histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas que esta também não lhe é transparente (ORLANDI, 2007, p.19).

A AD considera a língua em uma posição localizada na sociedade e na história, já que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia; o discursivo passa, então, a ser concebido como um processo social, cuja especificidade está em sua materialidade Linguística. Assim, o objeto a propósito do qual a AD produz seu resultado não é um objeto linguístico, mas um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto, e os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentidos, onde a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam. Os processos e práticas discursivas estabelecem os sentidos, que significam na e conforme a sua relação com a história.

O objeto de estudo da AD, assim como o da Linguística, parte da língua. Entretanto, diferentemente dessa, que a considera como um sistema

fechado, aquela considera a língua em seu funcionamento – o discurso –, com suas regras e relações. Em sua AAD-69, Pêcheux critica a oposição “língua x fala”, característica da Linguística (onde existe a liberdade e a individualidade do falante), enquanto na AD, o que predomina é a exterioridade do social e do histórico, que determinam o que é enunciado.

Do ponto de vista de Pêcheux, a história da Linguística deixa entrever um combate entre tendências que oscilam do logicismo ao sociologicismo. Isso estará no centro da construção/desconstrução das teorias Linguísticas, a ser operada à luz das leituras de Saussure feitas no decorrer do século XX (GREGOLIN, 2005, p.100).

A língua é considerada, na AD, como uma base relativamente autônoma, a partir da qual são produzidos os diversos processos discursivos. Os processos discursivos designam um sistema onde ocorrem “relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 2009, p.148).

O léxico permite, sistematicamente, a materialização do processo discursivo; a língua, assim como outros sistemas (visual, musical) nos permite entender e produzir processos discursivos, compreender o jogo das palavras e desconstruí-los, para enxergar as regras sócio-históricas e ideológicas, presentes na materialidade discursiva (PIOVEZANI, 2013).

O discurso representa um objeto de estudo na intersecção do linguístico, do histórico-ideológico e do simbólico. Assim, a AD rompe com alguns dos postulados da Linguística básica e representa a passagem da Linguística do enunciado (que estudava as unidades abstratas da língua – morfemas, fonemas etc., todos desligados de situações e contextos históricos) a uma Linguística da enunciação (que passa a considerar o histórico, o social e as condições de produção). O discurso é considerado enquanto produção de sentidos, realizado por sujeitos histórico-sociais, por meio da materialidade da linguagem.

Nos universos discursivos logicamente estabilizados, lugares inseridos nas mais diversas Ciências, que asseguram e legitimam as relações entre as línguas e suas operações (PÊCHEUX, 1999), se assegura o embasamento da Linguística em conceitos lógicos, semânticos e pragmáticos. Já nos universos discursivos não estabilizados logicamente, lugares que compreendem os discursos políticos, filosóficos, a expressão cultural, a estética, dentre outros, o dizer não apenas é instável, mas torna-se um constante jogo de sentidos.

Nesses, a ambiguidade e o equívoco constituem um fato estrutural incontornável. O jogo das diferenças, aliterações, contradições, não pode ser aí visto como um amolecimento de um núcleo duro lógico. Esse é o espaço da análise de Discurso enquanto um campo do saber que se caracteriza pela interpretação e que se interessa pelo seu sentido como um ponto de deriva (GREGOLIN, 2005, p.105, grifos da autora).

Pêcheux propõe o equívoco enquanto fato linguístico, como um fato estrutural da ordem simbólica. Dois espaços, então, atravessam o próprio da língua – o “real da língua”, designado como “o impossível que lhe é próprio” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p.52) – quais sejam o da “manipulação das significações estabilizadas, normalizadas por uma higiene pedagógica do pensamento” e o das “transformações do sentido, escapando a toda norma atribuível *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado na repetição indefinida das interpelações” (PÊCHEUX, 1999, p.51). Entre esses dois universos constituídos na linguagem – o das significações cristalizadas, estabilizadas, e o dos sentidos que escapam –, surge um espaço intermediário, onde acontecem os paradoxos e as ambiguidades, constitutivos da linguagem. São espaços onde algumas propriedades mais lógicas dos “objetos” não operam, favorecendo os deslizamentos de sentidos e a não transparência da língua.

A AD não assume como sua tarefa a de buscar a intencionalidade de textos e discursos, mas, sim, a de demonstrar o que é produzido discursivamente na materialidade, através daquilo que escapa ao controle do sujeito, que não é dono de seus dizeres; pelo contrário, a AD considera o sujeito como sendo triplamente afetado: pela língua, pela ideologia e pelo

inconsciente. Os sentidos são historicamente construídos: eles estão colados nas formas. Assim, não é possível separar o ideológico do que não é. Nas palavras de Orlandi (2007), “(...) a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (p.25).

A língua tem um funcionamento específico, através de sua relação com os sujeitos e com a história:

O funcionamento do dizer não é integralmente linguístico e, por essa razão, somente pode ser analisado por meio da consideração dos protagonistas e do objeto do discurso inscritos em certas condições de produção e de sua relação com outros dizeres (PIOVEZANI, 2013, p.135).

Através do discurso, é possível ao homem tanto permanecer no mesmo como deslocar-se e transformar a sua própria realidade. “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2007, p.15), considerando as manifestações da língua, as significações que surgem através de seus usos, tomando a produção de sentidos como parte de todos os segmentos da vida humana. Desse modo, a AD desenvolve seus estudos a partir de uma concepção de linguagem enquanto “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2007, p.15).

O discurso é concebido pela AD como “um processo complexo de constituição desses [dos] sujeitos e produção de sentidos, não meramente transmissão de informação” (ORLANDI, 2007, p.21). Ao enunciar, o sujeito toma determinadas posições, articula o já-dito, e o faz dentro de determinadas formações discursivas e ideológicas que circulam em uma referida ideologia. O discurso é, portanto, um processo determinado por muitas variáveis, que fogem ao controle do sujeito – embora ele, ao enunciar, acredite controlar tais variáveis.

A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos, e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de

discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores (ORLANDI, 2007, p.21).

Objeto teórico que, do ponto de vista da AD, representa um lugar de reflexão, o discurso é definido por Pêcheux (2009) como um efeito de sentidos entre os interlocutores, que se concretiza por meio da relação de forças que se estabelece entre esses interlocutores, que se determinam nas relações com a sociedade e a história. O sujeito, ao significar, significa, porque a ideologia é uma relação repleta de falhas, e porque a língua é dominada pelo equívoco. “É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é uma relação de falhas que o sujeito, ao significar, significa” (PÊCHEUX, 2009, p.167).

O discurso envolve a ideia de “curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2007, p. 15). Assim, o discurso envolve a língua e seus usos sociais – em todas as suas variações, como espaço de lutas, resistências e ideologias.

O político, tal como pensado discursivamente, está presente em todos os discursos. Não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer. As relações de poder são simbolizadas nos discursos, e a AD trabalha sobre “relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida” (ORLANDI, 2012a, p.55). Desse modo, o discurso, assim como os sujeitos, é eminentemente político, e “(...) reside no fato de que os sentidos têm direções determinadas pelas formas das organização que se impõem a um indivíduo sociologicamente interpelado” (ORLANDI, 2012b, p.34). Tanto os sujeitos, como os sentidos, são divididos e estabelecem relações diversas entre si, orientados pela ideologia.

E a ideologia, juntamente com os conjuntos de interlocutores e de situações e contextos sócio-históricos, constituem aquilo que Pêcheux (2009) chamou de *condições de produção*. Diferentemente de outras abordagens linguísticas, em que as condições de produção são apenas complementos aos dizeres, para a AD tais condições constituem parte dos sentidos das

sequências verbais produzidas. A relação existente entre a língua e a exterioridade é, na AD, uma relação orgânica e fundamental, que torna possível, através da enunciação das condições de produção do discurso, uma análise integrada, considerando todo o contexto em que o discurso foi produzido.

Fazem parte desse conjunto de condições de produção tanto fatores da situação imediata – que formam o contexto de situação, o contexto imediato, quanto fatores do contexto sócio-histórico e ideológico – que constituem o contexto de situação, no sentido lato – o contexto amplo, conforme ensina ORLANDI (2011), além do papel da memória discursiva e do lugar social dos interlocutores. Todos esses fatores são de grande importância no trabalho de análise, pois constituem o que foi dito historicamente.

Quando o sujeito enuncia, diz algo, esse dizer é realizado de uma determinada posição social, e voltado a um interlocutor que também ocupa uma determinada posição social – trata-se do *lugar social* dos interlocutores –, e tais posições fazem parte do processo de significação; há regras de projeção, no interior dos mecanismos das formações sociais, que estabelecem relações entre as situações concretas e as representações de tais situações no interior do discurso. E, embora não se originem no sujeito, é nele que tais processos se realizam, já que é o sujeito que articula, os dizeres, estabelecendo relações “do dito com o não dito, mas que se poderia dizer, naquelas condições” (ORLANDI, 2011, p.218).

O sentido não existe previamente, mas é construído, determinado pelas posições socioideológicas, conforme essas são dispostas no processo sócio-histórico de produção das palavras – que mudam de sentido conforme as posições daqueles que as utilizam. Os sentidos das palavras são determinados conforme sua relação com as formações ideológicas em que aquelas posições estão inscritas (ORLANDI, 2007).

(...) O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é,

reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam* (PÊCHEUX, 2009, p.146-147, grifos do autor).

Nesse sentido, o conceito de *formação ideológica* pode ser definido como o conjunto das posições ideológicas assumidas pelos sujeitos, no momento do dizer. Tais posições determinam o sentido que as palavras produzidas adquirem, em sua relação sócio-histórica. Esse complexo das formações ideológicas representa o funcionamento complexo da Ideologia como a “interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos do discurso)”, e é o que, por meio do interdiscurso, propicia a cada sujeito o acesso à sua “realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

As formações ideológicas englobam conjuntos de atitudes e representações que dizem respeito – direta ou indiretamente – às posições de classe (social, política, econômica) de onde se fala, e se orientam pelas relações de poder estabelecidas entre os indivíduos e se expressam através de sua relação (BRANDÃO, 2013). Elas são imaginárias e dirigidas pelas relações de força, onde o que determina os sentidos

(...) não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas as imagens que resultam dessas projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Esta é a distinção entre lugar e posição (ORLANDI, 2007, p.40).

São as posições adotadas pelos sujeitos que, na sua relação com o contexto social, a história e a memória, constituem os sentidos de seu dizer. Ou, nas belas palavras de Orlandi (2007), “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (p.42).

A partir das inúmeras formações ideológicas, emergem as *formações discursivas*. Segundo Pêcheux (2009), a formação discursiva é o que nos possibilita compreender como os sentidos são construídos ao longo dos processos discursivos. São elas que determinam os sentidos das palavras: “chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2009, p.147, grifos do autor). Cada uma das formações discursivas existentes é resultado de determinadas relações de classe, e deriva de uma série de condições de produção determinadas, as formações discursivas se caracterizam, ainda, por sua relação com as formações ideológicas e com as condições de produção específicas.

As formações discursivas representam lugares onde os sujeitos se identificam, se reconhecem em suas relações (consigo mesmo, e com os outros) e adquirem unidade, já que as mesmas representam o lugar da constituição de sentidos, já que “uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito falante aí se reconhece” (ASSOLINI, 2003, p.18). Ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, ele desenvolve uma relação com a mesma, permeada por sua própria história.

O interdiscurso, na AD, é tido como o que fala antes, independentemente, num outro lugar. Representa aquilo que torna os dizeres possíveis, o já-dito que sustenta cada tomada de palavra e retorna na forma do pré-construído, um saber discursivo que afeta o modo pelo qual um sujeito significa em cada situação discursiva (ORLANDI, 2007). São os dizeres já-ditos e esquecidos, que determinam nossos dizeres, que fazem com que nossas palavras tenham sentido: são a “memória que se estrutura pelo esquecimento” (ORLANDI, 2012a, p.59).

Gadet e Pêcheux (1998) expõem que

(...) as noções de discurso e formação discursiva desempenham o papel de dessubjetivação da teoria da linguagem e ajudam a pensar a relação de intrincamento entre a língua e as formações ideológicas, através da qual práticas linguísticas tendencialmente antagonistas vêm a se

desenvolver sobre uma mesma situação discursiva (GADET; PÊCHEUX, 1998, p.15-18).

Fica evidenciado que é por meio da relação estabelecida entre língua e formação discursiva que são realizadas as práticas e processos discursivos, através dos quais os sujeitos, simultaneamente, produzem e reconhecem sentidos.

A *materialidade discursiva* é outro ponto que se faz fundamental quando falamos em uma teoria da AD. Orlandi (2012a) retoma o conceito de Pêcheux (1975) ao explicar que é essa materialidade que nos possibilita observar as relações estabelecidas entre o real e o imaginário, que explicitam o funcionamento inconsciente da ideologia. Desse modo, “a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 2012a, p.72).

Reconhece-se, aí, “uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação” (ORLANDI, 2007, p. 32). Essa memória discursiva, o já-dito, representa o conjunto de possibilidades de um sujeito acerca de um determinado dizer: trata-se do arquivo que esse sujeito mobiliza (na maior parte das vezes, de maneira inconsciente) ao enunciar em uma determinada formação discursiva, ao falar sobre determinado assunto, relacionando aquilo que já foi falado antes, e o que está sendo dito naquele momento.

Toda formação discursiva dissipa, por meio da ilusão de transparência de sentido nela presente, qualquer impressão de “objetividade material contraditória do interdiscurso”, mesmo que “essa objetividade material esteja localizada naquele ‘algo fala’, que vem sempre ‘antes’, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2009, p.149).

“A língua [é vista] como a base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivos e ideológicos, como um sistema que resiste tanto às investidas da lógica quanto da pragmática” (MALDIDIER, 2011, p.49). Pêcheux

desenvolveu uma teoria do discurso articulada com a teoria das ideologias desenvolvida por Althusser, no quadro do materialismo histórico, e elaborou um sistema de conceitos onde o discurso é pensado na intersecção entre a língua e a história. Passemos, assim, ao conceito de *ideologia*, fundamental na teoria pecheuxtiana e para o desenvolvimento deste trabalho.

Conforme Brandão (2004), até os dias atuais o conceito de ideologia tem sido apresentado por meio de “uma noção confusa e controversa” (p.18). A autora situa o termo a partir de Chauí (1981), como um “sinônimo da atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar” (citado por BRANDÃO, 2004, p.19), em que as ideias são consideradas fenômenos naturais que relacionam o corpo humano e o meio ambiente.

O conceito marxiano de ideologia a define como a separação que existe entre a produção de ideias e suas condições de produção históricas. Assim, trata-se de um conceito que envolve o sistema de ideias não diretamente vinculado às suas condições de produção (BRANDÃO, 2004).

Ao buscar apoio em Marx e Engels, podemos dizer que a ideologia é encarregada de “colocar os homens e suas relações de cabeça para baixo, como ocorre com a refração da imagem numa câmera escura” (BRANDÃO, 2004, p.20). Essa inversão da imagem representa uma crítica à filosofia daquele período, que utilizava as ideias como recurso para chegar à realidade.

Assim, na concepção de ideologia advinda dos trabalhos de Marx, temos que ela representa

(...) um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos. Para isso, eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. Necessária à dominação de classe, a ideologia é ilusão, isto é, abstração e inversão da realidade (BRANDÃO, 2004, p.21).

A ideologia se organiza através de um sistema coerente e lógico de representações de ideias e de valores, de regras de conduta que sinalizam o quê e como os indivíduos de uma determinada sociedade devem pensar, sentir

e como sentir. Em Marx, fica claro que a ideologia que permanece, que determina as relações entre os indivíduos, é a ideologia da classe dominante.

A teoria da ideologia presente em Althusser, sobretudo na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970) compreende um sistema de mecanismos de perpetuação e reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração, gerado pela classe dominante, com a finalidade de manter sua dominação.

O Estado surge, na concepção althusseriana de ideologia, como o responsável pela intervenção e disseminação da ideologia, por meio de seus Aparelhos Ideológicos e Repressivos. Os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) compreendem o próprio governo, a política, o exército – órgãos que atuam de modo coercitivo, que intervêm tanto pela ideologia quanto pela repressão (predominantemente através desse último modo), buscando assegurar a supremacia da ideologia dominante. Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) compreendem as instituições que atuam principalmente por meio da disseminação de valores – a família, a escola, a igreja, sindicatos e outros – e contemplam os principais agentes da ideologia (ALTHUSSER, 1970).

A ideologia é definida, em Althusser, como a relação imaginária que existe entre os indivíduos e suas reais condições de existência. Tal relação imaginária é distante da realidade por ser

(...) a causa para a transposição e para a deformação imaginária das condições de existência reais do homem, numa palavra, para a alienação no imaginário da representação das condições de existência dos homens (ALTHUSSER, 1970, p.80).

A relação imaginária compreendida pela ideologia relaciona um sistema de ideias que decorre naturalmente, para os indivíduos, de modo que “as ideias de um sujeito existem ou devem existir nos seus atos, e se isso não acontece, emprestam-se-lhe outras ideias, correspondentes aos atos que ele realiza” (BRANDÃO, 2004, p.25) A ideologia ganha uma característica justificadora dos atos praticados pelos sujeitos – e, nesses atos, ela encontra sua materialidade.

Por fim, decorre que é a ideologia quem interpela os indivíduos de uma sociedade em sujeitos, através dos mecanismos de produção, reprodução, conhecimento e reconhecimento, que surgem nos “rituais materiais da vida cotidiana” (BRANDÃO, 2004, p.26) O indivíduo concreto, agora interpelado em sujeito, representa o lugar material da ideologia.

O reconhecimento se dá no momento em que o sujeito se insere, a si mesmo e a suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Como categoria constitutiva da ideologia, será somente através do sujeito e no sujeito, que a existência da ideologia será possível (BRANDÃO, 2004, p.26, grifos nossos).

Dessa forma, para elaborar a teoria do discurso, Pêcheux utiliza recursos presentes na teoria dos AIE de Althusser (1970). Aqui, a ideologia é uma codificação, uma representação do mundo, uma maneira através da qual as pessoas veem e se relacionam com a sociedade.

Tal representação corresponde à relação entre o indivíduo e suas condições reais de vida. Esses indivíduos – que, a partir da ideologia, se interpela em sujeito – não percebem a proporção material existente entre eles mesmos e o real. A existência dos sujeitos, embora pareça evidente, é um dos efeitos causados pela ideologia, a fim de assegurar a tradução fiel das condições de produção (ALTHUSSER, 1970).

A ideologia mantém em funcionamento um mecanismo, um jogo de engrenagens, onde, ao mesmo tempo em que os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos, tal reconhecimento ocorre em condições de evidente desigualdade – que parece naturalizada. Esse mecanismo social constitui-se de tal modo que, num movimento constante de ilusão e alusão, os sujeitos passam a acreditar que o modo através do qual enxergam o mundo ao seu redor é real e único, apesar de não sê-lo.

A partir dessa elaboração althusseriana, Pêcheux (2009) afirma que, através dos desvios linguisticamente marcados, a ideologia designa, ao mesmo tempo, “o que é e o que deve ser” (p.146, grifos do autor).

A ideologia naturaliza os sentidos e as impressões, fornecendo

(...) as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma greve etc., as evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamamos o caráter material das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2009, p.146, grifos do autor).

O grande mecanismo social representado pela ideologia se faz presente em todas as relações humanas, encontra sua materialidade específica no discurso, e esse, materializa-se na língua. E o ponto de profusão dessa tríplice (língua-discurso-ideologia), encontra-se no fato de que, nas palavras do próprio Pêcheux (1975), sem ideologia não há sujeito, e sem sujeito não há discurso; conforme a formulação de Orlandi (2007), “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (p.17).

Essa interpelação produz uma aparência de unidade na dispersão. A partir de Orlandi (2012a), o sujeito se constitui como autor quando constitui o texto, e o autor é o lugar de construção da unidade do sujeito. É para que produza dizeres e sentidos que o indivíduo é interpelado em sujeito.

Na concepção de Michel Pêcheux, o sujeito é concebido no limiar da dimensão da enunciação e da dimensão inconsciente, mas não se limita a nenhuma das duas dimensões, já que entre elas se inclui a dimensão histórica e a dimensão sociológica. A partir de Gallo (2008), podemos dizer que falar sobre o sujeito, na AD, faz-se necessária a retomada das proposições lacanianas que dizem respeito ao sujeito dividido.

(...) a partir de uma teoria do significante desenvolvida por Lacan através de um retorno a Freud, nós temos a relação Significante/significado enquanto separação. A barra que está entre significante e significado não representa mais uma relação (como em Saussure), mas sim, um sujeito barrado, irremediavelmente dividido. Trata-se de uma teoria do significante em que se encontra a materialidade da diferença mais arcaica e constitutiva do sujeito sob a forma de um significante: o significante sempre substituído. A linguagem aí é a condição do inconsciente e o sujeito é colocado como efeito da linguagem (GALLO, 2008, p.21).

Assim, o sujeito, na AD, sempre é dividido, clivado, incompleto, devido à sua dimensão inconsciente. É, pois, na linguagem, através dela, que esse sujeito se significa, se constitui. É um efeito que pode se produzir nas mais diversas formas de produção e reprodução de linguagem. Esse sujeito do discurso é interpelado em sujeito falante, em um sujeito do seu próprio discurso por meio das formações – que são as representações materiais das formações ideológicas.

O sujeito se submete à língua(gem) – mergulhando em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(-se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia (ORLANDI, 2012b, p.103).

Nesse movimento de dar sentidos, de significar(se) pela língua(gem), o sujeito é constantemente levado a assumir, como seus, os dizeres das formações discursivas nas quais se insere. Essa identificação acontece de diferentes maneiras, em diferentes épocas e sociedades.

A identificação do sujeito com a língua instaura um elo simultaneamente social e com o objeto de desejo do sujeito. Mais ainda, implica dizer-se enquanto sujeito (do discurso e do inconsciente), dizer sua verdade ao mesmo tempo em que adquire e constrói sua identidade enquanto sujeito, e, embora o sujeito creia que está capturando o outro (no caso desse estudo, a língua), ele é quem é capturado (PAYER, 2013).

Assim, na identificação,

(...) não há separação entre exterioridade e interioridade, mesmo se, para o sujeito, essa separação continue a ser uma evidência sobre a qual ele constrói, duplamente, sua ilusão: a de que ele é origem de seu dizer (logo, ele diz o que quer) e a da literalidade (aquilo que ele diz só pode ser aquilo) como se houvesse uma relação termo-a-termo entre linguagem, pensamento e mundo (ORLANDI, 2012b, p.104).

Na medida em que se identifica com os dizeres das formações discursivas em que está inserido, o sujeito internaliza, toma como seus e reformula os dizeres que nela circulam, a partir de conjuntos de determinações e coerções específicas vigentes em cada formação. A partir de suas posições nos discursos é que os sujeitos se tornam capazes de fazer tais reformulações, conforme mostram os estudos de Gallo (2008), que produzem um efeito de sentido determinado – o de homogeneidade, que tenta apagar as ambiguidades do discurso.

Tais evidências constituem a base do modo de identificação do sujeito no interior das formações discursivas e de seu assujeitamento. A apropriação da linguagem pelo sujeito não é um processo individual; muito pelo contrário, trata-se de um processo social: interpretado pela ideologia, o sujeito produz a linguagem e se reproduz nela. De acordo com os postulados pecheuxtianos, embora os dizeres sempre tragam reverberações de outros dizeres já existentes, que circulam no interdiscurso, o sujeito, ao elaborá-los, não tem consciência disso e acredita ser ele mesmo a fonte de seus dizeres: é a ilusão constitutiva da linguagem.

E embora acredite ser a fonte exclusiva do seu dizer, no discurso produzido pelo sujeito são retornados inúmeros sentidos pré-existentes. O sujeito é constituído na heterogeneidade discursiva, que se manifesta constantemente em seu dizer.

Sobre a *heterogeneidade* do discurso, cabe dizer que ela é um dos mecanismos que possibilita o funcionamento discursivo, já que o discurso de cada sujeito é constantemente atravessado por outros discursos, pelos discursos de outros. Authier-Revuz (1990) nos mostra que a heterogeneidade discursiva constitui o sujeito, que o forma, e divide esse mecanismo em duas dimensões, para realizar seus estudos: a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada. Tais noções aproximam-se da noção de outro da psicanálise, a partir da formulação de que “em toda fala, sob nossas palavras, ‘outras palavras’ se dizem; [...] o discurso é constantemente atravessado pelo discurso do outro” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.35).

A heterogeneidade constitutiva refere-se às vozes que constituem o sujeito, que o formam; são as vozes que perpassam a constituição de um determinado sujeito ao longo de toda a sua história de vida, e que deixam marcas (inconscientes) em seu dizer. As vozes daqueles que passam por nossa vida ecoam, reverberam e continuam a produzir sentidos, de forma indeterminada e inconsciente, ao longo de toda a vida. Assim, podemos dizer que cada sujeito é constituído por todos os dizeres que marcaram sua história; a heterogeneidade constitutiva representa todas as vozes que sustentam a voz do sujeito, sendo uma forma de heterogeneidade que não marca os lugares específicos de cada voz – e o sujeito, afetado pelos esquecimentos (dos quais trataremos a seguir), sequer suspeita que não é, ele próprio, a origem de seus dizeres.

A heterogeneidade mostrada, por sua vez, diz respeito às vozes que reverberam no discurso de um sujeito, mas que são, de alguma forma, marcadas por ele mesmo. Assim, quando o sujeito acrescenta a seu dizer falas de outros, mas cita a origem desse dizer – ou seja, quando ele mesmo enxerga que a origem de seu discurso está em outro lugar – notamos a heterogeneidade mostrada. A heterogeneidade mostrada é da ordem da enunciação, e se faz visível na materialidade discursiva, enquanto a heterogeneidade constitutiva é da ordem inconsciente, e não é visível – mas pode, a partir de Indurski (2013), ser “tangenciada pelo confronto entre os saberes das formações discursivas envolvidas” (p.52), no momento da realização de gestos de análises discursivas.

Como dito anteriormente, ocorre que o sujeito tem a ilusão de ser, ele mesmo, a origem de todos os seus dizeres, acreditando que eles são produzidos por ele, e, necessariamente, compreendidos (da maneira como ele espera) por seu interlocutor, desconsiderando as inúmeras vozes que atuam nesse processo de constituição de sentidos. Como dito por Fernandes (2005),

(...) o sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o outro, compreendido como exterioridade social (FERNANDES, 2005, p.40).

Nesse processo dinâmico de funcionamento da linguagem, há um conceito pecheuxiano que se faz muito importante: trata-se da teoria dos esquecimentos, ou do Esquecimento nº1 e do Esquecimento nº2. Pêcheux formula essa teoria para detalhar algumas formulações sobre a relação do sujeito e da constituição dos sentidos, sobre o que chamamos anteriormente de evidências de sentido.

O esquecimento número um, ou *esquecimento – ou ocultamento – ideológico*, é da ordem do inconsciente; resulta da forma como somos afetados pela ideologia. Por ele, o sujeito tem a ilusão de ser a origem, o proprietário de seus dizeres. Faz com que tenhamos a impressão de sermos “donos” do nosso próprio discurso, nos identificando com alguns sentidos e nos apropriando desses em nossas falas. Os sentidos são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história, e é por isso que eles têm significado – não pela vontade do sujeito que elabora o dizer.

Pêcheux (2009, p.79) postula que “o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina”. O indivíduo se torna sujeito em seu discurso, assume a posição discursiva de sujeito, através da sua própria identificação com a formação discursiva na qual está inserido. Esse conceito é a base da heterogeneidade constitutiva do discurso, conforme exposto por Authier-Revuz (1990), e discutido anteriormente nesta mesma seção.

Já o esquecimento número dois, ou *esquecimento – ou ocultamento – linguístico*, é da ordem da enunciação, e faz com que o sujeito tenha a impressão de que existe uma relação direta entre pensamento, mundo e linguagem, causa a sensação de que o dizer corresponde exatamente ao pensamento do sujeito, como se a linguagem fosse completa e transparente. Essa ilusão referencial, conforme Assolini (2003),

(...) nos faz acreditar que há uma relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras. Essa impressão estabelece assim uma relação “natural” entre palavra e coisa (ASSOLINI, 2003, p.23).

Esses esquecimentos não constituem falhas da linguagem, mas, sim, uma necessidade para que a produção de sentidos pelos/nos sujeitos se dê de maneira adequada. Involuntariamente, os sujeitos “esquecem” o que já foi dito para se constituírem em sujeitos novamente no instante do seu dizer, fazendo com que as palavras adquiram novos sentidos e os próprios sujeitos se (re)signifiquem. É como se as palavras retomadas se originassem a cada novo dizer, criando um movimento constante entre sujeitos e dizeres, fazendo com que as palavras – sempre as mesmas – signifiquem sempre mais e de diversas maneiras – mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 1999).

Considerando a temática abordada neste trabalho, cabe aqui uma breve reflexão a respeito da forma como a escola se utiliza do seu poder discursivo. Como a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), marcada pelo discurso institucionalizado, reproduz e reformula sentidos que possibilitam, aos educandos, uma interpretação fechada e que agrada às formações ideológicas vigentes, quando, na verdade, o que deveria ser estimulado é a relação estreita entre o intradiscurso – no caso, representado pelos textos com que o sujeito tem contato – e o interdiscurso – representado pela memória discursiva dos indivíduos, é o saber discursivo que torna possível todo o dizer, e que retorna sob a forma de pré-construído, sustentando cada tomada de palavra, remetendo a outras situações já vividas, associadas através da memória (ORLANDI, 1999; 2012a; 2012b; 2012c).

Definimos, anteriormente, o discurso como um efeito de sentidos, e lhe atribuímos a ideia de percurso, da língua em movimento, em outros momentos do trabalho referimo-nos ao texto. Por conseguinte, é necessário discorrer sobre as diferentes definições – texto e discurso – , no âmbito da AD.

Retomando o conceito de discurso, nos dizeres de Orlandi (2011), temos que, no discurso, se considera a linguagem em relação às suas condições de produção. No discurso,

(...) se considera que a relação estabelecida pelos interlocutores, assim como o contexto, são constitutivos da significação de que se diz. Estabelece-se, assim, pela noção de discurso, que o modo de existência da linguagem é social; lugar particular entre língua (geral) e fala (individual), o discurso é lugar social. Nasce aí a possibilidade de considerar a

linguagem como trabalho (ORLANDI, 2011, p.157-158, grifos da autora).

Nesse sentido, a AD, se constitui a partir da definição de um objeto do conhecimento – o discurso – que é social, mas em que o linguístico intervém como pressuposto. O discurso é considerado como conceito teórico e metodológico, mas seu conceito analítico correspondente é o texto – que é concebido como sua representação, sua unidade significativa (ORLANDI, 1995; 2007; 2011 e 2012b).

A AD considera o texto como fato de linguagem: trata-se de uma unidade complexa coesa, que resulta de uma articulação e que representa, de maneira específica, um conjunto de relações significativas individualizadas, ao mesmo tempo em que se constitui em uma unidade discursiva (ORLANDI, 1995; 2012b), e apresenta uma definição de texto que vai além da questão do suporte físico, menos ainda se o considerarmos como “escrita”: tomado como a materialidade do discurso, portanto, é no texto que o discurso toma forma e pode ser observado. Sob esse ponto de vista, a história afeta a linguagem e os sentidos, e aí se produz o texto – como materialidade da correlação entre a linguagem, a situação e as condições de produção.

Há, nesse sentido, uma unidade constituída no processo de interação entre falante e ouvinte. Ao olhar para um texto, a AD busca compreender não o que o autor quis dizer ou o que ele significa, mas compreender quais são os processos discursivos envolvidos no processo de produção daquele texto, estabelecer diferentes significações que são materializadas no texto. Nas palavras de Orlandi (1995), o que buscamos é “compreender como um [o] texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico” (p.114). Essa compreensão de texto nos coloca diante da impossibilidade de considerá-lo “(...) como uma sequência linguística fechada sobre ela mesma” (PÊCHEUX, 1969, p.16). É fundamental referir o texto no conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido de condições de produção.

A partir dessa concepção de texto, Gallo (2008) propõe o conceito de TEXTO (com maiúsculas). Assumindo o texto enquanto “objeto empírico e

enquanto tal completamente opaco e intratável” (p.43), a autora propõe que o “texto” se converta em TEXTO por meio das práticas de TEXTUALIZAÇÃO. Sendo assim, o TEXTO não existe enquanto objeto ou algo concreto, porque sua existência é condicionada à prática que o produz ou reproduz; trata-se de um efeito, advindo das práticas de TEXTUALIZAÇÃO, e que engloba todas as situações em que o texto é lido/reproduzido, momentos em que esse “texto” é atualizado, historicizado pela ação de outros sujeitos – e, então, deixa de ser “texto”, para tornar-se TEXTO. A TEXTUALIZAÇÃO, enquanto prática de “escrituração” de um “texto” ou “fragmento”, pode ou não produzir material gráfico, e exige produção simultânea do TEXTO, do efeito-AUTOR e do efeito-LEITOR⁴.

Aqui, propomos a articulação do conceito de gêneros discursivos com o conceito de texto, em sua perspectiva discursiva. Embora haja significativas diferenças conceituais entre os estudos baseados na AD e na teoria bakhtiniana – sobretudo no que diz respeito à concepção de sujeito que, nessa, é determinado socialmente, e naquela, tem determinação social, histórica e inconsciente –, é possível conceber os gêneros discursivos enquanto “textos”, ou TEXTOS, de acordo com as contribuições trazidas por Gallo (2008).

Os gêneros discursivos podem ser considerados tanto como “textos” – se considerada apenas a dimensão formal, classificatória e tipológica (problemática à qual nos deteremos na próxima seção deste trabalho), ou como TEXTOS, quando pensados em sua dimensão social, enquanto “textos” que são constantemente historicizados pelos mais diversos sujeitos do discurso, em inúmeras situações de TEXTUALIZAÇÃO.

Adiantamos que, sob o nosso ponto de vista, o ensino por meio dos gêneros discursivos é possível na medida em que ele permita aos estudantes a prática da TEXTUALIZAÇÃO, ou seja, que lhe permita

(...) estar em uma posição de sujeito de um discurso não circular e a partir dessa posição procurar “conter”, na medida do possível, as ambiguidades provocadas no processo de AUTENTICAÇÃO, pela dispersão constitutiva (sem nunca o

⁴Conservamos o uso das letras maiúsculas na grafia dos termos TEXTO, TEXTUALIZAÇÃO e outros, a partir da escrita de Gallo (2008).

conseguir totalmente), enquanto se produz, na mesma prática, um fechamento pelo processo de LEGITIMAÇÃO, que resultará nos três efeitos simultâneos: TEXTO, AUTOR e LEITOR (GALLO, 2008, p.87).

A prática da TEXTUALIZAÇÃO se mostra oposta à situação mais comumente observada na prática pedagógica: ao invés de estimular os alunos a desenvolverem a polissemia, atribuindo vários sentidos possíveis a determinados textos, de acordo com o acesso à memória discursiva de cada um, muitas vezes a instituição de ensino estimula a prática parafrástica, criando a ilusão de um sentido único, repetindo um mesmo sentido de várias formas e refreando a capacidade criativa dos alunos.

Interpretando o trabalho de Orlandi (1999), depreendemos que a *criação*, em sua dimensão técnica, é produtividade, pois se trata da reiteração de processos já cristalizados, dos mesmos sentidos; é regida pelo processo parafrástico e mantém o homem num retorno constante ao espaço do dizível, produzindo uma “variedade do mesmo”, enquanto que a *criatividade* implica na ruptura do processo de produção de linguagem, pelo deslocamento das regras, dos sentidos, fazendo intervir o diferente, o pessoal. A paráfrase e a polissemia interagem continuamente no dizer, instaurando a tensão entre o mesmo e o diferente.

A respeito dessa relação constante de tensão entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, notamos que, na instituição escolar, principalmente nas relações entre professor e aluno, praticamente não há espaço para a polissemia, para o diferente, o novo. Os alunos são estimulados a se apropriarem de dizeres que não lhes pertencem como se o fossem, dizendo coisas diferentes para significar sempre as mesmas coisas. Esse movimento é base de outro conceito importante em nosso trabalho: o conceito de Discurso Pedagógico Escolar (DPE), que vem sendo utilizado por Assolini (1999), desde a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Para chegar ao referido conceito, porém, é necessário recorrer à definição de tipos de discurso proposta por Orlandi (2012c). Tal noção é fundamental para a realização do nosso trabalho, na medida em que cada tipo de discurso promove a relevância de determinados fatores para as condições

de significação do texto e que escrevem importante papel nas situações em que tais discursos são (re)produzidos. Assim, as tipologias dos discursos propostas por Orlandi (2011, 2012c) busca subsidiar a observação dos diferentes modos de funcionamento dos discursos, a partir de critérios específicos, tais como a interação – percebida a partir da possibilidade de troca de papéis e de estatutos entre interlocutores – e a relação entre o funcionamento da paráfrase e da polissemia – enquanto possibilidades de serem produzidos sentidos múltiplos, ou não.

Com base nesses critérios, o discurso autoritário é aquele que tende para a paráfrase, ao mesmo tempo em que a possibilidade de o sujeito ocupar diferentes papéis nas condições de produção do discurso é quase zero; o objeto do discurso aparece completamente dominado pelo dizer, de modo que praticamente desaparece. O discurso polêmico apresenta condições específicas para reversibilidade que é disputada, pelos sujeitos do discurso. Por meio dessa disputa, o objeto do discurso é direcionado, e existe uma possibilidade controlada, de polissemia.

O discurso lúdico, por sua vez, é aquele em que se observa uma tendência maior para a polissemia, para a abertura dos sentidos. Nele, podemos observar a total reversibilidade, e a permanência do objeto do discurso. Assim,

(...) tal como é caracterizado o discurso lúdico se coloca como contraponto para os outros dois tipos. Isso porque, em uma formação social como a nossa, o lúdico representa o desejável. O uso da linguagem pelo prazer (o lúdico), em relação às práticas sociais em geral, no tipo de sociedade em que vivemos, contrasta com o uso da linguagem voltado para fins imediatos, práticos etc.; como acontece nos discursos autoritário e polêmico. Nesse sentido, eu diria que não há lugar para o lúdico em nossa formação social. O lúdico é o que “vaza”, é ruptura (ORLANDI, 2011, p.154-155).

Depreende-se que o discurso lúdico, caracterizado dessa maneira, deveria ser o discurso predominantemente na escola, para que os estudantes pudessem encontrar espaços em que pudessem ocupar diferentes posições discursivas, e utilizar a linguagem pelo prazer. Principalmente quando

pensamos no ensino da língua e nas atividades que envolvem a leitura e a produção textual, a abertura polissêmica existente no discurso, se faz determinante na construção dos saberes dos sujeitos com a sua língua.

Cumprir dizer que as categorias discursivas, conforme observa Orlandi (2012a), não atendem à finalidade de determinação de relação categorias a respeito dos tipos de discurso: a não ser idealmente, não há tipos puros de discursos, o que faz com que falemos em tendências, não em classificações. Há discursos que tendem para o lúdico, outros que tendem ao discurso autoritário etc.

O processo de apropriação da linguagem pelo sujeito é social. Nesse sentido, e a partir das considerações de Pêcheux (1969) sobre o discurso, enquanto efeito de sentidos entre interlocutores e parte do funcionamento social, pensamos a escola como um lugar de constante produção e reprodução de sentidos, espaço em que inúmeras formações discursivas se encontram materializadas a partir de formações ideológicas específicas, que se reportam aos conflitos das posições de classe, representadas em uma determinada época e sociedade. Nas palavras de Orlandi (2011),

(...) as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva, para outra. Assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais (ORLANDI, 2011, p.27).

Nesse sentido, o processo de inscrição na linguagem pelo indivíduo encontra seu lugar principal – não o primeiro, nem o único – na escola. E a escola, enquanto instituição, tem características sociais, históricas e ideológicas próprias, o que equivale a dizer que é um ambiente em que as formações ideológicas dominantes em uma determinada época e sociedade se materializam em formações discursivas específicas, e em práticas discursivas específicas. É desse modo que concebemos os gêneros discursivos, conforme falaremos mais adiante, neste trabalho.

E, ao olhar para a escola dessa maneira, a percebemos como um lugar de legitimação de determinados saberes e discursos. A escola constrói-se como sede da reprodução cultural (conforme BORDIEU, 1974⁵, citado por ORLANDI, 2011), e há um discurso específico que circula nessa instituição, a fim de legitimar os dizeres no espaço institucionalizado – caracterizado pela ausência de sujeito específico, marcado pela nominalização e por um objeto do discurso puramente cognitivo e informacional.

O discurso pedagógico apresenta-se como um discurso autoritário, se transmutando em “transmissor de informação e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 2011, p.29). Nesse sentido, o objeto do discurso pedagógico passa a ser o conhecimento, sob a forma de conceitos (elaborados em inúmeros discursos) e enunciados implícitos. É um discurso tipologicamente caracterizado pela metalinguagem pela fixação de definições e da exclusão de fatos, da citação de outros discursos (muitas vezes não explicitadas, dificultando a percepção das vozes que falam nele), e pela ausência de questões sobre o objeto de discurso, reduzindo-o ao “é porque é”.

Além da ausência de questionamentos, em alguns casos o discurso pedagógico é marcado pela produção de recortes que refletem no sistema de ensino por meio da homogeneidade, da busca pelos níveis de especialização, que determina a partir de onde os objetos de ensino devem ser vistos e ditos. Dessa maneira, é criado um “estatuto de necessidade (de dever) e se institui, dessa forma, um conhecimento valorizado, um saber legítimo. Nesse saber, através dessa metalinguagem, tudo se achata” (ORLANDI, 2011, p.30). O saber legítimo e necessário, produzido dessa maneira, presta-se à construção de um saber devido e útil, concebido a partir dos dizeres do professor – sujeito a quem é concedida a posse da metalinguagem –, que, por sua vez, se apropria da voz do cientista, e com ele se confunde, apagando-se enquanto voz mediadora, e fazendo com que dizer e saber se equivalham.

Esse funcionamento discursivo produz posições específicas de sujeito-professor e de sujeito-aluno, tornando claro que o docente é

⁵BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

(...) institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, e o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização (ORLANDI, 2011, p.31).

De posse das exposições acima, podemos pensar em um Discurso Pedagógico Escolar, conforme postulado por Assolini (1999, 2003, 2010, 2011) com características específicas, um discurso que tem marcas particulares, tais como a forte tendência autoritária e prescritiva, e o assujeitamento dos estudantes. É um discurso que tende para o autoritário, pois, segundo a autora, o objeto do discurso é oculto pelo dizer e dominado pelo professor, – que ocupa a posição de enunciador – de forma que não haja espaço para que o aluno – ocupando a posição de enunciatário – exerça a polissemia.

Nesse tipo de discurso, o sujeito é totalmente assujeitado, já que as formações discursivas específicas se encarregam de estabelecer, determinar e impor o que deve ser dito ou não, por quem e de que forma isso deve ser feito, causando um efeito de que esse discurso é o transmissor de informações e a garantia de cientificidade – ou melhor, criando, através da ideologia, essa impressão. O autoritarismo presente no Discurso Pedagógico Escolar é creditado ao fato de que, ao aluno, não é dada a palavra; e o professor é considerado, e age, como dono do suposto saber e do poder de dizer, sendo dotado da capacidade de determinar o que é importante na aprendizagem do aluno.

Apoiando-nos novamente em Orlandi (2011), podemos afirmar que é a partir da metalinguagem e da apropriação da posição e do conhecimento do cientista – feita pelo professor – que se constrói o estabelecimento da cientificidade, perceptível no Discurso Pedagógico Escolar. Utilizando-se de uma linguagem, dilui seu objeto simultaneamente à sua cristalização como

metalinguagem, visando à criação de uma via científica do saber oposta ao senso comum.

(...) as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas (Ex.: uso do verbo ser nas definições “x é...”). As questões não são verdadeiras nem falsas, pois a apresentação das razões em torno do referente se reduz ao “é – porque – é”. O que se explica é a razão do “é – porque – é”, e não a razão do objeto de estudo (ORLANDI, 1987, p.30).

A mesma autora salienta que outra função da metalinguagem tem a ver com a produção de recortes no objeto, recortes no objeto que são refletidos dentro do sistema de ensino em sua totalidade: desde os mais gerais, perceptíveis em definições como disciplina, método, ciência, até alguns mais específicos, como aqueles mais teóricos – Ciências Humanas, Exatas e Biológicas – ou mais concretos – 1º ano, 2º ano, entre outros.

Conforme nos lembra Assolini (1999), a partir dessa perspectiva torna-se possível a compreensão de questionamentos comumente feitos pelos alunos, por exemplo, ao responder questões, antes perguntar ao professor: *Posso utilizar minhas palavras?* E acrescenta que

(...) a resposta, por parte do professor, pode até ser afirmativa; logo depois, porém, o professor recusa o que foi escrito ou falado pelo aluno, afim de substituí-la (a resposta) por outra mais “adequada”. Adequada segundo o que é estabelecido pelas formações discursivas nas quais ele, o professor, está inserido. (...) as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição em uma conjuntura dada. Assim, o que é considerado “adequado” é, em verdade, o que é legitimado pela escolar, enquanto instituição e pela própria sociedade (ASSOLINI, 1999, p.53).

O saber metalinguístico construído nesse processo é, a nosso ver, espaço da paráfrase e da repetição, pois os conhecimentos se compartimentalizam, as discussões se restringem e reflexões não se

estabelecem, pois, durante o processo, não há dúvidas, questionamentos ou conflitos. O professor, ao se apropriar do conhecimento do cientista, se confunde com ele, e deixa de ocupar sua posição de mediador entre o aluno e o conhecimento científico, e passa a se tornar ele mesmo, o professor, detentor do conhecimento que transmite aos seus alunos, tornando essa posição norteadora e determinante de todo o processo de ensino.

Apoiando-nos em Foucault (1996), lembramos que, quem fala, fala de algum lugar e a partir de algum direito reconhecido institucionalmente. Assim, ao falar a respeito da relação entre discurso e instituição, o autor coloca a instituição como lugar de base, onde o discurso é, ao mesmo tempo, precedido e determinado, e é a instituição que “torna os começos (dos discursos) solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio e lhes impõe, como para os assinalar de mais longe, formas ritualizadas” (p.75).

Considerando o papel das instituições na determinação dos discursos possíveis, recorreremos ao conceito foucaultiano de práticas discursivas, na busca pela construção de um referencial teórico mais sólido, e que nos auxilie durante a realização dos gestos de análise, já que consideramos a escola enquanto uma instituição onde circulam inúmeros discursos, com estrutura e funcionamento característicos a ela – esses determinados pela ideologia e pelas relações de poder existentes entre cada um dos sujeitos no momento do dizer, que se encontra “(...) na juntura do discurso e das instituições que produzem e fazem circular seus enunciados” (MAINGUENEAU, 2008, p.122).

A discursividade pode ser pensada a partir de múltiplas linhas de ruptura, inseridas em diferentes sistemas de articulação e com instâncias de várias identidades, consoante discussões estabelecidas por Maingueneau (2008). E sob esse ponto de vista, pensando a partir dessas linhas de ruptura, concebemos, neste estudo, os gêneros discursivos enquanto práticas discursivas, enquanto práticas de comunicação – que materializam determinadas regulações sociais.

Foucault (1999) desenvolve, em sua teoria, um estudo sobre a maneira como os sujeitos são produzidos pelos discursos – concebidos enquanto

prática que constrói sentido nas relações, no funcionamento social, histórico e ideológico. Daí, emerge o conceito de prática discursiva como um

(...) conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1999, p.136).

Assim, os gêneros discursivos – que se constituem também em conjuntos de regras anônimas, históricas, que determinam a organização a função e a circulação de determinados enunciados – são concebidos, neste estudo, como práticas discursivas, por meio das quais os sujeitos se constituem, com as quais eles se identificam, e partir de onde produzem sentidos. Mais ainda, os gêneros revelam-se um recurso para questionar os sentidos produzidos pelos professores a respeito dos usos da língua em sala de aula, dos tipos de discursos que vêm sendo trabalhados por eles em sala de aula.

Percebemos, a partir da leitura de Orlandi (2011), que a transmissão de conhecimentos é praticamente uma inculcação que se efetiva, sobretudo no espaço escolar. Ao invés de visar a transmissão e reprodução de conhecimentos, notamos que esse discurso age por meio da inculcação nos alunos – enunciatários – de conhecimentos e sentidos aceitos, valorizados e institucionalmente reconhecidos previamente.

A respeito do poder de persuasão, encontrado no Discurso Pedagógico Escolar cabe mais uma vez citar Assolini (1999), que nos faz ver que

(...) persuadir, antes de mais nada, é sinônimo de submeter, daí sua vertente autoritária. Quem persuade leva o outro à aceitação de seu discurso. Notemos que, em sua origem latina, *persuadere* tem o significado de “seduzir” e “induzir”. De acordo com Citelli (1989), a própria etimologia da palavra, per + suadere = “aconselhar”, “(...) possui um caráter irônico” pois, segundo ele, “(...) alguém ‘aconselha’ outra pessoa acerca da procedência daquilo que está sendo verdadeiro” (p. 13) (ASSOLINI, 1999, p. 56).

O Discurso Pedagógico Escolar pode ser considerado, com base em todo o exposto até aqui, uma representação de situação de transmissão de informações, em que é o professor quem possui, juntamente com o saber, o poder, e está na escola para ensinar – com a autoridade que lhe foi institucionalizada –, instigar seus alunos para receberem informações predeterminadas e que devem ser reproduzidas. O professor, por sua vez, também ocupa uma posição desprivilegiada nesse sistema, já que os conteúdos que deve ensinar aos estudantes lhe são apresentados por órgãos superiores. Concluimos que o Discurso Pedagógico Escolar é a materialização da formação ideológica necessária para a manutenção de uma ordem social – fundamentada na desigualdade de classes.

Encerramos esta seção destacando que outros conceitos da AD poderão ser mobilizados, quando da realização das análises discursivas propriamente ditas. Tendo apresentado alguns conceitos basilares da AD, abordaremos, na próxima seção, o conceito de gêneros discursivos, e o ensino de Língua portuguesa/materna no Ensino Fundamental I.

2 O conceito de gêneros discursivos e o ensino de língua portuguesa no Brasil

“A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo”.

VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1981, p.136

Iniciamos esta seção com uma breve discussão acerca da diferenciação teórica entre língua materna e língua nacional. Sob o nosso ponto de vista, essa discussão se faz pertinente na medida em que, apesar de serem “a mesma” língua, muitas vezes essas duas línguas são diferentes, já que elas significam de maneiras diferentes, e ocupam lugares diferentes, até mesmo pelo processo de constituição da língua portuguesa no Brasil. Pretendemos, nesta seção, apresentar alguns conceitos centrais na teoria dos Gêneros Discursivos, conforme os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo, além de tecer algumas considerações sobre as implicações da adoção desse conceito enquanto paradigma para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I.

2.1 Língua materna e língua nacional

A partir dos estudos de Payer (2003, 2006, 2007, 2009a, 2009b), Celada (2010), Gadet e Pêcheux (2010) e Orlandi (2008), faremos alguns apontamentos sobre os conceitos de *língua materna* e de *língua nacional*.

A língua é um lugar de constituição do sujeito. É a partir de uma determinada língua, por meio dela, e na relação com ela mesma, que o mundo é apresentado ao sujeito, que se constitui e se identifica, enquanto parte de um grupo. A língua é, portanto, um espaço de(da) subjetividade. E para os estudos discursivos, a língua é, sobretudo, lugar de memória (cf. PAYER, 2006).

Memória essa que é histórica e discursiva, que se inscreve nos discursos e enunciados, constituindo-os e determinando as formações discursivas (que têm seus traços materializados na língua, quer seja por meio de sua própria estrutura linguística, quer seja por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos com a língua (PAYER, 2009b).

Língua materna e língua nacional representam duas dimensões discursivas da linguagem (PAYER, 2007, 2009a, 2009b), cuja diferenciação

teórica se faz necessária aos estudos que se voltam para o ensino de línguas, em quaisquer dessas dimensões. O vínculo entre sujeito e língua se dá na ordem da língua materna, que é também cultural, familiar e privada.

Por remeter a uma relação afetiva, a *língua materna* é definida como um objeto simbólico. Ela compreende a marca permanente do elemento materno no sujeito, enquanto constitutivo de si, e remete,

(...) pelas vias da memória, nem sempre institucionalizadas, as materialidades linguísticas, que envolvem aspectos menos visíveis do que pode estar contido na língua, pela relação com a mãe, com a casa paterna, com a apresentação inicial de um mundo que é feita ao sujeito através da língua (PAYER, 2009a, p.5, grifo nosso).

A língua materna representa o indelével, uma linguagem que se estrutura de forma independente de um determinado sistema linguístico. Pode, inclusive, conter elementos de mais de uma língua. Não necessariamente é a língua falada pela mãe, mas sempre é a língua de constituição do sujeito, onde ele se encontra e se constitui em sua subjetividade.

A *língua nacional*, sob o ponto de vista discursivo, é concebida como a língua cultivada nacionalmente pelo Estado, associada à identidade nacional. Trata-se, pois, de uma língua que apaga outras línguas, que se sobressai em relação às demais, para que o sujeito se constitua enquanto parte da nação, enquanto cidadão.

Para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem, portanto, se liberar dos particularismos históricos que os entravam; seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus “preconceitos”... e sua língua materna (GADET e PÊCHEUX, 2010, p.37).

A língua nacional representa a objetivação do sujeito e da língua por meio da disciplina enquanto “produção social do discernível da língua, do sentido, possível a uma certa ‘lógica’ de língua” (PAYER, 2009a, p.3). A língua nacional é a língua cidadã, jurídica, dispositivo de disciplinação do sujeito enquanto cidadão nacional. Para Gadet e Pêcheux (2010), a língua representa

uma questão de Estado, onde é claramente notada a existência de uma política de invasão, absorção e anulação das diferenças, para a constituição dessa chamada língua nacional.

Consideramos, aqui, a opinião sustentada por Payer (2009a): ainda que o ensino de línguas envolva um contexto monolíngue, como geralmente é o caso do Ensino Fundamental I em municípios onde não há grande fluxo de famílias/descendentes de imigrantes, a língua materna e a língua nacional funcionam de modo diferente do ponto de vista discursivo, já que mobilizam sentidos e memórias diferentes.

Língua materna envolve também a dimensão das intensidades do dizer e do saber, e dos afetos que inundam a língua e o mundo, por serem postas ao sujeito pela mãe/pelos cuidadores que estão mais próximos. Daí sua dimensão não se apagar facilmente. Língua nacional, tal como elaborada na história do Estado e das ideias linguísticas, é a língua elevada a esta categoria pelo Estado Nacional, formadora dele, minuciosamente cultivada e difundida, portanto, na construção da Nação, na alfabetização (dos estrangeiros, mas também de outros) e na escrita através da escola e da literatura. Língua gramatizada, de difícil acesso a alguns sujeitos, língua na qual muitos deveriam (ou talvez gostariam) de dizer, mas não podem (PAYER, 2009a, p.6).

Existe uma tensão entre a língua materna, essa língua da subjetividade, da afetividade, e a língua nacional, a língua jurídica, língua do conhecimento; e é nesse contexto que se dá o processo de escolarização. A língua nacional é a que articula a construção do que Orlandi (1998) chamou de Identidade Linguística Escolar (ILE), a identidade constituída na escola que determina a relação dos sujeitos com a escrita e a leitura, e também orienta sua relação com a(s) língua(s). Durante a escolarização, especialmente nos anos iniciais e durante o processo de alfabetização, é que acontece essa “passagem” da língua materna para a língua nacional.

Mobilizando o exposto por Celada (2010), temos que

(...) a *língua materna* entra num embate com os modos nos quais se materializa a dimensão da *língua nacional*, declinada nas formas de escrita e tal como esta é trabalhada na escola. Esse embate nem sempre é reconhecido, pois a instituição opera sob o regime de efeitos de um apagamento da descontinuidade que constitui a relação “língua materna/ língua nacional”. (CELADA, 2010, p.789, grifos da autora)

Esse embate, sob o nosso ponto de vista, não pode ser desconsiderado, quando pensamos nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino de línguas na escola. É na tensão entre as línguas que o sujeito se constitui, se identifica, e a instituição escolar e, muitas vezes, os sujeitos-professores ignoram a tensão que há por trás do processo de interpelação do sujeito pela língua nacional.

2.2 A teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos: interlocuções com o ensino de língua portuguesa no Brasil

A questão do estudo dos gêneros, embora pareça recente, já pode ser notada, de certa forma, nos estudos de Platão – nessa época com uma visão diferente da que temos hoje, mas essa presença evidencia que não se trata de um tema novo, como muitos podem pensar. Historicamente, a expressão *gênero* apresentava-se estreitamente relacionada aos estudos literários, ao trabalho de análise desses estudos, iniciado por Platão, e desenvolvido posteriormente por Aristóteles, Horácio e Quintiliano. Porém, nos primórdios do século XX, a expressão passa a ser encontrada em diversas outras ciências: na etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. Hoje, trata-se de um conceito que “está na moda”, e que vem sendo estudado e mobilizado, de maneira multidisciplinar (MARCUSCHI, 2008).

Entretanto, se séculos atrás o conceito de gêneros aparecia quase que exclusivamente relacionado aos estudos da retórica e da literatura, pode-se dizer que, ao longo do século XX, graças aos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, tal conceito adquiriu uma nova definição, e uma nova aplicação.

Bakhtin foi um filósofo russo, inicialmente formado em estudos literários, e que desenvolveu atividades docentes sem nenhum vínculo institucional, até seu exílio, em 1929. Após a Segunda Guerra Mundial, Bakhtin tornou-se professor na Mordóvia, até sua aposentadoria, em 1969. O estudioso faleceu em 1975. O chamado “Círculo de Bakhtin” era composto por um grupo de intelectuais (em sua maioria nascidos por volta de 1890), advindos de diversas áreas de formação, com diferentes interesses e atuações, e que se reuniam regularmente no íterim de 1919 a 1929. Tratava-se de um grupo movido pela paixão pela linguagem, pela filosofia, e pelo debate de ideias, um grupo que discutia a fundo as questões relacionadas à filosofia do passado, ao mesmo tempo em que tinha percepção bastante crítica de autores e fatos de sua época (FARACO, 2009).

Conforme exposto por Machado (2012), a emergência da prosa reivindicou novos parâmetros para analisar as formas interativas realizadas pelo discurso; nesse sentido, os estudos de Bakhtin se inserem no campo dessa emergência, ao considerar o dialogismo do processo comunicativo, entendendo as relações comunicativas como um processo que produz a linguagem.

Neste trabalho, a proposta é desenvolver uma pesquisa relacionada à temática dos gêneros discursivos, que analise as condições de produção dos discursos sobre os gêneros discursivos na escola – tema hoje muito recorrente quando se trata de ensino de língua portuguesa, nos diferentes segmentos do Ensino Básico.

Consoante o exposto por Rojo (2005), parte da grande atenção dispensada a essa temática, após o ano 1995, deveu-se à publicação dos (então novos) Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas, que “fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos” (p.184). Marcuschi (2008), entretanto, afirma que centralizar o ensino de línguas (tanto língua materna quanto línguas estrangeiras) em torno dos gêneros é algo que “não é tão simples, nem pode ser realizado de modo ingênuo” (p.147).

Devido a essa grande visibilidade em torno das teorias de gêneros, houve considerável aumento nas pesquisas que as envolvem, desde 1995. Antes disso, porém, os estudos que envolviam essas teorias (a maior parte deles orientada pelos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin) não eram relacionados à área da Educação.

Ornellas (1998) evidencia que os trabalhos de Bakhtin eram relacionados quase que exclusivamente a trabalhos com temática diretamente relacionada ao meio literário, em trabalhos que mobilizavam conceitos como *dialogismo*, *carnavalização*, *polifonia*, *signo*, *paródia* – de maneira diferente do que foi percebido no período pós-1995, posterior à publicação dos PCNs, a partir de quando passaram a ser realizados diversos estudos relacionando a interface linguagem/educação, e centrados no conceito de gênero.

Rojo (2005)⁶ expõe resultados de um levantamento bibliográfico, realizado no ano 2000, em uma Instituição de Ensino Superior, em que se percebe que é só a partir de 1995 que os trabalhos acadêmicos passam a mencionar teorias de gêneros, gêneros específicos ou autores diretamente relacionados às teorias de gênero. Em um íterim de cinco anos, puderam ser localizados 95 trabalhos de pesquisadores seniores, sete teses de doutorado, 12 dissertações de mestrado e sete trabalhos de iniciação científica – dados que demonstram que essa linha de pesquisa é relativamente recente, mas vem conquistando vitalidade e despertando o interesse de muitos pesquisadores.

Marcuschi (2008) evidencia que o trabalho envolvendo o estudo dos gêneros relaciona análises de texto e do discurso, assim como uma determinada concepção de língua e de sociedade, ao mesmo tempo em que busca responder diversos questionamentos, ligados à natureza sociocultural e ao uso da língua, de maneira geral.

Mais ainda,

⁶Balanço apresentado em julho de 2000, no XV Encontro Nacional da ANPOLL, e solicitado pelo subGT “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais”. O levantamento considerou os trabalhos realizados por pesquisadores do LAEL/PUC-SP e que tomavam como referencial as teorias de gênero de extração francófona, de acordo com as informações referentes à produção declarada pelos pesquisadores na plataforma Lattes (ROJO, 2005).

(...) o trato dos gêneros diz respeito ao uso da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984), podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade (MARCUSCHI, 2008, p.149).

A grande maioria dos trabalhos mais recentes envolvendo as teorias de gêneros relaciona linguagem e educação. Nesses trabalhos, percebe-se a utilização recorrente de dois termos – *gêneros discursivos/do discurso* e *gêneros textuais/de texto*. Em relação aos referidos termos, conforme evidenciado por Cecílio e Ritter (2010), há estudos que declaram que não há diferença entre esses termos, e outros que evidenciam a existência de distinções entre eles. Retomando o exposto por Rodrigues⁷ (2004), as autoras demonstram que, se olharmos de maneira atenta as configurações teóricas propostas por Bakhtin em relação à teoria de gêneros, pode-se perceber que as nomenclaturas não são equivalentes, na medida em que representam vertentes localizadas em diferentes releituras da teoria de Bakhtin – e esse é o ponto de vista adotado em nossa pesquisa.

Optamos por utilizar a nomenclatura *gêneros discursivos*, em decorrência de nos filarmos à AD, e por considerarmos possível uma articulação entre essa e alguns dos princípios teóricos bakhtinianos, principalmente a partir da leitura do próprio e de seu círculo, e de uma releitura que considera, sobretudo, o “estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p.185) e que é representada por autores como Faraco, Brait, Castro e Holquist⁸. Trata-se de uma perspectiva mais geral, identificada nos trabalhos de Marcuschi (2008) como representada ainda por autores como Bazerman e Miller, além dos anteriormente mencionados. Dialogamos, ainda, com a perspectiva bakhtiniana advinda da Escola de Genebra, representada por autores como Schneuwly, Dolz e Bronckart, caracterizada por sua orientação vygotskyana e pelo interacionismo sociodiscursivo.

⁷RODRIGUES, R. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.4, n.2, p.415-440, jan./jun.,2004.

⁸Cf. elencado em ROJO (2005), p.185.

Enquanto orientação para a realização de estudos linguísticos, a abordagem da teoria dos gêneros discursivos não busca o esgotamento em relação aos aspectos linguísticos nem textuais, mas busca ressaltar as “marcas linguísticas”, advindas da produção e reprodução de significações e temas no discurso. Nessa lógica, a teoria dos gêneros de textos concentra seus estudos na materialidade textual, de forma mais relacionada aos conceitos da linguística textual (ROJO, 2005).

Outra grande divergência entre a teoria dos gêneros textuais e a teoria dos gêneros discursivos é que, na primeira, o gênero nunca é percebido como “um universal concreto” que atua como regulador dos discursos e interações, e que advém das relações sociais; ele é visto como “uma família de ‘similaridades’ e que se encontrará representada no conhecimento dos agentes como um modelo canônico” (ROJO, 2005).

Na teoria dos gêneros discursivos, o gênero equaciona a

(...) forma de discurso (social), forma da enunciação, e subordina-se às formas de comunicação (verbal/socioideológica). Em primeiro lugar, gênero é forma (de discurso, de enunciação). Mais que isso, o grande corolário desses termos é tema ou a significação acrescida da ideologia e da valorização, único fim de um enunciado vivo. Por isso, forma de discurso, de enunciação. E não forma de texto, de enunciado (ROJO, 2005, p.195, grifos da autora).

Evidencia-se aqui que a teoria dos gêneros discursivos considera uma série de outros aspectos, além do enunciado produzido, não restringindo, os gêneros a um aspecto formalista e/ou classificatório. Consideram-se as formas e os tipos de interação verbal, da mesma forma que os aspectos sociais relacionados às situações de enunciação de cada gênero, e o signo não pode ser considerado de forma isolada da comunicação social.

A partir daqui, discorreremos sobre alguns conceitos elementares da teoria elaborada por Mikail Bakhtin e outros pesquisadores de seu Círculo. Tal exposição se faz necessária porque é a referida teoria que orienta – ao menos,

do ponto de vista dos documentos oficiais – a organização do ensino de língua portuguesa no Brasil. Assim, compreender alguns dos conceitos fundamentais para o desenvolvimento da teoria bakhtiniana da enunciação possibilita melhor compreensão da maneira como o conceito de gêneros discursivos foi mobilizado e interpretado, a partir dos documentos normativos, e perceber os deslocamentos de sentido existentes, a partir dos discursos sobre os gêneros discursivos vigentes nas escolas.

O *enunciado*, na teoria bakhtiniana, é definido como algo singular, que não se pode repetir, único. Mais ainda, como um ato que emerge de uma determinada atitude responsiva, uma atitude valorativa em relação a alguma coisa (BAKHTIN, 1997). O autor relaciona o enunciado e o momento de sua enunciação, aquele momento em que o falante assume uma determinada posição avaliativa – que vem do universo de valores em que esse falante está situado, e que emerge, por exemplo, na entonação do dizer (FARACO, 2009).

Assim, definido como uma unidade, um produto da interação/relação social, produzido em um determinado momento histórico, por um falante que, no momento do seu dizer, fixa a posição de um sujeito social. “O enunciado satisfaz ao seu próprio objeto (ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador” (BAKHTIN, 1997, p.289).

Em algumas teorias, o termo *enunciado* é utilizado como equivalente de *frase* (entendida como uma série de palavras organizadas, conforme as regras da sintaxe, e que pode ser analisada de maneira isolada) e, em outras, ele adquire o valor de unidade de comunicação e que, necessariamente, tem que ser contextualizado. “Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que ‘a frase’ ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações enunciativas” (BRAIT; MELO, 2012, p.63).

O enunciado engloba determinada sequência de palavras, uma frase, juntamente com os elementos sociais e históricos presentes no momento em que essa frase foi pronunciada, enunciada. O enunciado – sob a perspectiva bakhtiniana –, juntamente com as condições únicas existentes no momento de sua enunciação, caracteriza um processo de interação, onde o verbal e o não

verbal integram um contexto histórico que mobiliza aspectos anteriores e posteriores a ele.

Lins (2007) caracteriza o enunciado na perspectiva desenvolvida por Bakhtin como algo que “refuta, conforma, complementa, retoma e reavalia outros enunciados; baseia-se neles; enfim, leva-os em conta, de alguma maneira” (p.3).

Nas palavras de Volochinov e Bakhtin (1988) sobre a *enunciação*, essa pode ser definida como o que resulta da interação de dois indivíduos. É a enunciação que confere o caráter histórico ao dizer – um momento histórico vivo e único. A estrutura da enunciação é algo puramente social e, por esse motivo, a enunciação sempre representa apenas “uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1988 p.123), e que não pode ser compreendida, entendida, considerada fora de seu vínculo com aquilo que é chamado de *situação concreta* – e compreende um contexto social e histórico mais amplo, em torno do qual se dá a enunciação.

A enunciação é produto da interação entre dois sujeitos, e é caracterizada por proceder *de* alguém e se dirigir *para* alguém.

(...) através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançado entre mim e o outro. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1988, p.113).

A palavra, para Volochinov e Bakhtin, é um produto duplamente influenciável, moldável e determinado tanto por aquele que a emite quanto por aquele que ouve, que recebe o dizer. Durante a dinâmica da produção do discurso, as posições se alternam e, nesse percurso, se constituem os enunciados. A estrutura da interação, contudo, não é determinada apenas pelos sujeitos envolvidos no processo de enunciação, mas, também, pela situação social mais imediata, e pelo contexto social mais amplo. A enunciação sempre é dirigida socialmente.

Faraco (2009) complementa a questão do enunciado para Bakhtin e seu Círculo, ao dizer que os enunciados sempre respondem àquilo que já foi dito, e provocam os mais diversos tipos de respostas, num universo intrinsecamente responsivo.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o conceito dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles serão lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno. O problema da grande temporalidade (BAKHTIN, 1997, p.170).

Assim, a enunciação do signo representa um conceito que também é influenciado pela enunciação de índices sociais de valor. Decorrem, daí, efeitos de sentidos diversos que resultam na sua inserção em vários horizontes sociais de valores e quadros semânticos axiológicos (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1988).

A questão do *dialogismo* é concebida em Bakhtin e seu Círculo não como o diálogo concreto, a conversação, mas como “as forças que se mantêm constantes em todos os planos da interação social, desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano, até as obras mais elaboradas do vasto espectro da criação ideológica” (FARACO, 2009, p.61).

Trata-se de compreender as relações dialógicas que envolvem os processos de enunciação – compreender o diálogo no sentido amplo do termo, enquanto o confronto das mais diversas refrações sociais e práticas da ideologia do cotidiano – e de preocupar-se com o complexo de forças que atua num determinado diálogo, condicionando formas e significações do que é dito (FARACO, 2009).

O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, o debate político e assim por diante), as relações entre réplicas de tais diálogos são um tipo mais simples e mais externamente visíveis de relações dialógicas. As relações dialógicas, no entanto, não coincidem de modo algum, e claro, com relações entre réplicas do diálogo concreto – elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas (BAKHTIN, 1997, p.124).

As relações dialógicas compreendem as relações de sentido estabelecidas entre os diversos enunciados, quando os mesmos são aproximados, considerando-se não apenas o momento da interação que produziu o diálogo, mas, também, o todo relacionado à interação verbal – o momento único e irrepetível em que se dá essa produção – e representam parte inerente ao enunciado.

Desse conceito de relações dialógicas emerge outro conceito importante na teoria bakhtiniana: o de *heteroglossia dialogicizada*. Esse é representado como “o verdadeiro ambiente de um enunciado”, onde as mais diversas vozes sociais se entrecruzam de várias formas, e onde surgem novas vozes sociais (FARACO, 2009).

Todo dizer é representado de forma dialógica e em três dimensões – segundo Bakhtin (1997), explicitadas por Faraco (2009), quais sejam elas: a) “todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito” (p.59): não há nenhum dizer que seja articulado a partir do nada; tudo o que é dito se articula a partir de uma memória discursiva; b) “todo dizer é orientado para o outro” (p.59): ou seja, todo enunciado é emitido na expectativa de uma resposta do outro, e suas possíveis réplicas têm papel fundamental na constituição do dizer e, por fim, e c) “todo dizer é internamente dialogizado” (p.60): o dizer representa um ponto de intersecção de diversas vozes sociais, constituído heterogeneamente, a partir de inúmeros dizeres – que poderão ser mostrados ou não.

Por fim, decorre o conceito de *gêneros discursivos*, propriamente dito. Bakhtin (1997) relaciona os gêneros discursivos a todas as esferas das atividades humanas que se relacionem à utilização da língua; essa utilização

da língua, para Bakhtin, acontece a partir dos enunciados, que refletem condições específicas e finalidades de cada uma dessas esferas da comunicação humana. Isso nos dá uma dimensão da amplitude desse conceito e, também, do tamanho dessa problemática.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p.279, grifos do autor).

Um enunciado tem uma série de características que, devido à sua série de utilizações, tornam-se relativamente estáveis. Conforme tais características vão sendo repetidas, passam a caracterizar um determinado gênero discursivo. Já que a variedade da atividade humana é inesgotável, a riqueza e a variedade de gêneros discursivos são infinitas (BAKHTIN, 1997).

É perfeitamente possível que o falante se utilize de inúmeros gêneros em sua vida cotidiana e não os perceba, desconhecendo completamente sua existência, pois,

(...) para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso. Em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de discursos orais (e escritos). Na prática, usamo-los com destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica. (BAKHTIN, 1997, p.301, grifos nossos).

Enquanto fala, o sujeito circula entre diversos gêneros do discurso sem perceber. Podemos saber moldar nossa fala conforme as características que são consideradas necessárias num dado momento – às vezes, de forma padronizada e estereotipada, às vezes mais maleável, mais plástica e criativa. A comunicação verbal, de acordo com Bakhtin (1997), dispõe também de gêneros muito criativos, e tais gêneros do discurso nos são dados quase tal como nos é dada a língua materna: “que dominamos antes mesmo que estudemos a gramática” (p.301).

As formas do gênero as quais modelamos nossa fala se distinguem das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De um modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua. Também nesse caso, a variedade de gêneros do discurso é muito grande. Há toda uma gama dos gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero, cuja expressividade de entonação não deixa de influir na escolha (BAKHTIN, 1997, p.302-303).

Tanto as formas da língua quanto as formas típicas dos enunciados (os gêneros do discurso) são introduzidos em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente, sem que essa estreita correlação seja rompida. Evidencia-se, aqui, a importância dos gêneros discursivos, já que são eles que organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (BAKHTIN, 1997).

Marcuschi (2008) se apoia na ideia de que não é possível se comunicar sem fazer uso de um determinado gênero. Depreende-se que, conforme postulado por Bakhtin (1997), os gêneros discursivos têm relação intrínseca com as inúmeras atividades humanas.

Desse modo, concordamos com Faraco (2009) quando o autor enfatiza que

(...) se queremos estudar o dizer, temos sempre que nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Nossos enunciados (orais ou escritos) têm, ao contrário, conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios, correlacionados às condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade. (FARACO, 2009, p.126)

De maneira que aquilo que se diz, está

(...) sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Do mesmo modo, se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma (FARACO, 2009, p.126).

Os gêneros do discurso são constitutivos das atividades humanas, assim como se constituem por meio delas, enquanto práticas discursivas. A fala humana, tal qual a escrita, ocorre em um contexto determinado – e depende da interação para acontecer, assim como a interação depende da língua, da linguagem. Nesse sentido, nossos dizeres são sempre moldados às atividades – aos gêneros em uso num determinado contexto.

Compreendendo o conceito de gêneros sob a perspectiva postulada por Bakhtin, é imprescindível trazer à discussão sua principal característica: a relativa estabilidade. Tal característica é fundamental porque, lembrando Correa (2005)⁹, os gêneros se redefinem o tempo todo, “em função de relações intergenéricas” (citado por NEMI NETO, 2007), ou seja, devido às relações estabelecidas entre os diversos gêneros.

Trata-se do fundamento dinâmico inerente aos gêneros, e que lhes dispõe de flexibilidade para a formulação de novas configurações, por meio do agrupamento de gêneros entre si. Kress (2003) chamou esses agrupamentos de “hibridização”, ou “mesclagem”, enfatizando a possibilidade de chegarmos a um momento linguístico em que os gêneros puros não mais serão identificáveis, devido à grande mesclagem entre eles. Desse modo,

(...) a teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal, e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico, e embora sempre manifesto nos gêneros, nunca deixe de se renovar nesse processo (MARCUSCHI, 2011, p.25).

⁹CORREA, M. L. **Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos.** In: Trabalhos de Linguística Aplicada, IEL – UNICAMP (*no prelo*).

As diferentes interpretações da definição bakhtiniana de gêneros discursivos (em que a ideia primordial é a do enunciado histórico, sociointeracional e linguístico), relativamente estáveis, motivaram diversas posições, algumas delas, inclusive, incompatíveis entre si.

Ao contrário do que ocorreu, parece que para Bakhtin era mais importante frisar o relativamente do que o estável. Contudo, para muitos, o aspecto mais importante foi a noção de estabilidade, tida como essencial para a afirmação da forma, mas do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros (MARCUSCHI, 2011, p. 18, grifos do autor).

Perceber os gêneros como categorias fixas é uma característica marcante em abordagens linguísticas mais formalistas, que tendem a desconsiderar as condições de produção, e ignorar a plasticidade entre os diversos tipos de gêneros. Equivale a (apenas) adotar uma nova maneira de classificar os textos, de acordo com suas características tipológicas.

O estudo dos gêneros revela-se uma área interdisciplinar, diretamente associada às atividades culturais, sociais e ao funcionamento da língua, “desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas da ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p.18, grifos nossos). Em termos práticos, isso implicaria na adoção de um paradigma que considere os gêneros como elementos que se renovam constantemente, já que são alimentados pelas atividades humanas, e essas são infindáveis.

Os gêneros discursivos não podem ser interpretados como fatos linguísticos isolados, sobretudo por serem compostos por uma dimensão linguística, acrescida das dimensões social, histórica e cultural. Assim, conforme são utilizados socialmente, os gêneros se estabelecem. E é por meio de um vasto repertório de gêneros conhecidos, constantemente aprimorados,

que nossa comunicação pode se tornar possível e efetiva (de acordo com os pressupostos da teoria bakhtiniana).

As “esferas da atividade humana”, mencionadas por Bakhtin (1997), representam o funcionamento social diversificado das instituições e relações humanas, sempre mediadas pela comunicação e interação entre as pessoas – que se dá por meio da língua. Diante disso, a relativa estabilidade atribuída aos gêneros – e marcada por características como a repetibilidade, a regularidade, entre outras que podem ser observadas – é constantemente ameaçada pelo que Brandão (2011) chama de “pontos de fuga”, mais marcados em alguns gêneros do que em outros, e que representam pontos de tensão entre as forças que atuam sobre as coerções intergenéricas.

A autora destaca que

(...) numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade linguística que se manifesta em diferentes formas de textualização (BRANDÃO, 2011, p.38).

De posse das considerações feitas até o momento sobre a teoria bakhtiniana, passaremos à exposição de alguns aspectos relacionados à adoção da referida perspectiva, como paradigma orientador do ensino de língua portuguesa no Brasil.

2.3 Os gêneros discursivos enquanto paradigma hegemônico no ensino de língua portuguesa no Brasil

Conforme expusemos em outros momentos deste mesmo trabalho, nas últimas duas décadas, muito tem sido falado sobre os gêneros discursivos no contexto escolar. Faraco (2009, p.122) refere-se a esse fato utilizando a

expressão “uso inflacionado”, referindo-se ao discurso pedagógico vigente depois de 1996, e enfatiza a “cristalização do conceito”, que aconteceu em sua transposição do meio linguístico para o meio pedagógico.

Antes de discorrer sobre o atual paradigma orientador do ensino de língua portuguesa, teceremos breves considerações acerca do contexto do ensino de língua portuguesa no Brasil, desde seus primórdios. Destacamos, com base em Orlandi (2013), que a constituição da língua nacional relaciona-se à forma de constituição do sujeito histórico e do país. No nosso caso, há uma mesma língua, marcada por um processo de historicização completamente diferente em sua relação com a formação dos países – quando comparamos o português do Brasil e o português de Portugal, percebemos que “falamos a ‘mesma’ língua, mas falamos diferente” (p.23). Percebemos que os sentidos são diferentes, os significados são diferentes, mas a ilusão que prevalece é a de que são uma mesma língua – com sentidos únicos possíveis. Esse efeito de homogeneização é resultado da história da colonização.

Tais efeitos marcaram o percurso da relação estabelecida entre a língua escrita no Brasil e em Portugal: enquanto na Europa, inicialmente a língua escrita era o latim, e, posteriormente, surgiram os primeiros romances portugueses, no Brasil, antes do português escrito, nos séculos XVII e XVIII, houve a língua geral. E, apesar de falada em todo o território nacional durante esse período de tempo, a língua geral não se legitimava pela escrita – fato que produziu efeitos de sentidos muito importantes, e que ainda hoje reverberam nas propostas de ensino de língua e na produção do que é considerado “fracasso” escolar, já que “há uma oralidade que não se legitimará e que resiste à escolaridade” (ORLANDI, 2013, p.24).

Esse contexto de heterogeneidade e disjunção é que marca o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras desde seu surgimento – que ocorreu com a característica de ser, na verdade, apenas uma língua-instrumento para o processo de alfabetização, já que logo se passava para o latim – o que destacava a ausência de espaço para o português no currículo (SILVA; CYRANKA, 2009).

A língua portuguesa não era dotada de nenhum prestígio social na época, uma vez que não servia ao propósito da erudição – já que todas as obras escritas eram publicadas em latim – e nem ao da comunicação – já que as trocas sociais e culturais aconteciam por intermédio da língua geral. Embora a primeira gramática de língua portuguesa (de autoria de Fernão de Oliveira) tenha sido impressa em 1539, o português não constituía, ainda, uma área do conhecimento com características para constituir uma disciplina – portanto, assumindo o exposto por Soares (2012), não havia ainda razões para que a língua portuguesa fosse incluída no currículo.

Apenas depois da vinda da família real portuguesa para o Brasil – que ocasionou a posse efetiva do território, com a expulsão dos holandeses e crescente dominação das terras, além da ampliação da quantidade de portugueses que passaram a morar no Brasil – é que ocorre uma modificação na relação entre as línguas faladas no Brasil e a língua portuguesa (ORLANDI, 2001). Conforme observado por Payer (2006), a consolidação do português enquanto língua nacional apaga todas as outras línguas faladas no território brasileiro.

A instituição do português como língua obrigatória nas colônias portuguesas – ocorrida em 1750, por meio de uma das reformas promovidas pelo Marquês de Pombal –, somada à presença da família real no Brasil – e ao deslocamento da capital do reino português para o Rio de Janeiro – trouxe grande força para o fortalecimento da língua em território brasileiro. Orlandi (2011) mostra que, nesse momento, é perceptível a construção de um efeito de unidade – já que o português era a língua obrigatória, e a mesma língua do rei. A dominação portuguesa, manifestada na obrigatoriedade do uso da língua, refletia a dominação geral.

O ensino de português inicialmente era dividido em retórica, poética e gramática, tal como exposto por Soares (2012), e assim seguiu até o final do Império – quando os três aspectos foram unificados em uma única disciplina. Antes do final do século XIX, o ensino era predominantemente voltado à gramática e à retórica, estruturado para atender às necessidades determinadas pelos exames das escolas superiores, além de visar o cultivo da “arte do bem falar e escrever” (ROJO, 2011). A escola era destinada a uma minoria de

peessoas, privilegiadas economicamente, e os professores que atuavam nessa época eram, tal como seus alunos, membros da alta sociedade, eruditos e desfrutavam de grande prestígio social. Ao longo das décadas seguintes, o acesso à escola foi oferecido à elite aristocrática e, posteriormente, à burguesia. Até o início do século XX, descreve Soares (2012), o ensino de língua portuguesa conservava a finalidade de ensinar as artes da gramática e da retórica, e os materiais utilizados como apoio pelos docentes eram livros compostos por fragmentos de obras de autores consagrados, sem exercícios ou comentários.

Em meados de 1950, se deu o início da mudança nesse contexto: a partir de então, o direito à escolarização começou a ser oferecido às camadas populares, aos filhos dos trabalhadores. A entrada dos filhos dos trabalhadores trouxe, para as escolas, duas novas situações: a quantidade de alunos nas salas de aula mais que dobrou, e esses alunos chegavam à escola trazendo uma variação linguística diferente daquela usada pela classe dominante (SOARES, 2012).

Essas condições históricas afetaram o contexto educacional de maneira muito significativa, já que nos anos 1960, o público das escolas deixou de ser composto apenas pelos filhos das classes mais altas, e passou a ser constituído também por crianças vindas de classes trabalhadoras – onde as práticas de letramento eram muito diferentes daquelas praticadas nas famílias com alto poder aquisitivo.

Nos anos 1970, a escola, que passou a receber todos, independente de classe social, viveu uma grande crise que, na percepção de Soares (2001), teve sua origem na falta de adequação da escola ao novo perfil de aluno que passou a ser recebido na instituição. Nessa crise – cujos principais índices eram altos níveis de reprovação nas primeiras séries e a dificuldade de expressão escrita por estudantes que prestavam exames vestibulares – teve início a configuração do fracasso escolar.

O aumento significativo na quantidade de alunos que passaram a frequentar as salas de aula naquele período levou a uma mudança na forma de contratação dos professores, que passou a ser mais simples e muito menos

exigente, já que eles deixaram de ser considerados eruditos; antes, os mestres eram egressos de classes média e alta, com grande preparo intelectual e cultural, além de ampla formação humanística e profundos conhecimentos sobre a língua. Como o público escolar não mais seria composto por sujeitos que tinham acesso ao conhecimento e à cultura, em suas mais diversas formas, além de usuários exclusivos da norma culta vigente na época, não era mais necessário primar pela exímia qualidade do corpo docente das escolas.

Tal quadro colaborou para o rebaixamento salarial e para o desprestígio profissional, ou, como nos fala Soares (1996), para a “depreciação da função docente” (p.17), além de ter gerado mudança (negativa) no contexto das condições de trabalho em sala de aula, pois, diante da reduzida formação docente, a autoridade e a credibilidade em torno dos conteúdos escolares passaram a ser atribuídas aos autores de livros didáticos – e os docentes passaram a ser vistos essencialmente como reprodutores dos dizeres ali materializados.

Conforme Soares (1998), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi alterado, naquele momento, em função da mudança do perfil dos estudantes e da forma como os professores passavam a ser selecionados. A escola pública passou a ter vagas ampliadas para receber os filhos dos trabalhadores; entretanto, apesar de boa parte da população ter ingressado nas escolas, ao longo da década de 1970, não podemos dizer que elas passaram a representar uma instituição democrática. Isso porquê o ingresso dessa parcela da população ocorreu a partir de medidas que colaboraram tanto para a queda na qualidade do ensino ofertado quanto para o esvaziamento da profissão docente.

Tais medidas foram, de acordo com Hilsdorf (2003), a redução de períodos letivos, a instalação de classes de emergência, o aumento do número médio de alunos por sala, a adoção de um sistema de “promoção automática”, além da aprovação compulsória de, no mínimo, 80% dos alunos no ginásio para liberação de vagas, entre outras. Nesse âmbito, percebe-se que as classes trabalhadoras ganharam o direito de frequentar a escola, mas a escola não se preocupava em oferecer-lhes qualidade de ensino, nem mesmo condições de permanência. “Promoveu-se o aumento da quantidade de alunos

em sala de aula, porém, sem se levar em conta a qualidade do ensino oferecido a esse novo contingente populacional” (OLIVEIRA, 2012, p.30); desconsiderando-se as características do novo perfil de aluno, o ensino baseado exclusivamente na norma culta e na gramática normativa trouxe muitas dificuldades àqueles que passaram a frequentar as escolas durante esse processo de “democratização” do ensino.

Diante da ilusão de que foi removido um dispositivo de exclusão social (no caso, o não acesso das classes trabalhadoras à escola), o que percebemos é que tal dispositivo foi, na verdade, apenas deslocado (a exclusão passa a se materializar em outro momento, por exemplo, no impedimento do ingresso no nível secundário, devido à não aprovação em exame específico).

Notamos que a escola passou por um processo de “democratização não democrática”, muito pouco diferente daquele que presenciamos nos dias atuais, tanto no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa quanto de outras disciplinas.

A gramática passou a ser estudada a partir do texto, e o texto a partir de instrumentos da gramática – o que fazia com que os conteúdos fossem integrados. Os manuais didáticos adquiriram importância imperiosa, já que a função de criar atividades e selecionar conteúdos não se prestava mais ao docente; a esse, cabia a função de transmitir os conhecimentos selecionados e produzidos pelos autores de tais manuais.

A nova organização do ensino, proposta durante o período militar (pós-1964), trouxe um posicionamento associado a dimensões mais práticas de ensino, que visava a formação de indivíduos que colaborassem para o desenvolvimento do capitalismo, proposto pelo Regime Militar – embasado na industrialização e na internacionalização.

O paradigma que orientava o ensino de língua portuguesa passou, então, a ser orientado por outra perspectiva: ao invés de considerar a língua como um sistema fechado, aquela passou a ser considerada enquanto um instrumento de comunicação. Isso equivale a dizer que o objetivo do ensino da língua passou a ser o de formar indivíduos capazes de decodificar, emitir e

receber mensagens verbais e não verbais, de maneira eficaz (princípios das Teorias da Comunicação). A linguagem oral passou a ter algum espaço, sendo incorporada em alguns momentos da rotina prevista nos manuais didáticos.

O contexto dos anos 1980 trouxe mais mudanças para a Educação brasileira e para o ensino de Língua Portuguesa: diante das críticas feitas às abordagens embasadas, anteriormente, nas Teorias da Comunicação, passou a ser adotado um currículo onde a leitura e a produção de textos ganharam mais espaço.

O advento de novas teorias linguísticas (Psicolinguística, Pragmática, Sociolinguística, Linguística Textual e da própria AD) influenciou o ensino de Língua Materna, chamando a atenção da escola para as diferentes maneiras de falar e de se utilizar da língua, e para a necessidade de uma nova metodologia de ensino frente aos novos desafios da sala de aula. Nesse sentido, a Linguística Textual ampliou a concepção de gramática e fomentou as discussões sobre suas finalidades didáticas ao partir do entendimento de que é necessário ultrapassar as dimensões fonológicas e morfossintáticas para o estudo do texto. Logo, nova abordagem do texto, novos olhares sobre a oralidade e a escrita na sala de aula (OLIVEIRA, 2012, p. 34, grifos da autora).

Desse modo, a busca por novos caminhos para o ensino da língua começou a trilhar uma perspectiva diferente. O paradigma do ensino normativo já não mais respondia pelo novo perfil de aluno, e se fazia necessário encontrar um paradigma que auxiliasse na superação do fracasso, proporcionando visão mais ampla da linguagem, e que assumisse a língua como “um fenômeno que abrange fatores sociais, culturais e políticos” (OLIVEIRA, 2012, p.39).

A partir dessa necessidade, nota-se a emergência de uma concepção de língua enquanto enunciação, e que começava a relacionar a língua às condições sociais, históricas, de produção e de circulação. A língua deixava de ser considerada apenas em seus aspectos formais, e a relação entre o uso e o funcionamento da língua começou a ser valorizada.

Ao longo dos anos 1980, diversas pesquisas acadêmicas da área de Letras interpenetraram o ambiente escolar, sobretudo os estudos linguísticos

desenvolvidos por Castilho (1978)¹⁰, Soares (1980)¹¹ e Bagno (1999)¹², que abordavam a temática da relação entre o saber institucionalizado sobre a Língua Portuguesa e a grande variedade linguística existente no país.

Dentre outras questões, esses estudos

(...) buscavam respeitar a variedade linguística trazida pelo novo alunado e sensibilizá-lo para a adequação do uso à situação, exemplificando, dessa forma, uma das influências que estudos realizados na universidade exerciam (ou poderiam exercer) na prática em sala de aula (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

As questões mobilizadas nesse período iniciaram um debate que subsidiou, na década de 1990, a opção por utilizar os gêneros discursivos como objeto de ensino e ferramenta pedagógica: as questões discutidas passaram a relacionar a adequação das formas de dizer, de falar, em cada situação de comunicação, diferente do que era proposto anteriormente (a adequação do dizer à norma gramatical vazia, desconsiderando os sujeitos e as condições de produção da linguagem, da comunicação). Essas discussões, por meio da legitimação de determinados discursos, colaboraram para a fixação de determinados sentidos, na mesma medida do apagamento de outros, em relação às práticas pedagógicas escolares; nesse sentido, o processo de formação inicial dos professores deveria ter sido alterado. Entretanto, conforme demonstraremos a seguir, não foi exatamente isso que pudemos observar.

2.4 Considerações acerca do processo de formação docente no Brasil

¹⁰CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. **Cadernos de estudos linguísticos**. n.1, p.13-20. 1978.

¹¹SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1980.

¹²BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

Para subsidiar as discussões necessárias ao longo do trabalho de análise, dedicaremos algumas páginas à temática da formação dos professores brasileiros. Nesta seção, pretendemos tecer breves considerações sobre o percurso histórico trilhado pela formação de professores no Brasil, abordando algumas das particularidades dos cursos de licenciatura (em especial dos cursos de Pedagogia) e o papel dos saberes docentes (TARDIF, 2002), na formação e atuação dos professores. As particularidades vivenciadas pelos docentes em formação, as condições de produção da profissão docente têm, sob o nosso ponto de vista, estreita relação com as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas por esses profissionais futuramente, além de corroborarem os discursos que circulam e são reproduzidos socialmente por tais profissionais.

Chamou-nos a atenção, a princípio, a palavra atualmente adotada quando falamos em cursos para professores. Sejam eles de graduação, pós-graduação, ou outros tipos de qualificação, o termo corrente para designá-los é *formação*. Formação de professores, formação inicial, formação continuada, formação específica, dentre outras. Etimologicamente, formação vem do latim, *formare*, que quer dizer “dar forma”. Na língua portuguesa, os significados fazem alusão à atribuição de uma determinada forma, à concepção, constituição, produção. Ou seja: a escolha desse termo, como oficial e usual para se referir aos cursos citados anteriormente, já torna evidente a hegemonia de diversos sentidos e concepções a respeito do imaginário existente, a respeito do sujeito que ingressa em tais cursos – e, conseqüentemente, o apagamento, de muitos outros.

“Dar forma” a algo, ou alguém, implica considerar que, anteriormente, tal objeto – ou sujeito – era amorfo, sem forma, e que ele realmente precisa de alguém que o forme, que lhe dê essa forma. Tal como o barro nas mãos de um artesão, o estudante, ao ingressar em um curso de formação (seja ele de professores, ou qualquer outro), encontra-se neste estado: latente de formas, de ideias, e precisa que alguém lhe dê essa forma, segundo algumas teorias. Note-se que não há nenhuma possibilidade de associação com a condução do estudante ao longo do processo, ou com a ressignificação de suas experiências. Trata-se de uma definição que evidencia a existência de sentidos

cristalizados, já postos e determinados – um lugar onde o sujeito precisa *deixar-se ser formado*, para ser reconhecido. E esse *ser formado*, na verdade, implica, por parte do sujeito em formação, perceber e reconhecer os discursos hegemônicos, notar quais são os dizeres permitidos nas formações discursivas em que circula, e adotá-los como seus, sem questionamentos.

Quando pensamos na formação de professores, entretanto, existe a expectativa de que é esse curso, o de formação inicial, que transformará o sujeito, até então aluno, em um professor, um profissional capacitado e apto a ensinar. Talvez não seja essa a expectativa mais adequada à situação, ao processo de construção de uma identidade que será iniciado nesse curso – e que não será interrompido, nem concluído, durante todo o exercício profissional do docente. Coadunamos com os dizeres de Freire (1991), e acreditamos que o processo de fazer-se professor é longo – inicia-se muito antes de se optar por um curso de formação inicial, e não tem fim, já que é sempre conduzido pela constante reflexão da/na prática docente – e tortuoso, cheio de idas, vindas, construções e desconstruções.

Assim como Coracini (2000a), acreditamos que a formação de um professor não se inicia quando ele, na posição de estudante, decide matricular-se em um curso superior, e opta pela pedagogia, ou por uma licenciatura específica. É um processo que já foi iniciado muito antes, na infância, quando o então futuro professor iniciou sua vida escolar (seja na educação infantil, ou nas séries iniciais do ensino fundamental), e vivencia diferentes experiências com o ensino e a aprendizagem, independentemente de serem essas escolares ou não. Tais experiências constituem o interdiscurso do sujeito a respeito do que é ser professor, e ficam inconscientemente registradas.

Desse modo, as primeiras relações estabelecidas na vida escolar daquele futuro professor exercerão influência, ainda que de modo inconsciente, na forma como o professor em formação inicial irá lecionar e conceber a escola e todo o processo educativo.

Nas palavras de Coracini (2000b),

(...) a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos [...] ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente (CORACINI, 2000b, p.6).

Pimenta (2012) destaca que seria mais adequado dizer que tais cursos colaborarão para o exercício da atividade docente, “uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (p.18).

E, ainda, continua:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2012, p.18-19).

Defendemos que formar alguém para o exercício da docência, conduzir um sujeito pelo caminho da construção da atividade docente, é bem mais do que lhe dar uma determinada forma, pronta, rígida e acabada. Implica humanizar esse sujeito, desenvolver-lhe as habilidades necessárias para que, antes de qualquer coisa, ele mesmo se torne capaz de mobilizar e organizar seus saberes, de refletir sobre as necessidades sociais que lhe são apresentadas diariamente. Implica desenvolver capacidades e valores que lhe propiciem, sobretudo, a compreensão do ensino enquanto uma realidade social – algo muito além do que é contemplado entre as quatro paredes de uma sala de aula.

Ensinar exige, por parte do professor, bem mais do que boa vontade, disposição e domínio dos conteúdos que serão trabalhados – embora todas essas qualidades sejam imprescindíveis. Mais do que isso, é preciso reconhecer que, na escola – tal como em qualquer outro lugar de atividade humana – funcionam dispositivos complexos produzidos historicamente e que, de acordo com o exposto por Guedes-Pinto e Fontana (2006), naturalizam-se por meio de modos de agir, de pensar e de enunciar, aos quais recorreremos mesmo quando não nos damos conta. Nesse sentido, é preciso conhecer os dispositivos que atuam na escola para atuar de maneira mais crítica, valorizando a atuação do professor como um profissional que, em sua atividade docente – que é prática social – atua sobre o conhecimento, reflete sobre sua prática e produz saberes pedagógicos.

A prática docente se constitui, conforme Azzi (2012), numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, expressão do saber pedagógico, já que “as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (p.54). E para articular as necessidades cotidianas da sala de aula às teorias pedagógicas é fundamental que o docente seja capaz, segundo Contreras (2002), de contextualizar suas ações, participando de uma atividade social e assumindo suas decisões.

Nesse sentido, os professores são intelectuais transformadores, já que é a eles que cabe, segundo Giroux (1997), o questionamento das condições de seu próprio trabalho (tanto em relação aos aspectos políticos quanto sociais, econômicos e pedagógicos) e a colaboração na formação de cidadãos ativos, que se empenhem na construção de uma sociedade mais democrática. Nas palavras do próprio autor, “(...) encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (GIROUX, 1997, p.162).

Contudo, ninguém nasce professor. É um processo de constituição, um fazer e fazer-se que se inicia, formalmente, em um curso de graduação, – seja ele a Pedagogia, ou outra licenciatura – embora esse nunca represente uma porta de entrada do sujeito no universo escola, já que ele sempre traz, consigo, muitas concepções, experiências, e conhecimentos, relacionados à escola e às

marcas por ela deixadas. Durante essa formação inicial que – se presume– o estudante deverá constituir-se professor. Ainda que Cunha (2013, p.612), retomando os dizeres de Isaia (2006)¹³, destaque que, ao invés de formação docente, o que existe é um “processo formativo docente” que envolve “tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas” (p.351), acredita-se que a universidade, por meio de suas disciplinas, transformará o estudante em professor.

Tal processo – o de formação inicial dos professores, mais ainda, a necessidade de se formar professores no Brasil – motiva a realização de pesquisas há décadas. Conforme exposto por Cunha (2013), tais pesquisas se relacionam às perspectivas políticas e epistemológicas, que são responsáveis pelas alterações na definição do papel do professor ao longo dos tempos. A preocupação com o preparo dos professores surge, no Brasil, após a independência, quando começa a ser considerada a possibilidade da instrução popular. Saviani (2009) identifica, ao analisar o percurso da formação de professores no país, seis períodos, por ele classificados e discutidos, relacionadas a seguir.

- Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)
- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)
- Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)
- Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)
- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)

¹³ISAIA, S. Processo formativo docente. Verbete. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: MEC/ INEP, 2006.

- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Discorreremos, brevemente, nos próximos parágrafos, sobre algumas questões relevantes, no que diz respeito às características da formação de professores durante cada um desses períodos históricos.

Antes da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, não havia nenhuma manifestação explícita de preocupação com a formação dos professores. Com a promulgação da referida lei, surge uma primeira referência à necessidade de preparação didática dos professores, manifestada por meio da determinação de que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo – método no qual os professores deveriam ser treinados, nas capitais provincianas. A partir de 1835, foram criadas as primeiras Escolas Normais, que desenvolveram uma orientação quase que exclusivamente dedicada ao ensino dos conteúdos que deveriam ser transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras: o currículo das Escolas Normais acabou sendo constituído pelas mesmas disciplinas que figuravam nas Escolas de Primeiras Letras, evidenciando a concepção de que o mais importante era que os professores tivessem conhecimento dos conteúdos que deveriam ensinar, em detrimento do preparo didático-pedagógico. Esse modelo de formação de professores adquiriu certa estabilidade após 1870, e predominou durante boa parte do século XIX, de acordo com o exposto por Saviani (2009).

Com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, em 1890, foi fixado um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, com vistas a atender os ideais reformadores de ensino regenerador e eficaz. A reforma do plano de estudos das Escolas Normais da época foi realizada por intermédio do enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriormente vigentes e da valorização dos exercícios práticos de ensino – concretizada pela criação de escolas-modelo, anexas às Escolas Normais. Conforme destaca Saviani (2009), os reformadores entendiam que “sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação didático-pedagógica, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (p.145).

O ideário escolanovista trouxe uma nova fase no que diz respeito à formação de professores no Brasil, marcada pelo advento dos institutos de educação como espaços de cultivo da educação – que passou a ser vista como objeto de pesquisa, além do ensino. Anísio Teixeira instituiu, em 1932, uma reforma, pelo Decreto nº 3810, de 19 de março, em que se destacava a proposição de eliminar o, por ele considerado, “vício de constituição” das Escolas Normais que, ao se caracterizarem como escolas de cultura geral e profissional ao mesmo tempo, não alcançavam êxito em nenhum dos dois aspectos. A fim de alcançar tal proposição, as Escolas Normais foram transformadas em Escolas de Professores, que passaram a ter, no currículo, disciplinas como biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução e prática de ensino, além de uma estrutura de apoio composta por uma escola campo (com jardim de infância, escola primária e escola secundária), bibliotecas, institutos de pesquisa, museus, entre outros (SAVIANI, 2009).

Por meio dessas mudanças, aventava-se incorporar, ao processo de formação dos professores brasileiros, as novas exigências da pedagogia – que buscava alcançar seu reconhecimento enquanto ciência. O modelo pedagógico-didático de formação docente foi, então, instituído como uma alternativa às lacunas e insuficiências deixadas pela formação anteriormente oferecida pelas Escolas Normais.

Na década de 1930, os institutos de educação foram incorporados às universidades e, posteriormente, forneceram a base para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, no Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Desse Decreto surgiu o conhecido “esquema 3+1” (em que são oferecidos, aos estudantes em formação, três anos para o estudo de disciplinas específicas, e um último ano, para a formação didática), que passou a ser adotado, para todos os cursos de licenciaturas. O decreto determinou, inclusive, a generalização desse modelo para os cursos de formação inicial de professores em todo o país – sem a exigência da presença de escolas vinculadas às universidades, como era feito com as Escolas Normais.

Conforme bem observa Saviani (2009),

(...) ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p.146).

Em 1946, foi aprovado o Decreto-Lei nº 8530, de 2 de janeiro – que ficou conhecido como Lei Orgânica das Escolas Normais. Tal Decreto determinou a divisão do curso normal em dois ciclos, a saber: o primeiro, correspondente ao ciclo ginásial e que formaria professores destinados ao ensino primário, com duração de quatro anos e que seria oferecido em Escolas Normais regionais, e o segundo, correspondente ao, então, ciclo colegial, também com o objetivo de formar professores para o ensino primário, mas que seria oferecido em Escolas Normais e Institutos de Educação. A principal diferença entre os cursos normais de primeiro e segundo ciclos era que, enquanto os primeiros possuíam um currículo centrado em disciplinas de cultura geral – assemelhando-se às antigas Escolas Normais –, os de segundo ciclo já incorporavam os fundamentos da educação trazidos pela reforma da década de 1930.

A implantação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, contudo, bem como dos cursos normais, foi marcada por valorizar a formação profissional recorrendo a um currículo com disciplinas a serem cursadas pelos estudantes, mas sem a necessidade das escolas-laboratório. No ensino superior, essa marca resultou em uma solução que gerou uma divisão entre os diferentes cursos de formação de professores: os cursos de licenciatura acabaram se caracterizando por conteúdos culturais-cognitivos, em que o aspecto pedagógico se reduziu a um apêndice de menor importância, necessário apenas à formalização do registro de professor, enquanto aos cursos de Pedagogia e aos cursos normais coube a outra faceta – a de uma formação comumente didática, porém, com pouca ênfase em conteúdos. Saviani (2009) afirma que os dois cursos – Pedagogia e os cursos normais – sempre foram marcados pela tensão entre esses dois modelos e,

(...) embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes como um algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (SAVIANI, 2009, p.147).

Pereira (1999) destaca que, com a criação das faculdades e institutos de educação no Brasil, principalmente na década de 1960, a formação docente tornou-se uma temática constante naqueles espaços.

O golpe militar de 1964 trouxe outras exigências para o campo da formação de professores, que foram efetivadas mediante alterações na legislação educacional. Os níveis de ensino, então conhecidos como primário e secundário, tiveram suas nomenclaturas alteradas para primeiro e segundo grau, por meio da Lei nº 5692/71, que ainda instituiu a Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício do Magistério de 1º Grau (HEM). Tal habilitação foi dividida em duas modalidades, com um currículo composto por um núcleo comum obrigatório e que visava garantir a formação geral, e por uma parte diversificada, destinada à formação específica.

A primeira modalidade, com duração de três anos, habilitava os docentes ao exercício do magistério até a 4ª série do primeiro grau; a segunda modalidade, com duração de quatro anos, habilitava o magistério até a 6ª série. Para as demais séries, a formação prevista era a de nível superior, em cursos de licenciatura curta (com duração de três anos), ou plena (com duração de quatro anos); ao curso de Pedagogia foi designada a formação de professores para Habilitação Específica de Magistério e dos especialistas em educação – diretores de escola, supervisores escolares, orientadores educacionais e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

O problema trazido pela Lei nº 5692/71 foi a redução da formação de professores para o primeiro grau a “uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p.147). Como alternativa à evidente precariedade na formação daqueles, o governo instaurou um projeto de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com um caráter de renovação da

Escola Normal, no ano 1982. Apesar de ter alcançado bons resultados, o projeto foi descontinuado antes de atingir alcance quantitativo considerável, não tendo sido desenvolvida nenhuma política de aproveitamento dos professores formados por esses centros nas redes públicas da época.

Cunha (2013) evidencia que os estudos dos anos 1970, baseados em uma vertente mais comportamentalista da psicologia, trouxeram grandes impactos à formação de professores ao associar a competência do professor à “eficácia” do seu trabalho, mensurável por meio do desenvolvimento de competências e habilidades pré-determinadas em seus alunos – e desconsiderando, inclusive, que outros fatores pudessem interferir no processo de aprendizagem. A competência do professor era concebida como um traço único, e a qualidade do ato pedagógico, pressupunha-se, poderia ser aferida por meio da qualidade da transmissão do saber do/pelo professor.

Posteriormente, os estudos sobre a constituição docente passaram a se voltar à análise da interação no espaço próprio da sala de aula e aos atos de ensino: com as pesquisas de Flanders (1960)¹⁴, emerge a ideia de que, por meio do acompanhamento do comportamento verbal de um professor, poderia ser obtido um meio direto de avaliação de sua eficácia – encontrada na influência que o comportamento do professor exerce sobre os trabalhos de seus alunos. Mais adiante, o foco das investigações passou a ser a compreensão das questões afetivas e cognitivas, além dos processos mentais desencadeados nos estudantes pelos professores.

A década de 1970 representou o auge do desenvolvimento de indicadores de competência docente, a partir de categorias cognitivas e processos de pensamento dos estudantes (cf. GAGE, 1963¹⁵; MEUX, 1997¹⁶; GALLANGER e ASCHNER, 1963¹⁷), extremamente relacionados a uma

¹⁴FLANDERS, N. A. **Teacher influence, pupil attitudes and achievement**. Minneapolis: University of Minnesota, 1960.

¹⁵GAGE, N. (Org.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Rand McNally and Co., 1963.

¹⁶MEUX, M. Studies of learning in the school setting. **Review of Education Research**, n.5, v.32, 1997.

¹⁷GALLAGHER, J.; ASCHNER, M. J. A preliminary report: analysis of classroom interaction. **Merrill palmer quarterly of behavior and development**, n.9, p.94-183, 1963.

concepção behaviorista, que reduziu toda a complexidade da cena pedagógica a uma série de estímulos isolados (CUNHA, 2013).

O início da década de 1980 trouxe a compreensão da dimensão política da educação e, com ela, uma mudança na forma de conceber o papel do professor e sua formação, representando um período marcado pela

(...) possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. A contribuição de Paulo Freire, nesse sentido, foi insuperável. O autor ensinou que o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva; não é um indivíduo isolado, mas, sim, “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação” (CUNHA, 2013, p.614).

A partir daí, a competência docente passou a ser analisada a partir das dimensões técnica e política. Sobretudo após os estudos de Mello (1982)¹⁸, Nosella (1983)¹⁹, Vieitz (1982)²⁰ e Lückesi (1983)²¹, as dimensões culturais e subjetivas, até então desconsideradas, passaram a ser incluídas, colaborando para a ampliação dos questionamentos sobre a compreensão da formação de professores no Brasil. A necessidade urgente de “novas práticas que dessem encaminhamentos às demandas reais dos sistemas educacionais públicos” (CUNHA, 2013, p.615) conduziu um movimento de inquietação no espaço da prática pedagógica.

O rompimento da lógica positivista de neutralidade e quantificação trouxe espaço para novas metodologias, qualitativas, baseadas em histórias de vida, pesquisas etnográficas, participantes, fenomenológicas, entre outras, que passaram a ser produzidas numa relação mais próxima com as escolas: “(...) No chão da escola produziam-se movimentos reivindicando maior autonomia

¹⁸MELLO, G. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

¹⁹NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.14, p.91-107, abr., 1983.

²⁰VIEITZ, C. **Os professores e a organização da escola**. São Paulo: Cortez, 1982.

²¹LÜCKESI, C. **Equívocos teóricos na prática educacional**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983.

dos coletivos institucionais e protagonizando experiências inovadoras, que pretendiam a ruptura com as práticas tradicionais de ensinar e aprender” (CUNHA, 2013, p.615).

Nesse contexto, em 1996, a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não correspondeu às expectativas de trazer melhor equacionamento das questões relacionadas à formação de professores no Brasil: a nova LDB representou, antes disso, uma tendência de “nivelamento por baixo”, propondo, como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores – alternativas para uma formação mais rápida e barata, que atendesse à necessidade de formação de professores em massa. Segundo observações de Saviani (2009), tais características marcaram, ainda, a homologação das Novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

Nesse período, que compreende o atual cenário da educação brasileira, notamos a multiplicação das políticas públicas neoliberais, orientadas pela redução dos custos nos serviços públicos e das responsabilidades do Estado com a população. De acordo com as reflexões de Silva (2013), um dos reflexos mais diretos de tais políticas foi a “proliferação de universidades particulares que oferecem cursos de Pedagogia e licenciaturas com qualidade duvidosa e insatisfatória” (p.82).

Diante do exposto, podemos perceber que a formação de professores no Brasil percorreu um caminho tortuoso, carente de políticas públicas que valorizassem esse importante segmento do ensino. Libâneo e Pimenta (1999) destacam que, desde 1969, tanto os cursos de Pedagogia quanto as demais licenciaturas sofreram poucas alterações – que podem ser resumidas à determinação da formação em nível superior dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, à supressão de algumas habilitações, mudanças de nome e pequenas alterações em programas de disciplinas.

E, diante dessas poucas mudanças, cabem alguns questionamentos: será que o professor, formado hoje, está preparado para colocar-se à frente de uma sala de aula, logo após concluir seu curso de licenciatura? Será que os

modelos de currículo adotados, atualmente, pelas universidades conseguem atingir o objetivo esperado para tais cursos?

O currículo, segundo Rivas (2010), é um espaço favorável à dominação cultural e ideológica, e que se incumbe de

(...) reafirmar os conceitos, as práticas, os comportamentos e os significados convenientes à ideologia dominante, reafirmando e consolidando-se no processo de escolarização por meio das ideologias. Assim, quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado para um nível ou modalidade de educação (RIVAS, 2010, p.86).

No caso específico da formação inicial de professores, o currículo determinado pelas universidades se dispõe a formar profissionais capazes de atuar criticamente, pensando a educação de maneira engajada e que consiga desenvolver, em seus alunos, habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho e previstas nos Referenciais e em outros documentos normatizadores. Entretanto, quando nos questionamos a respeito da formação adquirida pelos docentes em formação inicial, inclusive a partir de nossa própria formação, percebemos que nem sempre esse objetivo é alcançado, ao final da graduação.

Nossos questionamentos acerca dos objetivos previstos para a formação inicial de professores conduzem-nos aos estudos de Libâneo (2005) sobre a Pedagogia, não restrita ao curso de graduação, mas enquanto campo de conhecimentos que envolve, em consonância com o autor, muito mais do que o modo como se ensina, ou o uso de técnicas de ensino – tais aspectos, relacionados ao caráter mais metodológico da educação, representam uma ideia comum e reducionista da Pedagogia, que compreende muito mais do que isso: ela envolve todo o campo de conhecimentos que diz respeito à problemática educacional, em sua totalidade e historicidade. Mais do que isso, ela é a diretriz que orienta toda a ação educativa, conferindo a ela uma finalidade sociopolítica, a partir da qual aquelas se organizam. Trata-se de uma

ciência da e para a educação, em que a teoria e a prática caminham juntas, gerando uma intersecção que marca sua criação e renovação constantes.

Assim, o pedagogo pode ser definido, pelas palavras de Houssaye (1996)²², como alguém que

(...) não pode ser nem um puro e simples prático, nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou sistemas pedagógicos. Mas um teórico da educação como tal também não é um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a caldeira da fabricação pedagógica (sem página, citado por LIBÂNEO, 2005, p.36-37).

Entretanto, conforme discutido por diversos autores (cf. LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; MELLO, 2000; PIMENTA, 2008; LASTÓRIA; ASSOLINI, 2010; RIVAS, 2010, entre outros), é notável a distância existente entre a teoria e a prática, entre as disciplinas que embasam o pensamento da educação e aquelas que deveriam orientar a prática docente, ao longo dos cursos de licenciatura. Mello (2000) cita, inclusive, uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo, e até estigmatizada: enquanto a formação do professor especialista carrega o “rótulo” de não ter a vocação de formar professores para crianças pequenas, a do pedagogo e professor polivalente não aprofunda nem amplia os conteúdos previstos para serem transmitidos pelos futuros professores.

Os problemas da carreira docente vão além da precarização das condições de vida dos professores brasileiros – que sofrem com baixa remuneração e elevada carga horária de trabalho. Há, ainda, uma significativa defasagem na formação básica daqueles que optam pelos cursos de licenciatura. Diferente de outros momentos históricos – sobretudo até o final do

²²HOUSSAYE, J. **Pédagogues contemporains**. Paris: Armand Colin, 1996.

governo militar –, em que a carreira docente era atrativa, principalmente em função do *status* social de destaque e de reconhecimento que era atribuído aos professores, e que aqueles que ingressavam nos cursos de formação eram os melhores alunos das escolas ginasiais, hoje os sujeitos que ingressam nos cursos de licenciatura são, muitas vezes, aqueles que arrastaram inúmeras dificuldades ao longo de toda a sua trajetória escolar e que não se veem preparados para disputar vagas em outros cursos mais concorridos. Infelizmente, muitas vezes, a escolha pelos cursos de licenciatura é feita considerando mais o valor das mensalidades (geralmente mais baixo), a oferta de programas de financiamento estudantil (com grande quantidade de bolsas e outros financiamentos em maior número destinados aos cursos de formação de professores) e a concorrência, do que o interesse pela educação propriamente dito (GATTI, 2010).

Sobre a constituição do perfil dos estudantes de cursos de licenciatura no Brasil, apenas a título de exemplo, gostaríamos de mencionar alguns dos dados obtidos por Gatti (2010)²³. Em seu levantamento, a autora constatou que mais de 50% dos estudantes de licenciaturas cursaram as séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas; deles, 68,4% cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Além disso, dos futuros professores, 43,3% trabalham em período integral, e frequentam cursos noturnos, e 20,1% trabalham em tempo parcial. Sobre o principal meio de informação utilizado, 58,3% dos estudantes declararam a televisão, e 21% não pretendem ingressar no magistério, considerando-o apenas uma eventual alternativa profissional.

Os dados apresentados colaboram para a reflexão sobre o perfil dos estudantes que optam por frequentar as salas de aula das universidades brasileiras, nos cursos de licenciatura. Enquanto em outros cursos o que prevalece é o desejo de exercer a profissão para a qual o estudante se preparará durante quatro ou cinco anos, no caso dos cursos de licenciatura acontece o contrário: apenas 21% dos estudantes pretendem adotar as salas de aula como local de trabalho. Quase sempre, o desejo de quem ingressa em

²³ Levantamento elaborado pela autora, a partir dos dados disponíveis no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade) no ano 2005. A pesquisa envolveu o total 137.001 sujeitos, matriculados em cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas.

cursos com bacharelado e licenciatura, como Matemática, Química, Biologia, entre outras, é fazer carreira em inúmeros outros ambientes, que não os corredores das escolas. Muitas vezes, diante da frustração desse primeiro objetivo, o jovem licenciado – que, em alguns casos, nunca se identificou com a docência – encontra, na docência, uma alternativa de exercício profissional provisório.

Pressupõe-se que, durante a formação inicial do professor, todos esses conflitos e dificuldades sejam dissolvidos. Espera-se que, na formação inicial, o sujeito se torne professor, se forme professor. Mais que isso, para que o sujeito se torne professor, é preciso que ele se constitua e se identifique como tal – e esse é um grande desafio para as universidades: como constituir, no estudante de um curso de licenciatura, a consciência do que é o fazer docente?

Cunha (2013) ressalta que o professor é um profissional que exerce sua atividade exclusivamente em dois ambientes, na escola – em qualquer nível ou segmento de ensino – e na universidade. Desse modo,

(...) não há professores no vazio, em uma visão etérea entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma constituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico (CUNHA, 2013, p.612).

Conforme já exposto nesta mesma seção, a atividade docente é profundamente influenciada pelas dinâmicas sociais e culturais, vigentes em cada época, em cada sociedade. E isso confere à educação um caráter dinâmico e fluido, que exige dos professores a habilidade de lidar com inúmeras mudanças que interferem diretamente em seu exercício profissional.

Para tanto,

(...) a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas

aprendam a se adaptarem para conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2000, p.15).

O autor destaca, ainda, a urgente necessidade de alterações nas instituições educativas, para que essas se tornem capazes de desenvolver as competências necessárias aos professores deste século. É preciso formar profissionais aptos a realizar discussões racionais, a exercer a autocrítica constante e realizar, de maneira ininterrupta, o processo de autoanálise, que reformula e reorganiza constantemente a prática pedagógica do docente.

Nesse sentido, é substancial que a formação do professor aconteça na universidade e na escola, para que o estudante construa sua identidade docente na interface das duas instituições, e vivencie a complexidade do ambiente escolar desde o início de sua trajetória. Para tanto, diferentemente do atual modelo de formação, que consolida cada vez mais processos de formação massificada de docentes, é fundamental o desenvolvimento de um processo de valorização e especialização dos professores, que colabore para a formação inicial de qualidade, e que propicie ao estudante de licenciatura tanto o domínio dos conteúdos, que se referem à sua área específica de atuação, quanto à compreensão ampla do universo escolar e o conhecimento das especificidades do ofício de professor.

Conforme lembra Pimenta (2012), os cursos de formação inicial desenvolvem um currículo formal, composto por atividades e estágios numa perspectiva burocrática, distanciada da realidade docente, e que não se mostra capaz de despertar nos estudantes as contradições existentes no ato social de educar, e que pouquíssimo têm contribuído para a construção de uma nova identidade docente.

Segundo exposto por Fávero (1992), a formação do professor compreende muito mais do que o estudo de teorias, ou mesmo conteúdos específicos.

Ninguém se tornará profissional por ter estudado algumas teorias a respeito da escola. Não é só frequentando um curso de graduação que o indivíduo se torna profissional. É,

sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma a partir de sua prática, e cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo-se e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo, tornando a prática coerente com todos os elementos (FÁVERO, 1992, p.65).

O comprometimento com a prática, a partir da qual se constrói uma teoria que torna coerente a prática cotidiana, esse processo de construção de uma identidade profissional, refere-se ao processo de construção da identidade docente que, segundo Pimenta (2012), tem lugar

(...) a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação constante das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p.20, grifos nossos).

É preciso que, durante a formação inicial, o professor se reconheça nesse lugar, de ator e autor de seu fazer docente; principalmente que ele se reconheça como sujeito capaz de desempenhar essa tarefa com autonomia e criticidade.

Rivas (2010) destaca que a inserção da formação de professores em um quadro complexo de políticas públicas, com inúmeras exigências sociais, culturais e econômicas, intensifica a burocratização e a precarização do trabalho docente.

Tais condições, somadas a muitas outras, colaboram para a distância entre a escola e a universidade – ocasionando uma formação inicial de

professores segmentada, dividida. Refletir sobre esse processo nos remete à analogia desenvolvida por Jacques Busquet (1974).

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (citado por PEREIRA, 1999, p.112).

Percebemos que a formação cristalizada, compartimentada e fragmentada não favorece a construção de uma identidade docente enquanto “processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012, p. 19), e que os professores que não a constroem – e a modificam constantemente – não alcançam êxito na leitura das realidades sociais que se imprimem e não compreendem o espectro de sua participação na dinâmica social.

A dinâmica social da educação compreende, simultaneamente, conhecimentos relacionados às diferentes ciências da educação – psicologia, sociologia, antropologia, entre outras – e conhecimentos relacionados à prática de ensino. Isso torna fundamental a interface das dimensões formativas, para que o professor em formação inicial possa compreender amplamente o processo educativo, planejar e desenvolver suas ações com intencionalidade.

Trata-se, pois, de duas ordens de conhecimento que, para o professor, são inextricavelmente relacionadas – e que precisam ser igualmente valorizadas em seu processo de formação inicial. Os conhecimentos acadêmicos, teóricos, relacionados às ciências da educação, proporcionam a compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que é essa realidade que proporciona compreensão mais ampla das teorias educacionais. Nas palavras

de Lima e Realí (2002, p.228)²⁴, é “à luz dos conhecimentos acadêmicos [que] pode-se entender melhor a realidade, mas, à luz dessa, pode-se entender melhor aqueles” (citado por LOPES, 2010, p.168).

Saviani (2009) destaca a indissociabilidade da forma e do conteúdo, dois aspectos fundamentais ao fazer docente e que, sobretudo depois da década de 1970, em função da consolidação de dois modelos de formação docente – o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, onde prevalece a formação específica em detrimento da formação pedagógica, e o modelo pedagógico didático, em que as teorias educacionais e demais conteúdos pedagógicos são supervalorizados, deixando pouco espaço para a formação específica – esses aspectos foram separados. Essa separação originou lacunas no processo de formação dos professores brasileiros e, para reverter essa situação, é fundamental, conforme Libâneo (2001)²⁵, que os alunos de licenciatura conheçam, tão logo seja possível, o ambiente, as situações e os sujeitos com quem irão trabalhar, e percebam que “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais” (citado por LOPES, 2010, p.168).

A construção de uma identidade docente sólida, iniciada ao longo da licenciatura, possibilita aos estudantes a valorização e a compreensão dos diversos saberes que permeiam a atividade docente. Nesse sentido, pensar alternativas para a formação docente nos coloca diante de pesquisas educacionais baseadas em um paradigma diferenciado, que possibilite o surgimento de diversos modelos de formação, inicial e continuada, conforme observado por Lastória e Assolini (2010), sobretudo modelos que valorizem os saberes dos professores (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2012) e o pensamento dos professores (GARCIA, 1997).

Tardif (2002) endossa nossa visão de que a atuação docente exige formação e conhecimento específicos, ao afirmar que é constante a

²⁴LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência: aprende-se a ensinar no curso de formação básica? In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.217-235.

²⁵LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

necessidade de repensar a formação dos professores, levando em consideração a realidade específica dessa modalidade de trabalho e os saberes dos docentes. E subsidiar essa atuação requer proporcionar uma formação que possibilite o acesso aos diversos tipos de saberes que constituirão as articulações necessárias entre a teoria e a prática, conferindo aos professores os instrumentos exigidos no processo constante de reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Tais saberes docentes são definidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (TARDIF, 2002, p.36), e envolvem a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

A experiência envolve o arquivo que os estudantes já possuem sobre a docência, quando ingressam no curso de licenciatura – contempla o rol de experiências que os estudantes adquiriram ao longo de toda a sua vida enquanto estudantes, e que deixa marcas ao longo de todo o seu processo de formação, conforme o já exposto nesta mesma seção e depreendido dos dizeres de Pimenta (2012). Além dos saberes construídos ao longo das vivências escolares dos estudantes, os saberes da experiência abarcam o conjunto de saberes construídos, a partir da perspectiva dos estudantes, por meio da experiência socialmente acumulada. Assim, os estudantes

(...) sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de se ver o professor como aluno ao ver-se como professor (PIMENTA, 2012, p.21, grifos nossos).

A importância de um processo de formação inicial sólida e que desperte os estudantes para os desafios da prática docente é exposta na citação acima: quando a formação inicial é falha, ela não media essa

passagem do “ver o professor como aluno” para o “ver-se como professor” – o que implica na não construção de uma identidade docente sólida e coerente.

Os saberes da experiência contemplam, ainda, aqueles construídos e compartilhados pelos professores durante o exercício das práticas docentes, por intermédio do processo de reflexão sobre a prática (PIMENTA, 2012).

Os saberes do conhecimento relacionam-se não apenas ao conhecimento específico, mas ao papel que o conhecimento tem na sociedade, e às diferenças entre conhecimento e informação e, sobretudo, às reflexões sobre o poder da informação e do conhecimento.

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. (...) Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência (PIMENTA, 2012, p.23).

É preciso que os professores adquiram informações, mas, mais que isso: que eles se tornem capazes de refletir sobre elas, reconhecendo sua importância enquanto instrumento de poder, e, mais que isso, que saibam trabalhá-las, construindo inteligência e inovação. Isso se dá na criação de condições de produção do conhecimento. Para Pimenta (2012), “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (p.24).

Desse modo, para oferecer aos estudantes o conhecimento, é relevante que a escola ofereça condições para que eles se tornem capazes de adquirir as informações e manipulá-las, construindo conhecimento e inteligência. Assim, o professor precisa, antes disso, ter ele próprio vivenciado

esse caminho: experimentar a informação, trabalhá-la, manipulá-la e, por fim, tê-la transformada em conhecimento.

Pimenta (2012) evidencia que o processo de resignificação dos saberes docentes, que contribua para a desfragmentalização dos mesmos, só será possível se a prática social for considerada como ponto de partida e de chegada da educação, articulando a formação inicial à realidade das escolas e também à formação continuada. Assim, a formação inicial só acontece a partir da reflexão sobre a experiência obtida por aqueles que já estão atuando nas escolas. Nesse sentido, a respeito dos saberes pedagógicos,

(...) o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos* (PIMENTA, 2012, p.28, grifos da autora).

Ou seja: os saberes pedagógicos são eminentemente práticos, e são construídos pelo professor, na reflexão sobre a prática cotidiana. Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, adquiridos na universidade, se não confrontados com a prática, e nela reelaborados, não se constituirão em saberes pedagógicos. Tais saberes podem colaborar para a prática pedagógica de maneira muito significativa, sobretudo quando construídos pelos educadores, a partir da investigação sistemática sobre sua prática, à luz das teorias pedagógicas (PIMENTA, 1996; PIMENTA, 2012).

Nessa perspectiva, de uma formação docente que valorize os diferentes saberes constituídos pelos docentes, que subsidiam sua prática pedagógica cotidiana, destacamos as contribuições trazidas pelos estudos de Assolini (1999, 2003, 2006, 2008, 2009 e 2010). A autora tem se dedicado a investigar a maneira como os estudantes são estimulados a se constituir em intérpretes-historicizados – um conceito por ela desenvolvido, e que compreende um sujeito que seja capaz de problematizar as relações com os

diversos textos, compreender o funcionamento ideológico ali presente, ao mesmo tempo em que é capaz de desconstruí-lo, explicitando processos de significação ali materializados.

Trata-se de um conceito que evidencia a constituição do sujeito por meio da dispersão e da multiplicidade – um sujeito heterogêneo (conforme exposto na primeira seção deste trabalho). E é assim com todos os sujeitos, inclusive, com o professor em formação, que se encontra, ao longo de sua formação inicial, em meio a um

(...) processo múltiplo, não linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito. É mister lembrar que tal formação se desenvolve pelos deslocamentos, num constante movimento de identificações que constitui a subjetividade heterogênea do discurso, do sujeito e abarca sua formação (ECKERT-HOFF, 2008, p.43).

Compreender a constituição dos dizeres que circulam em inúmeros ambientes, sobretudo na escola e na universidade, é fundamental para que os professores em formação se percebam capazes de dialogar criticamente com os conteúdos estudados, questionar a “ordem do discurso” (FOUCAULT, 1996), os jogos e artimanhas discursivas que lhe são impostos socialmente e buscam impor a eles sentidos unitários e cristalizados, e, assim, ocupem a posição de intérpretes-historicizados, conforme discutido por Assolini (2003). Ocupar tal posição implica, para o sujeito-professor, dizer e dizer-se a partir de lugares outros e valer-se das lacunas e deslocamentos possíveis na língua, e possibilita ao docente circular entre os diferentes saberes, articulando-os e estabelecendo novas relações com os mesmos, em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, concordamos com Libâneo e Pimenta (1999), quando destacam que o aprimoramento do processo de formação docente, bem como a consequente melhoria da qualidade do ensino no país, exige a construção de novos modelos educacionais, além de ousadia e criatividade. Esperamos colaborar nessa empreitada, a partir das reflexões que serão suscitadas neste e em outros trabalhos, com base em nossas experiências profissionais.

Foram abordadas algumas das questões que consideramos importantes em nossa discussão sobre os impactos da formação inicial de professores, principalmente graduados em Pedagogia, e sua atuação profissional, no ensino fundamental, mais especificamente em relação ao ensino de língua portuguesa. Destacamos, salutarmente, a importância de os espaços de formação de professores evidenciarem a construção permanente de uma identidade docente crítica, possibilitando e estimulando, ao longo de toda a formação, a inauguração de outros sentidos, leituras e práticas pelos professores, valorizando sobremaneira os diferentes saberes que compõem a docência.

Concluída esta seção, discorreremos sobre o aparato teórico-metodológico utilizado para a realização do estudo e, a seguir, apresentaremos o trabalho de análise dos recortes selecionados, a partir do *corpus* da pesquisa.

3 Um olhar sobre o aparato teórico-metodológico utilizado para a realização deste estudo

“Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como dado é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona”.

ORLANDI, 2007, p.58

Nesta seção, abordaremos os procedimentos metodológicos concernentes à realização de nossa pesquisa, detalhando o procedimento de coleta de dados e a constituição do dispositivo analítico de interpretação, baseado nos pressupostos da AD, conforme postulados de Pêcheux (2009).

Inicialmente, destacamos que nosso trabalho é caracterizado enquanto uma pesquisa qualitativa – definida, segundo Ludke e André (1986), como um tipo de pesquisa em que o ambiente natural é a fonte dos dados coletados; o pesquisador é o principal instrumento para a coleta; os dados obtidos são predominantemente descritivos; há grande atenção, por parte do pesquisador, ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida e busca-se realizar a análise dos dados por meio de um processo indutivo. Acrescentando o exposto por Mayan (2001), temos que as pesquisas qualitativas prezam pela abordagem e descrição de um processo, e não de um produto.

Assim, os métodos qualitativos são descritos como modelos diferenciados de abordagem empírica, especificamente voltados para os chamados “fenômenos humanos”, ou seja, como métodos que fogem da tradicional conexão com os aspectos empíricos tais como medição e controle. Na perspectiva de Mucchielli (1991)²⁶, são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam e analisam fenômenos - visíveis ou não (citado por HOLANDA, 2006, p.363).

Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte. (MUCCHIELLI, 1991, p.3, citado por HOLANDA, 2006, p.363).

²⁶Mucchielli, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

Desse modo, a abordagem qualitativa propõe-se a conhecer e revelar os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos “quantitativos” de predição, descrição e controle. Em nosso estudo, pretendemos observar e identificar, nos dizeres de sujeitos-professores do Ensino Fundamental I, os discursos que circulam sobre o conceito de gêneros discursivos. Trata-se de investigação qualitativa, em que as marcas dos dizeres dos sujeitos professores são importantes, já que representam a materialização de sua inscrição (ou não) em determinadas formações ideológicas e discursivas. Temos, portanto, nossas atenções voltadas para um processo – o processo de produção dos discursos.

3.1 A constituição do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por seis entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental que atuavam em duas diferentes escolas de uma mesma rede pública municipal, localizada no interior do Estado de São Paulo. Os professores foram informados pela pesquisadora sobre o tema do trabalho e manifestaram interesse em participar da coleta de dados, voluntariamente.

Optamos pela utilização de entrevistas por acreditarmos que elas se configuram como um instrumento que abarca aproximação com a realidade, na medida em que permitem a oportunidade de compreender os pontos de vista dos participantes da investigação acerca de suas vivências, tal como descrito em suas próprias palavras (MAYAN, 2001).

Mais do que isso, para Negrine (1999, p.73) a entrevista

(...) se constitui em uma estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro (NEGRINE, 1999, p.73)

As entrevistas semiestruturadas, conforme afirmam Ludke e André (1986), se desenrolam a partir de um esquema básico previamente determinado, porém, não há rigidez na sua aplicação – o que permite que o entrevistador faça as intervenções que achar necessárias durante o momento da coleta de dados.

Assim, justificamos nossa escolha pelas entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa porque, nessa forma de coleta de dados, o participante tem um espaço maior para falar sobre suas experiências – a partir de um foco principal, proposto pelo pesquisador –, permitindo, também, respostas livres e espontâneas, valorizando a atuação dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas em diferentes ambientes: na casa de um dos entrevistados, na casa da pesquisadora ou na sala dos professores de uma das escolas, fora do horário de trabalho, de modo que os entrevistados se sentissem à vontade; utilizando-se de um roteiro previamente elaborado, as entrevistas transcorreram em tom de conversa informal, e foram gravadas em áudio, totalizando cerca de uma hora de gravação. Posteriormente, as gravações foram transcritas integralmente pela própria pesquisadora, e constituem os dados desta pesquisa, de maneira bruta.

Antes de sua participação, todos os participantes foram informados sobre o objeto de pesquisa, bem como sobre a utilização dos dados fornecidos e a garantia da não identificação da identidade dos participantes, conforme orientado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FFCLRP²⁷. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁸, e tiveram eventuais dúvidas esclarecidas pela pesquisadora.

Conforme exposto ainda nesta seção, recorremos a entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro elaborado previamente pela

²⁷ Nosso projeto de pesquisa foi submetido à avaliação pelo CEP e aprovado em sua 127ª Reunião Ordinária (CAAE nº 21017313.4.0000.5407). Uma cópia do ofício de aprovação encontra-se no anexo A deste trabalho.

²⁸ O modelo do TCLE encontra-se reproduzido no apêndice A deste trabalho.

pesquisadora²⁹. Contudo, cada uma das entrevistas foi conduzida de acordo com as respostas apresentadas pelos professores participantes, inclusive, em relação à disposição e segurança – maior ou menor – em falar a respeito do conceito de gêneros discursivos, evidenciando as diferentes maneiras pelas quais o discurso sobre os gêneros discursivos se constitui – e se materializa – nas escolas brasileiras.

3.2 O dispositivo analítico

Iniciamos nossa discussão sobre o Dispositivo Analítico tratando da delimitação do material de análise, o *corpus*. Enfatizamos que essa delimitação só ocorre com a própria análise, de modo que *corpus* resulta de uma construção do próprio analista.

Segundo exposto por Courtine (1982),

(...) as condições de produção, que regulam a relação da materialidade linguística de uma sequência discursiva às condições históricas que determinam sua produção, indicam os procedimentos de constituição do *corpus* discursivo, entendido como um conjunto de sequências discursivas dominadas por um estado dado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso (citado por LAGAZZI, 1988, p.59).

Lagazzi (1988) ressalta, ainda, que o fato de as condições de produção indicarem os procedimentos de constituição do *corpus* não significa que elas se encontrem formuladas previamente.

É possível, a partir de um universo discursivo, ou seja, um conjunto potencial de discurso, que pode ser objeto de análise, estabelecermos um campo discursivo de referência. As Sequências Discursivas de Referência (SDR) que serão submetidas à análise, por sua vez, advêm de uma série de restrições que homogeneizam o material linguístico. As condições de produção

²⁹ Assim como o TCLE, o roteiro de entrevistas encontra-se reproduzido na seção de apêndices..

agem como um filtro que separa as sequências discursivas que constituirão o *corpus*, para garantir a legitimidade dessas homogeneizações sucessivas. Lembramos que, na denominação empregada por Maingueneau (1997), o espaço, no interior do qual é delimitado o *corpus*, constitui o *espaço discursivo* da análise.

Na perspectiva discursiva, só podemos estabelecer um *corpus* a partir de um recorte de dados. Segundo Orlandi (1987, p.139), “o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação”; assim, ele é determinado pelas condições de produção, considerando-se um objetivo e os princípios teórico-metodológicos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados e fatos. A autora evidencia que a AD não visa a exaustividade “horizontal” – ou seja, em extensão – menos ainda à completude em relação ao objeto empírico, posto que ele é inesgotável (já que, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior, ao mesmo tempo em que aponta para outro) – mas, sim, almeja a exaustividade “vertical”. A extensão dos dados não é um fator constitutivo para a AD, uma vez que a exaustividade extensional torna-se incoerente,

(...) na medida em que todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro. (...). O que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 1987, p.117).

Orlandi (1996) adverte-nos, também, que essa exaustividade “vertical”, em profundidade, leva-nos a consequências teóricas relevantes, pois os “dados” não são tratados como simples e meras ilustrações; como bem ressalta a autora, “para a análise do discurso não existem dados enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico” (ORLANDI, 1996, p.38). A AD, portanto, contesta que, pela observação dos dados empíricos, se possa atingir a interpretação de seus sentidos, somando-se o linguístico ao social, ao histórico. A noção de dado, tal como é pensada no discurso naturalista, principalmente no século XIX, é ela própria um efeito ideológico, cuja evidência a AD busca desconstruir, por meio da explicitação de

seus modos de produção. Para tanto, são colocadas em questão a própria noção de real e a interpretação.

Esse deslocamento fundamental, de dado para fato, possibilita-nos trabalhar o processo de produção da linguagem, e não apenas seus produtos. Logo, falar em exaustividade vertical exige considerar os fatos da linguagem com sua memória, sua espessura semântica e sua materialidade linguística e discursiva. Os dados – fatos – percebidos na materialidade linguística são concebidos como “elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo” (TFOUNI, 1992, p.206).

Ainda sobre o processo de determinação do *corpus*, sua construção e análise estão intimamente ligadas, pois, decidir o que se faz do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas. Orlandi (1999), afirma que,

(...) atualmente, considerando-se que a melhor maneira de atender à questão da constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedecem a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos de análise e que permitam chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e seus procedimentos, não visam à demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona, produzindo (efeitos de) sentidos (ORLANDI, 1999, p.63).

As marcas linguísticas – percebidas como pistas, de acordo com a definição de Ginzburg (1989) – atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto não são detectáveis mecânica e empiricamente, conforme Orlandi (1988), pois os mecanismos enunciativos não são unívocos e nem autoevidentes: são construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico, e, para atingi-las, é preciso teorizar. São essas marcas que nos levarão ao processo discursivo, possibilitando-nos explicar o funcionamento do discurso e a relação entre seu funcionamento, as formações discursivas e as formações ideológicas, conforme explica Assolini (2003).

A noção de discurso é que torna possíveis as reflexões na análise da linguagem, sobre o sujeito e a situação. O discurso, na AD, é representado por uma noção fundadora, na qual as mais variadas espécies de material

linguístico – envolvendo práticas textuais e não textuais – concorrem para a criação de efeitos de sentido; dessa forma, as marcas podem se constituir em construções sintáticas, elementos lexicais, morfológicos, imagéticos e fonológicos, e não se restringem a uma única espécie de material (LAGAZZI, 1968).

E, se por um lado, as formações ideológicas impõem o que pensar, as formações discursivas determinam o que dizer. As marcas que o sujeito deixa em seu discurso carregam o social, o histórico e o ideológico da posição que esse sujeito ocupa no mundo, e no momento de seu dizer (SOUZA, 2007).

Enfatizamos que a AD, localizando-se no paradigma de ciência não positivista, não se constitui em uma hermenêutica na relação com o texto,

(...) [não] procurando [desse modo] apenas explicar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os diversos mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação (...) (ORLANDI, 1988, p. 117 – grifos nossos).

Frente a essas questões de significação, a AD não pretende (e nem poderia) instituir-se em “especialista de interpretação”, controlando os sentidos dos textos. Ela quer, como diz Pêcheux (1996), construir procedimentos que exponham o olhar do leitor à opacidade do texto e à ação estratégica de um sujeito.

Segundo Brandão (2004, p.40), “cabe à AD trabalhar seu objeto (discurso), inscrevendo-o na relação da língua com a história, buscando nas marcas linguísticas as marcas das contradições ideológicas”.

É pela noção de materialidade que podemos intervir na ilusão de transparência (efeito de literalidade), uma vez que, na perspectiva discursiva, pensamos a língua como um sistema, não de forma abstrata, mas material. É por esse motivo que a AD se propõe a problematizar a relação com o texto, buscando tornar visível sua historicidade, a fim de observar as relações de sentido que aí se estabelecem.

Nossas palavras possuem um significado, previamente, antes mesmo de serem ditas, e é essa impessoalidade do sentido, essa sua impressão referencial que resulta do efeito da exterioridade, conforme já explicitado no início deste trabalho. O fato de que há um “já-dito” que sustenta a possibilidade mesma de que todo o dizer é fundamental para que se compreenda o funcionamento do discurso, sua relação com os sujeitos e com a ideologia.

Reafirmamos, então, que existe uma relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, entre a constituição do sentido e sua formulação, ou, ainda, entre o que já foi dito e o que se está dizendo. Conforme nos diz Courtine (1984), a formulação está determinada pela relação que estabelecemos do intradiscurso com o interdiscurso.

Retomando o conceito explicitado por Assolini (2003),

(...) pelo funcionamento do interdiscurso, suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade. Isso faz com que, pensando-se a relação da historicidade do discurso que especifica, como diz Pêcheux (1983), as condições nas quais um acontecimento histórico – elemento descontínuo e exterior – é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória (ASSOLINI, 2003, p.14, grifos nossos).

Dessa forma, buscamos construir procedimentos que nos auxiliem na exposição do leitor à opacidade do texto e à ação estratégica de um sujeito, como nos diz Pêcheux (1996). Pretendemos chamar a atenção para a questão da intencionalidade do discurso.

Brandão (2004) ensina que cabe à AD lidar com o discurso, objetivando inseri-lo na relação existente entre a língua e a história, tendo como ferramentas as marcas das contradições ideológicas encontradas na materialidade linguística. Foucault (1986) ressalta que “analisar o discurso é fazer desaparecer as contradições; é mostrar o jogo que jogam entre si; é manifestar como pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhe uma fugidia aparência” (p.187). E no lugar de analistas dos discursos, buscamos, neste trabalho, evidenciar algumas das contradições existentes na língua, e

mostrar que essa mesma língua, que não é transparente, pode sempre trazer novos sentidos nos mesmos dizeres, como mostraremos na próxima seção, em alguns dos nossos gestos de análise.

4 Desvelando o movimento dos sentidos: gestos de interpretação

“Interpretar, para o analista de discurso, não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto, (...) compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro”.

ORLANDI, 2012d, p.64

Foucault (2002) evidencia que a ideologia se materializa a partir dos efeitos de verdade que são produzidos no interior de discursos, que não são, em si, nem verdadeiros nem falsos, e que permitem considerar a ideologia em seu funcionamento, no jogo discursivo em que se travam pequenas e cotidianas batalhas pelo poder-saber. Todo discurso é visto funcionando como “regimes de verdade”. Para o autor, a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam e, também, a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns dos outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2002, p.12).

Certos tipos de discurso acabam sendo legitimados socialmente como verdadeiros, como portadores de enunciados verdadeiros que muitas vezes não são questionados pelos sujeitos. Temos como pressuposto que o não questionamento em relação aos materiais didáticos, particularmente os livros de língua portuguesa do Ensino Fundamental I – que trazem os gêneros discursivos como conteúdo fundamental – tomam os gêneros como “discursos da verdade”, a partir na noção foucaultiana.

Inicialmente, nessa linha de pensamento, buscávamos investigar o que os sujeitos-professores conhecem a respeito dos gêneros discursivos. O interesse por essa questão se deu a partir da percepção da maneira como o conceito era abordado na escola, tanto em reuniões de trabalho destinadas à formação dos professores como em conversas informais. Alguns dizeres eram comuns e nos chamavam a atenção como, por exemplo:

“Eu trabalho todos os gêneros todos os dias”.

“Falam pra gente trabalhar os gêneros, mas cadê o material?!”.

“Será que dá mesmo pra trabalhar com este livro didático aqui?”.

“É muita conversa, muita, mais uma invenção de moda essa história de gêneros discursivos!”.

“Eu observei progresso na vida escolar das crianças desde quando comecei a trabalhar com os gêneros. Aproveitei tudo o que aprendi nos cursos da Diretoria de Ensino”³⁰.

Ao realizar as entrevistas com os professores, pudemos perceber que há grande preocupação em torno da temática, conforme pressuposto no momento de elaboração do projeto. Entretanto, o que mais chama a atenção ao falar desse tema é o caráter estanque que o conceito adquiriu aos olhos de alguns docentes – um formato associado a palavras como “modelos”, “moldes”, ou mesmo, “receitas” para a produção de textos. Assim, para os sujeitos-professores inseridos nas formações discursivas que preconizam esses sentidos, utilizar-se dos gêneros discursivos implicaria criar um repertório de modelos prontos, aos quais os estudantes possam adaptar seus textos futuramente.

Embora muitos documentos se utilizem da definição bakhtiniana de gêneros, enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados”, percebemos que, nos sentidos que circulam predominantemente entre os sujeitos-professores entrevistados, o termo *relativamente* é quase que ignorado – o que incorre num equívoco, já que a relativa estabilidade dos gêneros é fundamental em sua definição, por representar a historicidade dos gêneros, ao mesmo tempo em que enfatiza a imprecisão e fluidez de suas características e fronteiras. Tal equívoco é fruto dos deslizamentos de sentidos percebidos em torno de documentos oficiais, que preconizam a manutenção de sentidos determinados sócio-histórica e ideologicamente, e que projetam determinadas imagens de língua, texto, de ensino e de escola.

Assim, os gêneros acabam sendo utilizados como (mais um) instrumento de controle da prática pedagógica, de formatação e de limitação

³⁰Falas comumente ouvidas no cotidiano das escolas, e coletadas por ocasião dos depoimentos dos professores participantes de um curso de Formação Continuada, organizado pela Prof^a Elaine Assolini, ao longo dos anos 2009, 2010, 2011 e 2012.

dos saberes e fazeres pedagógicos dos sujeitos-professores. A seguir, iniciaremos os gestos de análise deste trabalho tecendo considerações sobre o que dizem os PCNs sobre os gêneros discursivos, e a maneira como tais definições são propagadas no meio escolar.

4.1 Os dizeres dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Considerando o principal objetivo proposto neste trabalho – o de analisar os discursos sobre os gêneros discursivos que circulam entre professores do Ensino Fundamental I – torna-se necessário abordar, inicialmente, o documento que deu origem à utilização dos gêneros no ensino brasileiro, conforme exposto anteriormente.

O referido documento foi publicado com o objetivo de orientar o ensino (em todas as disciplinas e níveis da Educação Básica), conforme o postulado na (nova) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996. Diante dos expressivos índices de “fracasso” do ensino de língua portuguesa (representados pelos altos índices de reprovação nas séries iniciais), juntamente à percepção da necessidade de formar sujeitos capazes de atuar discursivamente de maneira mais efetiva na sociedade, Soares (2012) destaca que era possível notar que o paradigma do ensino normativo (até então vigente no ensino de Língua Materna), orientado por meio da escolha de uma única modalidade de registro escrito, não mais satisfazia às necessidades teóricas e práticas relacionadas ao ensino atual.

A introdução da linguagem oral (por meio dos gêneros orais), assim como a concepção de linguagem que avançava diante da perspectiva textual (articulando a perspectiva discursiva e a integração dos eixos de uso e reflexão nos estudos sobre a língua e a linguagem), foram aspectos de grande importância, já que a perspectiva discursiva de linguagem representa uma oposição à ideia que vigorava anteriormente no ensino, em que a língua era considerada como um código, do qual os sujeitos se apropriam e fazem uso conforme suas necessidades, desconsiderando o papel das condições sócio-históricas na produção linguística.

Essas condições trazem a ideia de que é a partir da interação entre sujeitos que os mesmos se constituem e, dessa maneira, produzem sentidos, que têm um contexto social e histórico específico que não pode ser desconsiderado. Os gêneros discursivos representam, assim, possibilidade de inserir discussões sobre o contexto e os processos de produção da linguagem, e articulá-los ao contexto social dos educandos.

Em virtude dos questionamentos envolvendo a eficácia do ensino de língua portuguesa, a partir da abordagem baseada na gramática normativa, e da busca por uma maneira de superar os crescentes índices de “fracasso” escolar – que, na verdade, refletem questões muito mais profundas do que apenas a ausência de sucesso, conforme discutido anteriormente, a partir do exposto por Orlandi (2013) sobre a legitimação da oralidade –, a proposição do ensino baseado nos gêneros discursivos foi, desde o início, supervalorizada: supôs-se que essa nova abordagem seria a verdadeira “redentora” do ensino de língua portuguesa.

Embora passados mais de 15 anos de sua publicação, esse documento ainda representa a orientação mais específica disponível (em nível nacional), para o ensino de língua materna, e é tido como referência na elaboração de outros documentos normativos oficiais (currículos, referenciais, entre outros). Foi por meio desse documento que o (então) novo paradigma foi amplamente divulgado e constituiu o que Marinho (2001) definiu como um “discurso hegemônico sobre o ensino da língua”.

Esse discurso hegemônico predomina na perspectiva crítica de pesquisa acadêmica, na formação de professores, nos interesses do mercado editorial de livros didáticos e no cotidiano das escolas; mesmo tendo sido um marco na divulgação de novas perspectivas de ensino, os PCNs não representam todo o universo de mudanças, inovações, pesquisas e estudos produzidos pelos espaços de formação de professores e universidades – embora represente uma parte desse todo, em relação às condições de produção em que um discurso governamental foi produzido e ao estado do conhecimento na época de sua produção.

Marcados por seu caráter fortemente prescritivo, os PCNs representam a concretização de políticas públicas de normatização pedagógica. No documento, os gêneros são assumidos não apenas como finalidade do ensino de Língua Materna, mas, também como recurso para que tal finalidade seja alcançada. Percebe-se que o esperado é que o professor se utilize dos gêneros para ensinar gêneros.

Acreditamos no potencial dos gêneros discursivos enquanto ferramenta para o ensino de língua portuguesa. Concordamos com Rojo (2005), Meurer (2002) e Oliveira (2012), entre outros, no que diz respeito ao reconhecimento de que os gêneros se constituem numa maneira eficaz de desenvolver o domínio da Língua Materna. Contudo, nos posicionamos de maneira crítica à forma impositiva como essa temática vem sendo tratada, e à imobilidade que o conceito adquiriu nas escolas, conforme pode ser percebido em alguns dos recortes que serão analisados mais adiante. Mais ainda, destacamos que os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I – profissionais habilitados em cursos de Pedagogia – se sentem inseguros no exercício da docência porque não conheceram a teoria dos gêneros do discurso durante sua formação inicial, conforme mostraremos mais adiante, na realização das análises discursivas propriamente ditas.

Após a publicação dos PCNs, no final da década de 90, o conceito passou a ser adotado não apenas como um conteúdo do ensino, como, também, o eixo central através do qual se instaurou o (à época, novo) paradigma para o ensino de língua portuguesa, em todos os segmentos do Ensino Básico.

Porém, conforme destaca Coscarelli (2007)³¹, a noção de gênero textual que permeia as salas de aula é bastante simplista, pois os textos são percebidos como reprodutores de uma estrutura prefixada para o gênero em que se classificam. Essa ideia simplista, que delinea os gêneros quanto ao agrupamento de textos, conforme características predeterminadas (principalmente características tipológicas), imutáveis é que tem orientado o ensino de língua portuguesa atualmente.

³¹A autora adota Gêneros Textuais como sinônimos de Gêneros Discursivos.

É fato que o apagamento dos sentidos relacionados à plasticidade das características dos gêneros não é acaso; chama-nos a atenção, inclusive, o fato de que tal apagamento promove certo tipo de padronização no ensino de língua, já que é mais “produtivo” – sob o ponto de vista da produção de sujeitos aptos, adequados ao mercado de trabalho – ensinar a língua, a produção de textos, a partir de categorias fixas. Algo muito parecido com o que era preconizado até meados dos anos 1970.

Resulta, daí, um ensino preocupado com a quantidade de gêneros abordados em sala de aula, visando a exaustão quantitativa dos mesmos, e focada na identificação e memorização das características de cada gênero, em detrimento da compreensão e utilização crítica dos gêneros discursivos. Como consequência dessa supervalorização dos gêneros, percebe-se, ao olhar para a escola, a adoção de uma prática pedagógica que busca instrumentalizar o aluno para que ele seja capaz de formatar seus dizeres nas características predeterminadas dos gêneros, desvalorizando a criatividade linguística e não estimulando, nos sujeitos-estudantes, o interesse pelo manuseio crítico da língua. O “bom aluno”, nesse contexto, passa a ser visto sempre como aquele que é capaz de escrever textos adequados com poucos erros ortográficos, e que demonstra dominar as características dos gêneros discursivos utilizados na escola, “formatando” adequadamente sua produção, conforme o gênero solicitado.

Schnewly (2004) defende a ideia de que “o gênero é um instrumento” (p.20). Como tal, encontra-se entre o sujeito que age e o objeto, ou situação sobre a qual esse sujeito age. O instrumento media a atividade, dá-lhe forma e materializa-a; ao mesmo tempo, esse instrumento é mediador: tem duas faces – é um artefato material (no sentido em que se encontra fora do sujeito), mas que também materializa as operações que tornam possíveis as ações às quais esse instrumento se destina; e demanda esquemas internos do sujeito que dele se utiliza para articular suas possibilidades, ou seja, há implicações da apropriação desse instrumento pelo sujeito.

O instrumento para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte

dos sujeitos, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (SCHNEWLY, 2004, p. 22).

Os gêneros discursivos representam referencial muito rico e interessante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme exposto em pesquisas já citadas neste trabalho. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso concebê-los como categorias fluidas, intercambiáveis. Retomando o ponto de vista de Marcuschi (2011), inclusive já exposto na seção anterior, devemos considerar o estudo dos gêneros como uma área onde se percebe o funcionamento da língua, e se pode dedicar especial atenção às atividades culturais e sociais, mas não os concebendo enquanto modelos estanques, ou estruturas rígidas; os gêneros, para que sejam aproveitados enquanto ferramenta linguística, devem ser vistos como entidades dinâmicas, que representam, na linguagem, a corporificação de formas culturais e cognitivas de ação social.

Em função dessa fluidez e maleabilidade dos gêneros, que se interpenetram e se constroem constantemente por meio do discurso, da linguagem em movimento, percebe-se que a preocupação em nomear e classificar gêneros como atividade de grande importância pedagógica já não tem tanto sentido. Mais importante do que listar características e nomear gêneros, é que os alunos sejam capazes de circular por entre eles, constituindo-se em intérpretes-historicizados (ASSOLINI, 2003, 2010, 2013), sujeitos capazes de se distanciar do processo de paráfrase e encontrar espaço para produzir o novo, apesar dos mecanismos de controle, cidadãos críticos capazes de questionar as imposições sociais.

4.2 Os dizeres dos sujeitos-professores

Nesta pesquisa, buscamos identificar, por meio dos dizeres dos sujeitos-professores, indícios linguístico-discursivos que nos permitam perceber

quais são os discursos sobre os gêneros discursivos, enquanto conteúdo previsto nos anos finais do Ensino Fundamental I, e enquanto estratégia para alcançar os objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa.

A partir das entrevistas realizadas, conforme descrito na seção anterior deste trabalho, foram selecionados diversos recortes – que, na perspectiva discursiva, correspondem a fragmentos correlacionados, de linguagem e situação (ORLANDI, 2011). Alguns desses recortes constituem o *corpus* deste trabalho, e, a partir deles, realizaremos gestos de interpretação, destacando determinados sentidos que se materializam nos dizeres dos sujeitos-professores entrevistados. Há, ainda, grande número de recortes que foram selecionados, e que serão destinados a trabalhos futuros.

A seguir, apresentamos um recorte de entrevista realizada com uma professora do Ensino Fundamental I que lecionava, na ocasião, em uma sala de 5º ano, localizada em uma escola pública, na periferia de um município do interior do Estado de São Paulo. A referida professora (aqui identificada como A) tinha 28 anos de idade, graduada em Pedagogia, concluiu dois cursos de especialização *lato-sensu* e lecionava na rede pública há seis anos.

Recorte nº 1

Sujeito-Pesquisador: Quais são os gêneros que você mais trabalha ou trabalhou com seus alunos do 5º ano?

Sujeito-Professor A: Textos mais fáceis... (pausa)... Então... Fábula, Conto... Receita, é... Como que fala, aqueles de jornal? (pausa)... Texto informativo... Pouca, pouca mesmo, poesia... Porque não rolou, sabe? Até tentei, mas não fazia parte assim, né, deles... Texto de jornal...

Na sequência discursiva destacada nesse recorte (bem como em vários outros trechos da entrevista), percebe-se que tão logo ouve a expressão *gêneros discursivos*, o sujeito-professor a substitui pelo termo “texto”, numa visível preocupação em demonstrar sua compreensão sobre o campo de conhecimento ao qual o sujeito-pesquisador se referia. A repetida e rápida substituição do termo acima destacado por outro, imaginado pelo sujeito-professor como “mais familiar” para os estudantes, indicia sua (do sujeito-

professor) inscrição em formações discursivas com as quais se identifica. Nesse caso, com a ideia de que um ensino que “faça sentido” para o estudante envolve o que por ele é imaginado como sendo “mais familiar”.

Retomamos, aqui, o conceito de texto para a AD, conforme exposto no início desta dissertação. Concebemos o texto como uma unidade significativa, responsável por conferir significado às palavras. Trata-se de um conjunto de enunciados que possuem várias significações, um processo que se dá de diversas maneiras, em inúmeras situações sociais. Como dito por Orlandi (1995), “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” (p.111). O texto, nos estudos do discurso, compreende uma materialidade discursiva, atravessada por diversas formações discursivas.

Cumpre notar que a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux (1995) chama *forma-sujeito*. A *forma-sujeito* é, portanto, o sujeito que passa pela interpelação ideológica e constitui o funcionamento imaginário do sujeito, ao designar a forma de sujeição que um indivíduo assume ao realizar a incorporação/dissimulação de elementos do interdiscurso, ou seja, o sujeito afetado pela ideologia.

Assujeitada ideologicamente, a posição de sujeito-professor não se dá conta de que seus dizeres reproduzem alguns dos princípios e imagens do Discurso Pedagógico Escolar tradicional, quais sejam: o de que o professor, como autoridade institucionalizada, deve possuir o saber por completo e está na escola para transmiti-lo, e o que concerne ao pressuposto de que o mero contato com suportes textuais, como os jornais, asseguraria o aprendizado e a apreensão de conhecimentos por parte do estudante.

Esse Discurso Pedagógico Escolar além de autoritário, tem caráter altamente prescritivo, determinando os conteúdos que *devem* ser ensinados pelo professor em sala de aula, de que forma, em que momento, e limitando seus fazeres pedagógicos de modo que esses circulem nos espaços do que é considerado importante para os estudantes pelos órgãos que elaboram os

documentos legais (PCNs, Diretrizes Curriculares, Referenciais Curriculares Municipais, entre outros) que determinam o que deve ser ensinado aos estudantes.

Capturado ideologicamente pelos efeitos de sentidos produzidos através das leituras de tais documentos, muitas vezes os professores têm a ilusão de que são eles mesmos os responsáveis por escolher os recursos que serão utilizados em suas aulas, materiais pedagógicos e até conteúdos (no caso deste trabalho, escolher quais gêneros serão utilizados em cada turma) que serão transmitidos aos estudantes.

Para adensar essa análise, salientamos que, de acordo com a perspectiva discursiva, nada é dado *a priori*, não apenas o sujeito, mas também o sentido, uma vez que as palavras só adquirem sentido dentro de uma formação discursiva. Entendemos que os sentidos são construídos, produzidos sócio-historicamente, a partir de relações de poder com seus jogos imaginários. O dizer, portanto, tem sua história.

Dessa forma, os sentidos reproduzidos pelo sujeito-professor A nas formações discursivas nas quais se inscreve, não são quaisquer, mas, posto que essas formações remetem às formações ideológicas em que caberia ao sujeito-professor selecionar e decidir quais conteúdos são considerados fáceis, difíceis, complexos, de acordo com as suas formações imaginárias.

A partir da entrevista realizada com a mesma professora, apresentada anteriormente, apresentamos o próximo recorte que será analisado.

Recorte nº 2

Sujeito-Pesquisador: Você até já falou um pouco, mas houve uma razão determinada pra que você escolhesse esses gêneros? Foi só em relação à dificuldade?

Sujeito-Professor A: É... e também pra ser alguma coisa mais familiar.

Nesse recorte, destacamos as Sequências Discursivas para ser algo mais familiar. Nota-se, por meio delas, a preocupação do sujeito-professor em buscar desenvolver um trabalho que aborda gêneros discursivos que já são

supostamente conhecidos pelos estudantes. O termo escolhido para designar tais gêneros, “familiar”, remete à ideia do que Pêcheux (2008) chama de “um mundo semanticamente normal” (p.34), representado por um universo normatizado, representativo da ligação de cada sujeito com seu corpo e o entorno.

Essa noção de familiaridade evidencia a orientação do trabalho pedagógico de uma maneira que seja “confortável” para os estudantes, que lhes traga a segurança associada ao que é familiar, ao que vem da família, e já é conhecido. A busca por gêneros discursivos que já façam parte, de alguma forma, do repertório dos estudantes, evidencia a angústia do sujeito-professor que, ao mesmo tempo em que se vê diante da necessidade de ampliar o conhecimento dos estudantes, também percebe a necessidade de organizar sua prática pedagógica, pautando-se pelo princípio daquilo que considera mais acessível aos estudantes, ao que considera “possível” de ser ensinado.

Nas Sequências Discursivas seguintes, já tiveram contato alguma vez, destacamos a posição assumida pelo sujeito-professor quando declara sua preferência por trabalhar gêneros com os quais os estudantes já tiveram algum contato anterior, ou seja, sua preferência por utilizar com mais frequência os gêneros com os quais os estudantes já estão mais habituados e, provavelmente, com os quais eles já conseguem trabalhar de maneira mais satisfatória. Percebemos, aqui, que esse sujeito-professor está inserido em formações ideológicas que pressupõem o sujeito-estudante como um sujeito de baixo grau de letramento – conforme discutido nos estudos de Tfouni (1992) e Assolini (1999) –, e que precisa de uma prática pedagógica que seja desenvolvida a partir de gêneros discursivos pouco variados, limitados àqueles que possam ser considerados mais “fáceis” ou “familiares”.

Não criticamos, neste trabalho, a prática do docente que atua fazendo uso de poucos textos/gêneros discursivos. Porém, evidenciamos que uma reflexão crítica sobre a função do professor nos conduz à conclusão de que apenas “ter contato” com textos/gêneros não é suficiente para enriquecer o repertório dos estudantes, no que diz respeito à utilização dos gêneros discursivos, tampouco para favorecer sua constituição enquanto intérpretes-

historicizados (ASSOLINI, 2003) e estimulá-los a ocuparem a função de autores de seus próprios dizeres (TFOUNI, 1992).

A mediação do professor e sua intervenção, enquanto orientador do processo de construção dos saberes sobre a língua, fazem-se fundamentais para que os estudantes possam, de fato, apropriar-se dos gêneros discursivos enquanto recursos linguísticos/discursivos.

Os conceitos enunciados pelo sujeito-professor A remetem ao seu arquivo sobre os gêneros discursivos, às noções por ele adquiridos ao longo de sua formação (inicial e continuada). Porém, nota-se que tais conceitos não são, ainda, suficientes para subsidiar uma prática pedagógica mais crítica, que colabore de maneira mais significativa para que os estudantes se apoderem da língua e de seus recursos enquanto ferramenta que possa lhes proporcionar alguma medida de “empoderamento social”. Percebemos, nesses dizeres, a inscrição da posição professor em formações discursivas tradicionais, que evidenciam as poucas alterações pelas quais o curso de pedagogia passou desde a década de 1970, conforme discutido por Libâneo e Pimenta (1999), e exposto na segunda seção desta dissertação.

O assujeitamento – produzido por meio do trabalho da ideologia, que interpela os indivíduos em sujeitos, na mesma medida em que produz evidências e coloca o homem na relação imaginária com suas condições de existência (ORLANDI, 2007) – a que o sujeito-professor é submetido, o conduz à opção pelos gêneros ilusoriamente entendidos por ele como “mais práticos” (para Bakhtin, gêneros primários). Essa opção acaba por ser hegemônica em sua prática pedagógica cotidiana, em detrimento dos gêneros discursivos mais complexos, que envolvem, por exemplo, a linguagem literária, e representam gêneros a que, muito provavelmente, os alunos só teriam acesso no ambiente escolar devido às suas condições sociais.

A seguir, acrescentamos outro recorte, extraído ainda dessa primeira entrevista, em que a professora fala a respeito do material didático que utiliza em suas aulas.

Recorte nº 3

Sujeito-Pesquisador: Qual é o material didático utilizado nas suas aulas de língua portuguesa? A que material você recorre para ensinar/trabalhar os diferentes gêneros discursivos?

Sujeito-Professor A: Só o livro didático... (pausa). Ah, e nas nossas formações tem alguns textos extras, também, assim... (pausa mais longa) Sabe? Alguns livros paradidáticos, também... Mas nada de especial não. Eu uso mais é o livro didático mesmo.

Na primeira sequência discursiva destacada, “Só o livro didático”, percebemos, pelo uso do advérbio “só”, a inscrição da professora em uma formação discursiva que pressupõe que o uso do livro didático enquanto recurso exclusivo para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental I, não é suficiente. Tal formação discursiva advém de formações ideológicas que disseminam sentidos como “o ensino, para ser bom, precisa de muitos recursos” e “boas práticas pedagógicas se baseiam em aulas diversificadas”. Inserida nessas formações discursivas, a posição sujeito-professor A antecipa os sentidos que podem ser construídos pelo seu interlocutor, a partir de seu discurso, e tenta controlar os sentidos que podem ser produzidos, como se demonstrasse reconhecer que, embora essa seja sua prática, ela mesma a concebe como insuficiente ou inadequada.

Essa sequência demonstra, ainda, a identificação do sujeito-professor com imagens sociais específicas em relação ao trabalho pedagógico – que emergem das relações sociais e funcionam, no discurso, como mecanismos de projeção para constituição da relação entre a situação e a posição discursiva dos sujeitos, conforme exposto por Orlandi (2012c).

A pausa, após a frase que constitui a referida sequência discursiva, é um indício significativo da busca do sujeito-professor por algo que completasse o dizer anterior, algo que pudesse fazer com que o sentido de insuficiência, causado pela primeira frase fosse “preenchido”, completado. Mais adiante, a complementação desses sentidos é externalizada por meio da referência ao material recebido nos encontros de formação continuada – descrito como textos extras e livros paradidáticos.

Contudo, esse mesmo material é considerado menos importante – na medida em que, aos olhos do sujeito-professor, na sequência discursiva seguinte, são caracterizados como “nada de especial”, ou seja: nenhum tipo de material que mereça maior atenção – seja no momento da entrevista, ou da prática pedagógica, já que essa impressão de que os outros materiais não têm muita relevância quando comparados ao material apresentado no livro didático é intensificada na última sequência discursiva, quando a posição sujeito-professor retoma os dizeres iniciais de sua fala, e acrescenta o advérbio “mesmo” – enfatizando o sentido construído anteriormente, de que o material extra não representa nada de especial. O currículo apresentado ao professor é necessário, segundo Sacristán (1998), pois é um “norte” para a organização de seu trabalho. No entanto, devido à maneira como o mesmo é apresentado, muitas vezes os docentes o percebem como um fator limitador de sua prática.

As sequências discursivas destacadas nesse recorte nos possibilitam observar a materialização de conflitos relacionados ao lugar atribuído ao docente, ao livro didático e aos materiais extras. Soares (1996) discorre sobre a autoridade que passou a ser conferida aos autores dos livros didáticos, após as mudanças pelas quais a educação passou na década de 1970 – autoridade que antes pertencia aos professores, que determinavam conteúdos, elaboravam materiais e exercícios. A partir daí, os autores dos livros didáticos e manuais para professores é que detêm o poder e a legitimidade sobre os discursos escritos e sobre os materiais que devem ser utilizados em sala de aula.

A legitimação, segundo Habermas (1976)³², é “o processo de dar ‘idoneidade’ ou ‘dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita” (citado por GNERRE, 1991, p.8). E é exatamente esse processo, o de legitimação da escrita, de idoneidade reconhecida e aceita, que pode ser observado a partir desse recorte. Os dizeres da posição sujeito-professor A revelam sua inscrição em formações discursivas que reconhecem, como legítimos e cristalizados, os sentidos (re)produzidos nos livros didáticos, mas não reconhecem, da mesma forma, outros materiais.

³²HABERMAS, J. Legitimation problems in the modern state. In: _____. **Communication and the evolution of society**. Boston: Beacon Press, 1976.

Mesmo diante do conflito representado pelo reconhecimento de que o livro didático não é suficiente para realizar o trabalho com gêneros discursivos de maneira adequada, mas não percebendo “nada de especial” nos outros materiais disponíveis, a posição sujeito-professor é capturada ideologicamente e identifica-se com a formação discursiva que a domina – no caso, uma formação discursiva que preconiza que o principal recurso didático utilizado pelos professores deve ser o livro didático. Assim, no processo de identificação e interpelação ideológica constitui-se a forma-sujeito (PÊCHEUX, 2009) e, nesse movimento, a professora entrevistada reproduz os sentidos predominantes nas formações discursivas em que ela se insere; assim, mesmo que ela reconheça que o livro didático é um recurso pouco interessante, até mesmo insuficiente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, ela destaca que acaba por recorrer a esse material e utilizá-lo, quase que exclusivamente, como principal material de apoio em suas aulas. Tal posição é reforçada, ainda, pelos dizeres encontrados no recorte seguinte, extraído de outro trecho da mesma entrevista.

Recorte nº 4

Sujeito-Pesquisador: E como é que você usa esse material nas suas aulas, quando aborda atividades relacionadas aos gêneros discursivos? Como você usa o livro, os materiais extras que você citou antes, os livros paradidáticos...

Sujeito-Professor A: Ó... eu uso muito o livro, né?... (pausa). O livro do 5º ano é muito bom, então a gente usou ele quase que inteiro, do jeito que tá lá, porque ele é bem completo, tem tudo... (pausa). A gente só foi pulando algumas partes... que tinha coisa que... ah, que eu achava que não... que não tinha importância pra eles. Mas a gente usou bastante material xerocado, também, até, é... (pausa). Porque esse ano eles tiveram Prova Brasil, né... Daí, então a gente fez um trabalho aí... (pausa mais longa)... de... Ah, um trabalho de preparação pra Prova Brasil, mesmo.

Esse recorte materializa algumas marcas que reforçam os sentidos construídos por meio do recorte anterior. A primeira sequência discursiva construída pela posição sujeito-professor A, “eu uso muito o livro didático, né?”, produz um efeito de retomada de sentidos anteriormente produzidos,

destacando a conclusão de que, dentre os materiais que estão disponíveis para a realização de seu trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, o livro didático é a melhor opção. Contudo, a presença do advérbio “né” (forma de contração oral da expressão “não é”) em tom questionador, indica a dúvida, a negação da própria afirmação, e a expectativa de que o interlocutor concorde com a posição sujeito-professor.

Nas sequências discursivas seguintes, os indícios linguístico-discursivos demonstram, novamente, que a posição sujeito-professor A, inconscientemente, reproduz, em seu discurso, e, possivelmente em sua prática pedagógica, dizeres e fazeres salutarmente característicos do Discurso Pedagógico Escolar, em seu viés mais tradicional, caracterizado pela circularidade e pela repetição, conforme exposto na primeira seção deste trabalho. Na materialidade discursiva aqui analisada, “a gente só foi pulando algumas partes... que tinha coisa que... ah, que eu achava que não... que não tinha importância pra eles”, percebe-se a reprodução de uma concepção tradicional de docente, em que o professor é o representante da ciência, detentor de poder sobre os estudantes – nesse caso, o poder referido pela posição sujeito-professor A diz respeito à determinação de quais partes do livro didático seriam “puladas”, ou seja, que não seriam trabalhadas durante as aulas, a partir do critério de “não tinha importância para eles”.

As sequências discursivas apresentadas anteriormente nos conduzem a uma reflexão sobre o currículo escolar. Acreditamos, juntamente com Rivas (2010), que pensar o currículo

(...) nos auxilia a problematizar as ações pedagógicas no contexto das formas materiais de produção de vida na atualidade, bem como analisar as relações entre os saberes e práticas que configuram a formação de professores e a escola como espaço multirreferencial (RIVAS, 2010, p.84).

Assim, o currículo mostra-se uma construção social (SACRISTÁN, 1998), e propõe-se à concretização de fins sociais e culturais, por meio de um modelo educativo. No caso do objeto de estudo de nosso trabalho, os gêneros discursivos fazem parte de um currículo (no caso, do ensino de língua

portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental I) que atende a objetivos específicos condizentes com um determinado modelo de educação, pensado a fim de atender às necessidades da sociedade em que o mesmo se encontra inserido.

Considerando os estudos de Sacristán (1998) sobre o currículo, entendemos que sua concretização ocorre em seis níveis, quais sejam: o currículo prescrito (que contempla a gama de orientações a respeito do que deve ser o conteúdo de um curso, atuando como referência para a ordenação de um sistema); o currículo apresentado (representado pelos manuais e livros didáticos, apostilas e livros-texto, que assumem a função de aproximação entre o currículo prescrito e os docentes); o currículo mediado (nível em que se encontram os planos de ensino, e que representam o espaço em que as propostas feitas aos docentes são moldadas a partir de sua cultura profissional); o currículo realizado (que envolve os resultados da prática pedagógica e seus efeitos nas mais diversas dimensões, sejam elas cognitivas, afetivas, sociais e morais) e, por fim, o currículo avaliado (dimensão em que, usualmente, são avaliados aspectos relacionados ao currículo prescrito, e que colabora para o reforço significativo de um único eixo da prática).

Considerando o exposto acima, retomamos os dizeres da posição sujeito-professor A no recorte nº 4, a respeito da seleção dos trechos do livro didático que seriam utilizados em sala de aula. Embora os livros didáticos sejam um importante material de apoio ao ensino, os professores ainda encontram-se aquém de seu processo de produção – o que faz com que haja uma distância significativa entre os conteúdos ali propostos e a realidade das salas de aula. Assim, como proposto por Sacristán (1998), os sujeitos-professores exercem influência sobre o currículo que lhes é apresentado (por meio dos manuais e livros didáticos), adaptando-o e moldando-o às necessidades percebidas por meio da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos. As sequências discursivas “...a gente foi pulando algumas partes...” e “...a gente usou bastante material xerocado...” demonstram que, ao mesmo tempo em que optava por não trabalhar determinadas atividades, por compreender que seriam menos relevantes, a professora recorria a outros

materiais, que pudessem oferecer subsídio ao trabalho com atividades por ela consideradas de maior importância.

No mesmo recorte, na última sequência discursiva destacada, “...um trabalho de preparação para a Prova Brasil, mesmo...”, percebemos a dimensão do currículo avaliado, a partir do proposto por Sacristán (1998), representada por uma avaliação externa que nem sempre contempla os propósitos anteriormente delineados pelo professor. Trata-se de uma avaliação realizada por quem prescreve o currículo, e materializa pressões dos mais diversos tipos sobre os docentes e os estudantes.

Os sentidos, na AD, são sempre repetidos, reproduzidos. Desse modo, ao enunciar, enquanto sujeitos, repetimos sentidos produzidos pela história e pela ideologia, que voltam à tona em nossos dizeres a partir da memória discursiva – que nos permite dizer aquilo que já foi formulado antes, mas que foi “esquecido”, e que, mesmo assim, reverbera em nossos discursos, independentemente de nossa vontade. Na sequência discursiva destacada, a posição sujeito-professor A não se dá conta da reprodução dos sentidos em seus dizeres, principalmente não percebe que, ao falar da utilização da maneira como utiliza o livro didático, para desenvolver atividades relacionadas aos livros didáticos, na verdade, fala de si mesma, enquanto representante de uma instituição (a escola), que lhe confere uma posição de autoridade para determinar quais conteúdos curriculares são ou não importantes para seus alunos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que faz uso desse poder, a posição sujeito-professor A reconhece a limitação percebida diante das avaliações externas, quantitativas. Na última sequência discursiva destacada, “um trabalho de preparação para a Prova Brasil mesmo”, percebemos as formações imaginárias a respeito de sua preocupação com as avaliações externas, já que, em função de tal avaliação, sua prática pedagógica cotidiana foi alterada (antes, as atividades propostas eram restritas ao livro didático; tendo em vista a preparação para a prova, outros materiais foram incorporados, especificamente para esse fim).

No próximo recorte, a professora A discorre sobre a maneira como o livro didático utilizado em sala de aula aborda os gêneros discursivos, sob o seu ponto de vista.

Recorte nº 5

Sujeito-Professor A: O livro aborda vários gêneros discursivos, mas ele dá maior ênfase para a narrativa... E os outros gêneros ficam... (pausa)... ficam meio que... sei lá, voltados pra uma atividade ou outra, só...

Sujeito-Pesquisador: E como são essas atividades propostas pelo livro?

Sujeito-Professor A: Ah... são bem básicas, sabe? ...(pausa).
Leitura e interpretação. Basicamente.

Propomos, na análise dessa sequência discursiva, a realização de alguns deslocamentos a respeito do conceito de leitura trazidos pela professora entrevistada no momento de seus dizeres. Lembramos que, na AD, o processo de constituição dos dizeres é muito significativo, pois, é ao longo desse processo (que envolve a seleção do que se diz e o que não se diz, ao mesmo tempo em que se leva em consideração as imagens que esperamos que o interlocutor construa a partir de nossos dizeres) que se formam as famílias parafrásticas que conferem significados determinados aos nossos dizeres, conforme as condições de produção específicas dos discursos e, principalmente, de acordo com as formações ideológicas e discursivas nas quais estão inseridos os sujeitos de determinados discursos, conforme discutido em diversos momentos deste mesmo trabalho.

Tomando como ponto inicial da análise a questão brevemente exposta acima, podemos perceber pistas linguísticas de uma formação discursiva específica na materialidade linguística representada pelo recorte: uma formação discursiva heterogênea, que se caracteriza por conceber a leitura e a escrita como habilidades básicas, mas não apenas porque sejam habilidades inerentes ao processo de ensino da língua materna, mas, também, porque são vistas como habilidades menos complexas do que outras – como a produção de textos escritos em gêneros diversificados, por exemplo.

Na mesma medida em que a leitura e a escrita são consideradas habilidades básicas, as atividades propostas pelo livro didático, sob a percepção da posição sujeito-professor A, são atividades muito simples, quase que rudimentares, de pouca complexidade. Esses pontos revelam a heterogeneidade da formação discursiva na qual o sujeito-professor se insere, uma formação discursiva que, ao mesmo tempo em que valoriza a leitura e a escrita enquanto habilidades fundamentais para o sujeito-aluno, habilidades que precisam ser desenvolvidas, as desvaloriza por considerá-las habilidades menos importantes, diante de tantos outros conteúdos escolares.

Essa formação discursiva nos remete a formações ideológicas que preconizam práticas pedagógicas baseadas no ensino da leitura como um processo vazio de atribuição de sentidos a palavras descontextualizadas e desprovidas de sentido, por meio do processo mecânico de codificação e decodificação de letras e sílabas, e que representa, conforme discutido por Assolini (1999), um sentido fechado e empobrecido da noção de leitura, que tem consequências negativas para o ensino – dentre elas o não favorecimento à ocupação do lugar de autor pelos estudantes, ou mesmo o não interesse pelas atividades propostas.

É importante salientar que, neste estudo, quando abordamos questões relacionadas ao interesse dos alunos por atividades propostas à sua motivação, o fazemos a partir de uma perspectiva que considera o sujeito a partir de sua constituição psicanalítica. Assim, o sujeito é definido como um ser desejante que, na perspectiva de Charlot (2000), atribui valores específicos ao que aprende. Pensar na relação que esse sujeito estabelece com o conhecimento implica que uma atividade, ou situação de aprendizagem, para que seja considerada significativa, não envolve apenas “dar significado” - é preciso que a atividade seja capaz de mobilizar o sujeito, de provocar um desejo que lhe ponha em movimento. Desse modo, se “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade” (CHARLOT, 2000, p.82) o professor ganha papel fundamental no processo de ensino, já que ele é o responsável por oferecer atividades aos estudantes, por mobilizá-los e fazer com que eles atribuam valor ao conteúdo trabalhado em sala de aula. No caso da leitura e da

interpretação, é ao professor que cabe o desafio de fazer com que os alunos desejem ler, desejem aprender e interpretar.

Entretanto, a concepção de sujeito que se faz presente nos dizeres da posição sujeito-professor A não se orienta por esses princípios. A partir das discussões de Orlandi (2012), as marcas linguísticas perscrutadas no recorte nº 5 delineiam uma concepção de leitura que pressupõe um autor onipotente (cujas intenções controlam o percurso de significação dos textos), um efeito de transparência do texto (que é responsável por permitir interpretações e significações únicas) e um leitor onisciente (que possui uma capacidade de compreensão que domina todos os fatores que contribuem para as múltiplas determinações de sentido que atuam no processo de leitura).

Notamos que essa concepção de leitura está atrelada a uma série de práticas pedagógicas e discursivas tradicionais, que evidenciam a manutenção de um Discurso Pedagógico Escolar, em seu viés mais tradicional, conforme explorado nas análises anteriores. Aqui, o viés tradicional pode ser percebido por meio da suposição da correspondência entre leitura e interpretação, enquanto processos de codificação e decodificação/atribuição de sentidos.

Em nossa perspectiva, propomos a noção de uma leitura produzida (conforme discutido por Orlandi, 2011, 2012, 2012c), já que, no momento em que determinado texto é lido, entram em jogo não apenas as palavras já escritas no papel, mas uma série de outros fatores que compõem as condições de produção da leitura. Nesse quadro, intervêm fatores históricos, sociais, culturais, modos de relação de trabalho e de produção de sentidos, que fazem com que a leitura não possa ser considerada uma questão de tudo ou nada. A historicidade constitutiva da leitura, sob o nosso ponto de vista, faz com que o sujeito, ao ocupar a posição de leitor de um determinado texto, estabeleça relações de intertextualidade, mobilize memórias e, a partir daí, se relacione com o texto lido, interagindo com o objetivo e, como destaca Coracini (2005), construa os sentidos.

Retomemos a sequência discursiva em análise: “leitura e interpretação basicamente”, sequência aparentemente tão curta, mas com tantos significados! Sabemos que ensinar a ler, escrever, interpretar e produzir textos

são alguns dos mais importantes objetivos dos Ensino Fundamental I, ao mesmo tempo em que representam grandes desafios para a maior parte dos professores que atuam em escolas públicas brasileiras. Novamente, percebemos a inserção da posição sujeito-professor em formações discursivas que assumem a interpretação como uma tarefa mecânica, não histórica, definida como a habilidade de extrair sentidos – prontos, únicos, acabados – de textos escritos.

Nossa contribuição, nesse sentido, é a de que seria interessante e enriquecedor se os professores partissem de outro ponto de vista: o de que a linguagem “joga” com o equívoco, e que os sentidos, embora pareçam evidentes, não o são, já que “não há sentido sem interpretação” (Orlandi 2012c, p.9), e que o homem não pode negá-la, ainda que a desconheça ou não se dê conta de sua existência, porque “(...) mesmo que ele nem perceba que está interpretando - e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico” (Orlandi, 2012c, p.10).

Conceber a interpretação como algo inerente à prática simbólica humana possibilita um deslocamento interessante na prática pedagógica, sobretudo quando pensamos nos gêneros discursivos – objeto específico deste estudo. Tal deslocamento permitiria, a nosso ver, considerar de maneira significativa os gestos interpretativos realizados pelos estudantes, ressignificando determinados momentos e colaborando para que eles se sintam estimulados a compartilhar outros gestos de interpretação, e se envolverem, de maneira mais ativa, nos processos de produção realizados em sala de aula – na medida em que esses sejam pautados pelas necessidades estabelecidas pelas suas relações com a exterioridade.

Passaremos à análise do próximo recorte, que foi retirado da entrevista realizada com a professora B, de 31 anos de idade. A referida professora, cursou Pedagogia em uma universidade pública estadual, atuava em escolas públicas há cerca de dez anos. Ao longo desse tempo, ela atuou tanto na rede pública estadual quanto em duas redes públicas municipais, sempre atuando com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

O primeiro recorte da entrevista, realizada com a docente apresentada acima, envolve a definição de gêneros discursivos, a partir dos conhecimentos da professora.

Recorte nº 6

Sujeito-Pesquisador: Você poderia então, definir o que entende por gêneros discursivos pra mim, por favor?

Sujeito-Professor B: Claro! Gêneros discursivos... É diferente de Gêneros textuais, não é mesmo? Deve ser, porque senão não teria outro nome (ri, demonstrando hesitação)... (pausa). Tô brincando... (pausa longa)... Bom, gêneros discursivos (respira fundo)... Nossa... (pausa longa, respira fundo novamente). Peraí... (nova sequência de risos)... Bom, o gênero, praticamente, é... (pausa) pode ser... acho que ele é a função de um texto, a função do discurso, pra quê que está sendo realizado, né?

Nesse recorte, as marcas não discursivas – representadas pelas pausas, pelos risos, pela hesitação demonstrada em diversos momentos da entrevista – conduzem-nos à reflexão sobre os saberes que o sujeito-professor tem a respeito da temática dos gêneros discursivos. A princípio, a professora B, ao ser questionada, associa gêneros discursivos a gêneros textuais, tipos textuais. Entretanto, ela não se sente segura a respeito dessa definição, se questiona e busca uma maneira de verificar se a sua suposição está correta, ou não, utilizando-se da frase “deve ser, porque senão teria outro nome”, seguida de risos – que evidenciam a necessidade do sujeito de preencher o espaço marcado pela ausência do dizer, de não deixar silêncios e, assim, tentar controlar, de alguma maneira, os sentidos que são produzidos ao longo de sua fala.

Ao respirar fundo e fazer uma pausa longa, a posição sujeito- professor B demonstra uma tentativa de elaboração de seus dizeres, a partir de sua formação, dos seus conhecimentos teóricos, sedimentados por meio de memória discursiva: as hesitações, ao longo do discurso, podem ser consideradas como pontos de deriva do sentido, em que a heterogeneidade constitutiva do discurso (cf. AUTHIER-REVUZ, 1998) se faz presente. As hesitações, a partir dos estudos de Nascimento e Chacon (2008), evidenciam para o sujeito a sua própria natureza dividida e dispersa, diante da

possibilidade de o dizer vir a ser outro; podem ser tomadas, ainda, como pontos de apoio, lugares em que o sujeito busca mostrar sua ancoragem diante das agitações representadas por suas filiações sócio-históricas de identificação.

Nesse sentido, a hesitação torna evidente a tentativa da posição sujeito-professor B de encontrar referências e elaborar os sentidos que serão produzidos a partir de seus dizeres, buscando tecer um comentário parafrástico, que reproduza sentidos anteriormente produzidos, e que lhe permitam sentir-se mais confortável diante da pesquisadora. Entretanto, a professora não consegue formular a definição da maneira como imagina ser a correta ou, ainda, da maneira como imagina ser a resposta esperada pelo sujeito-pesquisador – uma resposta elaborada a partir da mobilização de conhecimentos teóricos – e, então, busca apoio nos valores práticos, adquiridos com a prática docente.

Essa busca fica explicitada na materialidade discursiva, quando a posição sujeito-professor se utiliza do advérbio “praticamente”. A princípio, percebemos que ele foi utilizado com o objetivo de antecipar que a formulação que seria apresentada em seguida seria elaborada de maneira aproximada, imprecisa. Mas, no conjunto da materialidade discursiva, o advérbio acaba se tornando a marca da origem do saber mobilizado pela professora ao elaborar sua formulação: um saber adquirido praticamente, na realidade, a partir da experiência docente – a partir da identificação de uma necessidade pedagógica trazida pela realidade, a posição sujeito-professor B mobiliza arquivos anteriores, busca um saber adquirido em um lugar diferente da sala de uma universidade.

Houssaye (1996) destaca a importância de que os professores se empenhem em construir um arcabouço de saberes pedagógicos observados na realidade, na prática social da educação, por meio do ato de ensinar, e da constante reflexão sobre esse ato. Evidenciamos, aqui, a percepção de que a teoria e a prática dialogam constantemente no fazer pedagógico; na atividade docente, não há uma dicotomia possível entre essas duas facetas, já que ambas se articulam na constituição dos diferentes saberes docentes (cf.

TARDIF, 2002) que se revelam como uma base diversificada de saberes que compõem a docência.

Nesse sentido, a atividade docente “constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; (...) visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social” (AZZI, 2012, p.45). Tais características do fazer docente compõem um quadro dinâmico e complexo, já que se trata de uma atividade desenvolvida em uma instituição específica e em que o principal objeto de trabalho – o aluno – é, também, sujeito do processo. Considerar tais especificidades da atividade docente nos leva a destacar, com base em Alarcão (2005), a importância de pensarmos a formação de professores de maneira que os docentes conscientizem-se de suas ações e das razões pelas quais atuam, além dos lugares por eles ocupados na sociedade, por meio de uma prática reflexiva. Nas palavras da própria autora, “os professores têm de ser agentes efetivos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p.177).

Diante do exposto, percebemos a necessidade de fazer com que os professores do ensino fundamental, apropriem-se dessa concepção e, a partir dela, mobilizem de maneira consciente e intencional o aparato teórico necessário para a realização das mais diversas práticas pedagógicas. Mais especificamente, percebemos a necessidade de que os sujeitos-professores se apropriem dos gêneros discursivos enquanto recurso linguístico heterogêneo e complexo e, assim, percebam as maneiras pelas quais os sujeitos se constituem na relação com a língua.

Considerar essa afirmação implica, sob o nosso ponto de vista, reconhecer a necessidade de espaços formativos que propiciem aos sujeitos-professores a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de seu processo formativo (tanto em sua formação inicial quanto em sua formação continuada) e os conteúdos escolares. Nesses espaços, é possível permitir que o docente amplie seu arquivo, reflita sobre determinadas temáticas e construa novas relações com seu objetivo de ensino e com a prática pedagógica, relações essas permeadas pelos novos saberes,

construídos a partir da reflexão sobre a prática e também a partir de estudos teóricos.

A fim de continuar a realização de gestos interpretativos que nos auxiliem a compreender quais são os discursos sobre os gêneros discursivos que circulam nas vozes dos sujeitos-professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental I, em escolas públicas municipais brasileiras, acrescentamos mais um recorte de dados, extraído da entrevista realizada com a professora B, já apresentada anteriormente.

Recorte nº 7

Sujeito-professor: Ai... É aquela produção de texto, vamos dizer, aquele material que está lá, no livro. Então, pra mim, quando vem, já vem falando falando “gênero” (faz o sinal de aspas com os dedos), né? Seja textual, discursivo, seria o quê? (faz uma pausa e pensa). É isso. (Demonstra mais segurança). É a finalidade do texto, pra quê que serve, né? Esse texto, pra que está servindo aquele texto. E a gente tem que ensinar as crianças pra que serve o texto.

Nesse recorte, fragmento correlacionado de linguagem e situação, a posição sujeito-professor B, de modo semelhante ao movimento feito no recorte anterior, busca encontrar uma maneira de definir o conceito de gêneros discursivos, sobre o qual sua prática pedagógica é baseada, no que diz respeito ao ensino dos conteúdos de língua portuguesa.

Destacamos, na primeira sequência discursiva, os sentidos produzidos pela afirmação “Ai... É aquela produção de texto, vamos dizer, aquele material que está lá, no livro”. A marca trazida pela interjeição “ai”, no início da resposta, e pela expressão “vamos dizer”, no meio do período, chamam a atenção para o conflito que ganha lugar nos dizeres da posição sujeito-professor B: tais expressões materializam, em seus dizeres, a sua posição em um lugar de confronto – o confronto entre o dever saber e o não saber.

A posição sujeito-professor B pressupõe que “deve saber” sobre os gêneros discursivos, visto que o tema foi discutido em cursos de formação dos quais a professora participou e é abordado (ainda que de maneira pouco clara

ou satisfatória) nos livros didáticos. Existe um sentido naturalizado – algo que já é dito, já é sabido por todos, um *já-lá* (PÊCHEUX, 2009) –, cristalizado, que diz que todos os docentes *devem* saber, *devem* utilizar os gêneros discursivos.

Mas, ao ser questionada a respeito da definição de gêneros discursivos, a docente se vê diante de um lugar diferente: do ponto de vista acadêmico, da definição pronta, ela *não sabe* – do ponto de vista desse saber. É um lugar de confronto, um confronto entre o dever saber e o não saber – duas faces, aparentemente não possíveis de vinculação ao ofício de professor, já que ele é o sujeito que transmite conhecimento, que detém o poder advindo do conhecimento. As discussões elaboradas por Passos (2013) corroboram nosso ponto de vista na medida em que a autora destaca a sensação de estranhamento causada pela associação das palavras “professor” e “não saber”, já que se trata de um sentido não esperado, que não condiz com o apelo social do lugar que o professor ocupa.

E diante da hesitação causada por esse aparente “não saber”, a posição sujeito-professor B, novamente, recorre aos saberes adquiridos na prática docente: refere-se ao gênero como “aquela produção de texto, (...) aquele material que está lá, no livro”, associação colada, que não pode ser deslocada. Assim, o gênero discursivo equivale à produção de texto que equivale ao material físico, ao texto escrito produzido, registrado, com sentidos completos e já determinados, de acordo com as formações imaginárias em que a professora se inscreve.

Tais marcas linguísticas e os efeitos de sentido que elas produzem permitem-nos identificar a inscrição da posição sujeito-professor B em formações discursivas que promovem efeitos de sentido de univocidade entre texto, produção de texto e gênero discursivo, além de conceberem os gêneros discursivos como uma classificação estritamente tipológica de textos. Mais ainda, concebem o texto como uma materialidade linguística pronta, acabada, como um conjunto de frases e parágrafos, articulados, com sentidos fechados, atribuídos pelo autor, e que precisam ser decodificados, ou apreendidos pelo leitor. Dessa maneira, não há espaço para a interpretação a partir da perspectiva discursiva, que considera interpretar não apenas compreender/apreender sentidos, mas, sim, construí-los por meio de uma

leitura dialética, histórica, que considere o equívoco, a não transparência e a não literalidade da linguagem (ORLANDI, 2012a, 2012b, 2012c).

Conceber o texto exclusivamente como suporte material da linguagem – considerando-o como um objeto não histórico e/ou não ideológico – implica, ainda, desconsiderar o processo de textualização, conforme exposto por Orlandi (2012b) e discutido por Gallo (2008). Em nossa perspectiva, o texto se abre como um objeto simbólico que carrega inúmeras possibilidades de leitura que evidenciam, por meio das “falhas” do discurso, o processo de textualização. É a textualidade que, se constituindo como matéria discursiva, possibilita a abertura de infinitas possibilidades de interpretação, e se mostra como alternativa às leituras parafrásticas, sobretudo por meio da constituição do efeito-autor e do efeito-leitor.

Assim, gostaríamos de destacar que, para que sejam produzidas novas leituras (leituras polissêmicas, que fogem dos mesmos sentidos), o texto – enquanto suporte material dos sentidos produzidos, e que pode ter registro escrito ou não – precisa ser considerado de maneira ampla, em sua historicidade e relação com a ideologia e as condições de produção. Nas palavras de Orlandi (2012b),

(...) o texto pode ser considerado como uma “peça”, no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho da interpretação, do equívoco. Há um espaço simbólico aberto – possibilidade do sujeito significar e se significar indefinidamente – que joga no modo como a discursividade se textualiza. A leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações), conformando essas relações (ORLANDI, 2012b, p.65).

É preciso compreender o texto não apenas como registro, mas como suporte material de uma relação organizada, de textualização. Implica dizer que o texto, visto dessa maneira, torna-se um objeto linguístico e histórico, produzindo e reproduzindo sentidos, a partir dos efeitos autor e leitor. O texto, nessa perspectiva, é historicizado no momento de sua(s) leitura(s), e é isso o que difere a perspectiva não discursiva, tradicional, da perspectiva discursiva:

enquanto em uma os sentidos estão “prontos”, e precisam ser “encontrados”, na outra, os sentidos são construídos novamente a cada leitura, a partir da dialética existente na relação entre o texto, seu autor e seu leitor.

Nas sequências discursivas seguintes, “É a finalidade do texto, pra quê que serve, né? Esse texto, pra que está servindo aquele texto. E a gente tem que ensinar as crianças pra que serve o texto”, percebemos a inscrição da posição sujeito-professor B em formações imaginárias semelhantes àquelas em que a posição sujeito-professor A se inscreve, na medida em que ambas associam a definição de gêneros discursivos, quase que exclusivamente à finalidade atribuída ao texto. Essa posição evidencia a compreensão de gêneros discursivos como categorias que determinam, tipologicamente, a finalidade dos textos. Embora essa dimensão seja contemplada na definição bakhtiniana, nossos estudos demonstram, a partir do exposto por Rojo (2015), que os gêneros discursivos não podem ser descolados de sua relação com as práticas sociais reais. E considerar a dimensão real existente nessa relação implica, para o sujeito-professor, considerar os conhecimentos prévios que os estudantes têm sobre cada um dos gêneros, permitindo-lhes ocupar diferentes posições discursivas.

5 Sentidos que permanecem: breves considerações

“Há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro, discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação, abrindo a possibilidade de interpretar”.

PÊCHEUX, 2008 p.54

Este trabalho nos possibilita levantar algumas discussões relacionadas à temática dos gêneros discursivos, sobretudo relacionadas à escolha dos gêneros trabalhados em sala de aula, das questões norteadoras dessa escolha e de suas implicações ao longo do processo de formação dos estudantes. As entrevistas realizadas demonstram preocupação, por parte dos sujeitos-professores, em fazer com que os gêneros discursivos utilizados em sua prática pedagógica sejam próximos daqueles que os estudantes já conhecem – e priorizam gêneros mais utilizados socialmente, em detrimento de outros gêneros mais literários, aos quais, muitas vezes, principalmente considerando os estudantes provenientes de famílias mais pobres, os estudantes só teriam acesso através da escola.

O discurso cristalizado sobre os gêneros discursivos (percebido, neste estudo, na materialidade discursiva representada pelos dizeres dos sujeitos-professores participantes da pesquisa) favorece a manutenção de sentidos naturalizados ideologicamente e que apregoam que “todos os professores” trabalham/sabem trabalhar a partir dos gêneros discursivos – quando não o sabem, a consulta a manuais que acompanham os livros didáticos é considerada suficiente para tornar o docente apto e seguro na realização desse tipo de prática.

Outras questões que podemos mobilizar dizem respeito ao potencial dos gêneros discursivos enquanto dispositivos de controle da prática pedagógica. Através da determinação da utilização dos gêneros como recurso e finalidade do ensino de Língua Materna, os PCNs demonstram a preocupação de um órgão governamental em legitimar uma prática pedagógica em todo o país, uniformizando o ensino – tanto no que diz respeito à sua finalidade quanto às estratégias que deverão ser utilizadas para alcançá-las. Mais que isso, podemos perceber que, da maneira como o conceito vem sendo divulgado nas escolas – enquanto uma definição estanque e compartimentada – os gêneros deixam de representar um recurso que enriquece o ensino, e acabam se tornando mais uma maneira de segmentar conteúdos, fazendo com que os docentes e os estudantes busquem, cada vez mais, encaixar seus textos em grupos de características e modelos preestabelecidos, tal como

fórmulas matemáticas em que se substitui um número por outro para alcançar determinado resultado.

As análises discursivas realizadas neste estudo evidenciam que a posição dos sujeitos-professores, em relação aos gêneros discursivos, é uma posição pouco privilegiada. O conhecimento a que os docentes têm acesso é pouco sistematizado e difuso, o que colabora, significativamente, para a disseminação de discursos cristalizados na voz dos professores.

Tais discursos sustentam o conceito de gênero discursivo enquanto classificação rígida e estanque, que rege a finalidade das produções textuais, e desconsidera a dimensão histórica e social dos gêneros, desvinculando-os de práticas sociais e favorecendo uma prática pedagógica baseada no esgotamento dos gêneros.

A partir das discussões estabelecidas, percebemos que os docentes entrevistados buscam referências em seu interdiscurso, na tentativa de construir definições teóricas satisfatórias sobre o conceito de gêneros discursivos; na tentativa de desenvolver práticas pedagógicas significativas com os estudantes, os docentes mobilizam saberes adquiridos por meio da prática pedagógica – e que compõem o arcabouço dos saberes necessários à atividade educativa, segundo proposto por Tardif (2002).

Contudo, diante da formação inicial fragmentada e compartimentada (PIMENTA, 2012) e das dificuldades encontradas nos cursos de formação continuada (MOURÃO, 2012), os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I dispõem de pouco conhecimento a respeito das dimensões múltiplas que compõem a língua e a linguagem. Entendemos que ensinar uma língua é mais que fazer com que os estudantes alcancem a fluência leitura, escrita e produção textual. Ensinar uma língua envolve fazer com que os estudantes percebam que é nesse espaço, o da língua, que eles podem (ao menos deveriam poder) se significar, se expressar e se constituir. Implica fazer com que esses sujeitos compreendam as condições de produção da língua em suas diferentes modalidades e formas de uso, para que se identifiquem, enquanto produtores de sentidos, capazes de produzir o novo – e não se vejam apenas como sujeitos reprodutores de sentidos.

No atual contexto escolar brasileiro, ensinar língua portuguesa é uma tarefa árdua, sobretudo diante da valorização da alfabetização enquanto um processo que atribui, ao sujeito, poderes que outros membros de seu grupo social podem não ter adquirido, e que pode lhe instrumentalizar para a vida de outra forma, oferecendo-lhe possibilidades de sobrevivência diferentes daquelas que lhe seriam ofertadas em outras condições (OSAKABE, 1995). Entretanto, para que o sujeito desfrute dessas “promessas” em torno do domínio da língua escrita, não lhe basta ser capaz de codificar e decodificar símbolos: para que o sujeito possa se utilizar da língua como um recurso de ascensão social não ilusório, é necessário que ele se torne capaz de manusear a escrita de forma ativa e participante.

E pensar na necessidade de formar sujeitos capazes de atuar sobre a língua nos conduz diretamente à noção de discurso proposta pela AD, e à proposta bakhtiniana do estudo dos gêneros discursivos. Primeiramente, passamos a pensar na importância de auxiliar nossos alunos no processo de constituição enquanto sujeitos linguísticos, sujeitos que compreendam a língua como o lugar em que as relações sociais, das mais diversas ordens, se materializam. Isso posto, percebemos a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a eles a inscrição em formações discursivas diferentes daquelas em que eles já se encontram inscritos, para que, a partir daí, sejam instigados a reconhecer, identificar-se e, então, utilizarem-se de determinados gêneros discursivos.

Acreditamos que as contribuições trazidas pela AD têm grande relevância, quando aplicadas aos estudos da educação. A educação é constituída pela história e pelas relações entre os sujeitos, aspectos fundantes na AD. Trata-se de uma maneira significativa de refletir sobre as implicações trazidas pelo Discurso Pedagógico Escolar, que ainda hoje se mostra autoritário e impositivo, e que legitima a noção de interpretações únicas, corretas, preestabelecidas, em que os sentidos permitidos são sempre aqueles que vêm sendo sempre reproduzidos pela instituição escolar. Por conseguinte, “fecham-se [...] as possibilidades de serem criados diferentes espaços interpretativos, nos quais os alunos possam construir outros sítios de

significância, filiareem-se a ideias (e não apenas repeti-las) e historicizar o processo de produção dos sentidos” (ASSOLINI, 2003, p.108).

Compreender esse processo de produção dos sentidos oportuniza ao sujeito-professor um olhar novo para a sala de aula: permite-lhe olhá-la como um ambiente em que há, não alunos para aprenderem a produzir textos, para “aprenderem” a língua que falam desde que nasceram e antes de iniciarem sua trajetória escolar, mas, sim, como um ambiente de produção de discursos, de materialização constante da “língua viva”, em que há inúmeras tomadas de posição e em que pode ocorrer – mais do que a prática da produção de textos, de acordo com as características correspondentes a determinados gêneros discursivos – a prática de textualização, em que os efeitos de sentido produzidos se entrelaçam, conforme concebido por Gallo (2008).

Notamos, aí, um espaço possível para a atuação dos professores que atuam no ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental I: acreditamos que os conhecimentos teóricos da AD podem contribuir de maneira significativa na construção de seus saberes da docência, sobretudo porque proporcionam ao professor a oportunidade de ocupar diferentes posições ao longo de suas atividades docentes. A partir da consciência das limitações, imposições e contrariedades do Discurso Pedagógico Escolar, é possível que o professor tenha maior engajamento para que o discurso polêmico seja instaurado em sala de aula – já que, em concordância com Pacífico (2001), é ele quem deve permitir ao aluno ocupar um lugar diferente do de ouvinte em suas aulas. É ao sujeito-professor que cabe a determinação de permitir, ao sujeito-aluno “olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos acerca ‘disto’” (PACÍFICO, 2001, p.50).

E fica, mais uma vez, muito claro que a palavra, especialmente a escrita, além de ser um instrumento de desenvolvimento social, cognitivo e cultural, torna-se um instrumento de dominação e poder, e seu domínio determina a participação ou exclusão do indivíduo nas relações sociais, e a ocupação de determinados lugares discursivos. Assim, o aluno só tem acesso ao conhecimento legitimado pela escola, e que lhe é transmitido pelo professor. E só adquire sucesso em sua caminhada escolar quando aprende a

parafrasear com satisfação: quando aprende a repetir os enunciados fornecidos pelos professores e os toma como seus, sem refletir acerca daquilo que fala ou escreve.

E mesmo quando levado a fazer reflexões, sob a forma de exercícios propostos, geralmente são reflexões “vazias”, acerca do conteúdo trabalhado, e não de suas causas e implicações, por exemplo. Percebemos que ainda é esse o aluno mais valorizado na comunidade escolar: o perfeito “parafraseador”, um papagaio que repete o que os professores ensinam ao longo dos anos escolares sem, em nenhum instante, refletir acerca disso, concordar ou discordar desses conteúdos.

Essa falta de reflexão sobre os sentidos e a valorização do que é repetido caracterizam, nos dizeres de Ferrarezi Jr. (2014), uma pedagogia do silenciamento, adotada como prática nas aulas de Língua Materna, e que produz, sob o ponto de vista do autor, práticas pedagógicas que incentivam a “palavra irresponsável” (repetição descontextualizada), a “inutilização da inteligência” (não utilização de práticas que levem o aluno a pensar, intencionalmente, nas aulas de Língua Materna) e a prática do “você não interessa” (despreocupação com o aluno enquanto sujeito intelectual). Tais práticas perpassam as diferentes dimensões do ensino, e se materializam nas dificuldades encontradas pelos docentes para estabelecer relações entre teoria e prática, no excesso de avaliações internas, externas e atividades pedagógicas.

Para romper essas práticas de silenciamento, é fundamental que o trabalho pedagógico seja pautado pela construção de sujeitos que se expressem por meio da língua, que se apropriem dela – que conheçam as regras da língua, para poder “jogar” com ela. Isso implica no desenvolvimento de práticas mais significativas, que não visem apenas a imposição de fórmulas prontas e modelos estanques, que devem ser adaptados à escrita. Para que possa ser considerada uma ferramenta de empoderamento social a língua precisa ser desenvolvida de maneira que o sujeito-estudante circule entre as diversas formas de escrever e de falar; o ensino de língua portuguesa, para cumprir seu papel social, deve permitir que o sujeito-aprendiz se signifique por

meio da língua, e permita-se ocupar o lugar de autor de seus dizeres, constituindo-se como intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2003).

Para o sujeito-aluno, com certeza é motivador aprender a partir de aulas nas quais a diversidade de gêneros discursivos é utilizada pelo sujeito-professor. Se tivermos em mente que muitas práticas pedagógicas ainda se pautam no ensino da ortografia e da gramática descontextualizadas e, portanto, sem relação alguma com o interdiscurso do sujeito-estudante, podemos compreender que o trabalho pedagógico com gêneros discursivos pode se constituir numa alternativa viável para o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula.

Acreditamos no potencial dos gêneros discursivos enquanto um recurso possível, como uma ferramenta para a inscrição do sujeito em determinadas práticas discursivas. Entretanto, destacamos que é substancial que os professores se apropriem do conceito de gênero discursivo ao longo de seu processo de formação inicial; percebemos a necessidade de levar aos professores a compreensão mais ampla da língua enquanto língua viva, porosa e preta de sentidos – e, conseqüentemente, de um ensino de língua que não pode ser articulado de maneira diferente, senão por meio de práticas discursivas.

Nesse sentido, investigar os gêneros discursivos e reconhecê-los enquanto aspecto fundamental da linguagem faz-se importante, sobretudo a fim de se obter embasamento teórico para lidar com novos conceitos. Além disso, acreditamos que tal embasamento viabiliza a promoção de discussões a respeito da importância de práticas adequadas à necessidade de constituição dos sujeitos-estudantes, enquanto sujeitos leitores e sujeitos produtores de textos. É uma tarefa à qual pretendemos continuar nos dedicando, por meio da produção de artigos científicos, a partir dos recortes do *corpus* que ainda não foram analisados neste trabalho, e por meio da realização de outros estudos e leituras. Entendemos os gêneros discursivos, como Rojo (2015), como uma entidade de vida, dinâmica e encantadora no âmbito das relações humanas.

Encerramos este trabalho com a angústia constitutiva da linguagem – sempre há mais para ser dito, e o que dissemos sempre poderia ter sido feito

de outra maneira, já que os sentidos sempre poderiam ser outros. E, na busca por sentidos que permaneçam, retomamos os dizeres de Rosa (1994), citados na epígrafe deste trabalho. Tal como o autor, acreditamos que o real encontra-se na travessia; no fazer pedagógico, esse real se encontra no trabalho diário, realizado pelos docentes em sala de aula. Não buscamos por um real inatingível, mas, sim, por um retrato da prática pedagógica no ensino de língua portuguesa, com seus desafios e motivações, e esperamos que, ao continuar o trabalho de pesquisa, tenhamos o olhar aguçado o suficiente para nos ater aos detalhes da travessia.

Referências

ALARCÃO, I. (Coord.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. Ribeirão Preto: FFCLRP, 1999. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto: 1999.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Ribeirão Preto: FFCLRP, 2003. 269 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *Revista ALFA*, v.52, n.1, p.123-147, 2008.

ASSOLINI, F. E. P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: TFOUNI, L. V. (org). **Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. Cap.5, p.81-100.

ASSOLINI, F. E. P. Professoras Alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. Salvador, **Práxis Educacional**, v.01, jan./jul. p.25-45, 2010.

ASSOLINI, F. E. P.; SALGADO JUNIOR, A. P.; XAVIER, C. A. M. *Ribeirão Cultural: iniciação poética*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 2010.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. *Revista Odisseia*, v.01, n.01, Natal, 2008. Acesso em 17/02/2015. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero1/arquivos/LIN01_PT04.pdf> .

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, jul./dez., p.25- 42, 1990.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p.39-69.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BALDO, A. A percepção de gêneros textuais/discursivos do professor de língua materna. **Revista Letras**, Curitiba, n.67, p.123-142, set./dez. 2005. Acesso em set./2014. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/baldo.pdf>

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012. Cap.10.p.191-200.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n.37, p.07-24, jan./jun. 2001.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel A. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap. 10.p.208-236.

BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/Enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012. Cap.3.p.61-78.

BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. V.; BARONAS, R. (orgs). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 2. Ed. São Carlos: Claraluz, 2003.p.19-29.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

_____. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____. (Org.) **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2011, p.17-46.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMAGNANI, A. M. G. As vozes da mídia e do discurso oficial sobre a escola e o ensino de línguas (materna e estrangeira): intolerância e idealização. In: _____.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013, p.113-141.

CARMO, A. H. N. **Por que (não) gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa (LP)?**. Anais do V SIMFOP – Simpósio sobre Formação de Professores. Editora da UNISUL: Tubarão, 2013. Acesso em set./2014. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/2013_07.htm>

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. **Cadernos de estudos linguísticos**. n.1, p.13-20. 1978.

CECILIO, S. R.; RITTER, L. C. B.; PERFEITO, A. M. **Gêneros discursivos e gêneros textuais**: opção terminológica e metodológica. In: Anais do CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 1., CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 4. Maringá : 2010. Acesso em 15/ 05/ 2013. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/617.pdf>>

CELADA, M. T. **No coração do problema**: a relação com a heterogeneidade da(s) língua(s) na escola. In : ANAIS do I Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul – CIPLOM : 2010. Acesso em 17/10/2014. Disponível em : <<http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/maria-celada.pdf>>

CHARLOT, B. A relação com o saber: conceitos e definições. In: _____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.77-86.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Linguística e Educação**: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2000a.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.36, n.2, jul./dez. Campinas: IEL/ UNICAMP, 2000b. p.147-158. Acesso em 03/02/2015. Disponível em < <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2509/4703>>

CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CÔRREA, M. L. G. (2005) Relações Intergenéticas na análise indiciária de textos escritos. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, IEL-UNICAMP (no prelo).

COSCARELLI, C. V. A produção de gêneros textuais. **Veredas online – Ensino**. n. 2, 2007, p.78-86. Acesso em set./ 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>

COSTA-HÜBES, T. C.; SWIDERSKI, R. M. S. **Gêneros discursivos orais**: uma proposta de estudo sobre a formação de professores e metodologias de ensino. Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem. UNIOESTE: Cascavel, 2010. Acesso em set./2014. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/eventos/iisnel2010/>>

COSTA, S. R. **Gêneros discursivos e textuais**: uma pequena síntese teórica. RECORTE – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso. Ano 3, n.5, v.2. 2006. Acesso em set. /2014. Disponível em : <http://www.portais.unincor.br/recorte/images/artigos/edicao5/5_artigo_sergio.htm>

COURTINE, J. J. Quelque problème théorique et méthodologiques en analyse du discours: à propos du discours communist adressé aux chrétiens. **Langages**, n.62, p.9-127, jun., 1981.

COURTINE, J. J. Definitions d'orientations theoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, v.9, n.2, octobre 1982, p.239-264. Acesso em set./ 2014. Disponível em: < <http://www.erudit.org/revue/PHILOSOPH/1982/v9/n2/203194ar.pdf> >

COURTINE, J. J. O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Cap.2. p.33-52.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educação e pesquisa**, n.3, jul./set., 2003, p.609-625.

DUARTE, L F.; OZELAME, J. K. C. O trabalho docente com gêneros discursivos em sala de aula: intervenções pedagógicas. In: **Revista Travessias**. v.6, n.3,2012. Acesso em set./ 2014. Disponível em: <www.unioeste.br/travessias>

DURKHEIM, É. **The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France**. London: RKP, 1977.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FLANDERS, N. A. **Teacher influence, pupil attitudes and achievement**. Minneapolis: University of Minnesota, 1960.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. Há uma via para a linguística fora do logicismo ou do sociologicismo? **Escritos (3)**. Campinas: Labeurb, Nudecri, 1998, p.5-16.

GAGE, N. (Org.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Rand McNally and Co., 1963.

GALLANGHER, J.; ASCHNER, M. J. A preliminary report: analysis of classroom interaction. **Merril palmer quarterly of behavior and development**, n.9, p.94-183, 1963.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.53-75.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, out./dez. p.1355-1379. Campinas: 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/02/2015.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Os professores como intelectuais públicos. In: MOREIRA, A. S.; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1998.

GREGOLIN, M. R. V. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: _____; BARONAS, R. (Org). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz: 2001, p.2-16.

GREGOLIN, M. R. V. **Michel Pêcheux e a história epistemológica da linguística**. Estudos da Língua(gem). v.1, n.1. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista, 2005. p.99-111.

GODOI, M. A. M. **Do lúdico ao autoritário**: utilização de cantigas de roda como recurso pedagógico na pré-escola e nas primeiras séries do ensino fundamental. Monografia de Conclusão do Programa de Bacharelado em Pesquisa, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP. Ribeirão Preto, SP, 2002.

GOMES-SANTOS, S. N. **A questão do gênero no Brasil**: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. Campinas, São Paulo: 2004, 251p. Tese (Doutorado): Instituto dos Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

HABERMAS, J. Legitimation problems in the modern state. In: _____. **Communication and the evolution of society**. Boston: Beacon Press, 1976.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. 2. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica [Em linha]**. 3 (XXIV) (2006), p.363-372.

HOUSSAYE, J. **Pédagogues contemporains**. Paris: Armand Colin, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, S. Processo formativo docente. Verbete. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006, p.351.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. Londres: Routledge, 2003.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LASTÓRIA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. A aprendizagem, a formação e a experiência como elementos centrais dos processos educativos de professores. In: _____ (Orgs.). **Formação continuada de professores:** processos formativos e investigativos. Ribeirão Preto: Compacta Editora, 2010. p.19-26.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação & Sociedade**. Ano XX. n.68. Dez. 1999, p. 239-277.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência: aprende-se a ensinar no curso de formação básica? In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.217-235.

LINS, N. F. Gêneros discursivos e o ensino de linguagem. In: **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**. Ano 4, n.06, v.1. Acesso em set./ 2014. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/ensinodelinguagem.pdf>>

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender e ensinar em tempos e espaços variados. **Revista Educar**. n.36. Curitiba: Editora UFPR, p.163-179, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Cap.4. p.69-82.

LÜCKESI, C. Equívocos Teóricos na prática educacional. In: **Estudos e pesquisa**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap.11.p.237-259.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. Cap.7.p.151-167.

MACIEL, L. S. B; SHIGUNOV NETO, A. (Org.) **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Meditação, 2002.

MAINGUENEAU, D. . **Gènese du discours**. Bruxelas, Mardaga: 1984.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C. e SARGENTINI, V. (Orgs.) **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto: 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Cap.1.p.17-32.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, M. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001. 301p. Tese (Doutorado). Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MAYAN, M. J. **An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals**. Edmonton: IIQR; 2001.

MCCULLOCH, G. História da educação e formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.49, jan./abr., 2012. p.121-132.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**, São Paulo: Cortez, 1982.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, jan./mar. São Paulo: 2000. Acesso em 15/01/2015. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional de linguagem. IN: FORTKAMP, M. B. M.; TOMICH, L. M. B. **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Integrando o estudo de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Cap.9. p.175-196.

MEUX, M. Studies of learning in the: school setting. **Review of Education Research**, n.5,v.32, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. Cap.8.p.167-176.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Cap.8.p.153-174.

NASCIMENTO, J. C; CHACON, J. Hesitação: um indício de autoria na conversação. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p.121-140.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 2004.

NEMI NETO, J. **A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português**. São Paulo: FE – USP, Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica, **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.14, p.91-107, abr. 1983.

NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, S. F. **O conhecimento sobre os gêneros discursivos**: uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE – USP, 2007, 226 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Texto e discurso. In: **Organon** v.9, n.23, p.111-118, 1995. Acesso em 15/08/2015. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365/18055>>

_____. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p.203-212.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 1999 .

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6.ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2.ed. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

_____. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012d.

_____. A língua brasileira. In: _____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.21-34.

ORNELAS, C. Á. **A presença de Mikhail Bakhtin em dissertações de mestrado e teses de doutorado em Letras, da USP e da PUC-SP, no período de 1972 a 1996**. São Paulo: FFLCH – USP, 1998. 146 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OSAKABE, H. O mundo da escrita. In: ABREU, M. **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas: Mercado de Letras, 1995.p.15-22.

PAYER, M. O. **Memória da língua e ensino**: modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho com o esquecimento. Revista Organon. v.17. n.35. UFRGS, 2003. Acesso em 17/10/2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/orga/anon/article/view/30025>>

_____. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. **Dimensões materna e nacional das línguas**. Anais do SILEEL. v.1 Uberlândia: EDUFU, 2009a. Acesso em 17/10/2014. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg20_artigo_4.pdf>

_____. O trabalho com a língua como lugar de memória. **Synergies Brésil**, n. 7, p.37-46, 2009b. Acesso em 17/10/2014. Disponível em: <<http://www.gerflint.fr/Base/Bresil7/payer.pdf>>

_____. Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita. In: SCHONS, C. R.; RÖSING, T. M. K. (Org.) **Questões de escrita**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2011, p.55-66.

PASSOS, D. M. S. P. (Des)gosto de ser professor de inglês na escola pública: entre o (dever) saber e o não saber. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013, p.143-162.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 163-252.

_____. Sobre a (des)construção das ideias linguísticas. In: _____. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: Pontes, 1999. p.7-32.

_____. Papel da memória: In: ACHARD, Pierre, et all. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p.49-57

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5.ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____; GADET, F. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. 2. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Revista Educação & Sociedade**, v.20, n.68, dez. 1999. p.109-125. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300006&lng=en&nrm=iso> Acesso em 10/01/2015

PIMENTA, S. G. Educação, pedagogia e didática. In: _____ (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-38.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. In: **Educação em revista**, v.44, n.2, dez. 2006, p.69-87.

RIVAS, N. P. P. Currículo e formação docente: aproximações e desafios. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs.). **Formação continuada de professores**: processos formativos e investigativos. Ribeirão Preto: Compacta Editora, 2010. p.83-92.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap.8.p.152-183.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap.9.p.184-207.

_____. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras/ EDUC, 2005.

_____; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Cap.6, p.107-136.

_____. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. In: **Educação e Pesquisa**. v.38, n.2, abr./jun. São Paulo, 2012. p.323-338.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, D. J. A. Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo. **Revista Trabalhos Linguísticos Aplicados**. Volume 1. Número 52. jan./jun. Campinas, 2013. p.73-92.

SILVA, V. S.; CYRANKA, L. F. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas críticas**, Brasília, v.14, n 27, p.271-287, jul./dez., 2009.

SILVEIRA, J. **Na fogueira**: memórias. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1980.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, n.101, p.09-26, 1996.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa – História, Perspectivas e Ensino**. São Paulo: EDUC, p.53-60, 1998.

_____. Alfabetização e letramento. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed Editora, Fev./2004. Acesso em ago./2014. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2012, p.141-161.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, J. C. **O discurso lúdico a serviço do autoritarismo**: análise discursiva de hinos e cantigas escolares das décadas de sessenta e setenta. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP. Ribeirão Preto, SP, 2007.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012. Cap.9. 177-190.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TFOUNI, L. V. O dado como indício e a contextualização do (a)pesquisador(a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem. **Revista Delta**, v.8, n.2, 1992, p.205-223.

_____. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P.; SARTI, M.; ADORNI, A. O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. **Revista Paideia**, v.18, n.39, jan./abr. 2008, p.101-110. Acesso em 17/02/2015. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a10.pdf>>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIETZ, C. **Os professores e a organização da escola**. São Paulo: Cortez, 1983.

VIRMOND, S. M. **Gêneros do Discurso – esse obscuro objeto do desejo: contribuições para uma leitura crítica dos PCNS de língua portuguesa**. Paraná: UFPR, 2004. 120p. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004.

VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

Apêndices e anexo

Apêndice A – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA: SABERES DOS SUJEITOS-PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **Gêneros discursivos na sala de aula: saberes dos sujeitos-professores e suas implicações para o ensino da língua materna no ensino fundamental**, de responsabilidade de Juliana Cássia de Souza Yamaguti, sob orientação da Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini. Tal projeto tem como finalidade investigar o conhecimento dos professores de Ensino Fundamental I acerca dos gêneros discursivos, e como os mesmos são abordados em alguns livros didáticos de língua portuguesa de 4º e 5º ano.

A entrevista para a qual você está sendo convidado (a) a participar será transcrita por um (a) pesquisador (a) membro da equipe. Tudo foi planejado de modo a minimizar os riscos de sua participação, porém, se você sentir algum desconforto, sempre poderá interromper a realização da entrevista e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. Adicionalmente, você poderá interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo na relação com o (a) pesquisador (a) e a instituição envolvida.

Você não receberá qualquer remuneração pela participação. Espera-se que os resultados obtidos contribuam para o desenvolvimento de trabalhos direcionados para a melhor compreensão dos problemas acerca das instituições públicas de ensino, com ênfase na melhor utilização dos recursos direcionados às escolas públicas municipais.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Você receberá uma cópia desse termo e pode entrar em contato para o esclarecimento de qualquer dúvida na **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, localizada na Avenida dos Bandeirantes, 3900.

Caso deseje entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP, o faça através dos seguintes contatos: (16) 3602-4811 (Técnica Juliana Lins) ou através do e-mail coetp@ffclrp.usp.br.

_____, _____ de 2014.

Participante
Yamaguti

Juliana Cássia de Souza

RG

RG: 42.151.497-8

Assinatura

Mestranda do PPGEdu
E-mail: julianacsy@usp.br
Telefone: (16) 99171-0030

Apêndice B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas:**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. O que você conhece como gênero discursivo?
2. Você desenvolve atividades envolvendo gêneros discursivos em sala de aula? Se sim, de que forma? (Pedir exemplos) E com que finalidade, objetivos?
3. Você, enquanto professor, atribui alguma importância pedagógica aos gêneros discursivos? Qual?
4. Quais são os gêneros discursivos que você mais desenvolve com seus alunos? Existe alguma razão pra isso?
5. Qual é o material didático disponibilizado pela escola para os professores? Você o utiliza nas suas aulas? Como?
6. Na sua escola você faz uso de livro didático?
7. O livro didático aborda essa temática? De que forma?

Anexo A – Ofício de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/098-vjmc

Ribeirão Preto, 13 de dezembro de 2013

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA: SABERES DOS SUJEITOS-PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL"** foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 127ª Reunião Ordinária, realizada em 12.12.2013, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 21017313.4.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que relatórios parciais e final sejam entregues, via Plataforma Brasil, conforme os itens X.1.3.d e XI.2.d, da Res. CNS nº 466/2012.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Juliana Cássia De Souza Yamaguti
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP USP

C/C:
Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assollini
Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3602-4811
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br