



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS CERRO LARGO

CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL - LICENCIATURA

CLARIDIANE DE CAMARGO STEFANELLO

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A (NÃO)
INTERFERÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE COM O ENSINO DE GÊNEROS
TEXTUAIS**

CERRO LARGO

2015

CLARIDIANE DE CAMARGO STEFANELLO

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A (NÃO)
INTERFERÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE COM O ENSINO DE GÊNEROS
TEXTUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola.

Orientadora: Professora Ms. Rosiane Moreira da Silva Swiderski

CERRO LARGO

2015

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Stefanello, Claridiane de Camargo
Representações Discursivas acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: a (não) interferência no trabalho docente com o ensino de Gêneros textuais/ Claridiane de Camargo Stefanello. - 2015.
26 f.

Orientador: Rosiane Moreira da Silva Swiderski.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Letras Português e Espanhol-Licenciatura, Cerro Largo, RS, 2015.

1. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Gêneros Textuais.
3. Trabalho Docente. 4. Representação. 5. Ensino. I.
Swiderski, Rosiane Moreira da Silva, oriente. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CLARIDIANE DE CAMARGO STEFANELLO

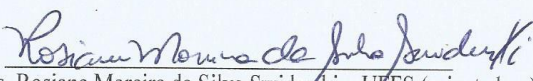
REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A (NÃO)
INTERFERÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE COM O ENSINO DE GÊNEROS
TEXTUAIS

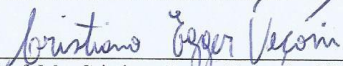
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português e Espanhol –
Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título
de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

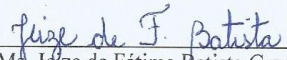
Orientadora: Prof.^a Ms. Rosiane Moreira da Silva Swiderski

Este trabalho de conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em:
24/06/2015.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Ms. Rosiane Moreira da Silva Swiderski – UFFS (orientadora)


Prof. Ms. Cristiano Egger Veçossi – UFSM


Prof.^a Ms. Jéize de Fátima Batista Grzechota - UFFS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1. REFERENCIAL TEÓRICO	5
1.1 Perspectiva sociointeracionista.....	6
1.2 Trabalho docente	7
1.3 Textos prescritivos e trabalho docente	9
1.4 Figuras interpretativas do agir	11
2. UNIVERSO DE ANÁLISE E METODOLOGIA	11
2.1 Resultados e discussões	13
2.1.1 Contexto de produção do Diagnóstico	13
2.2.2 Análise do nível organizacional	14
2.2.3 Análise do nível enunciativo	20
2.2.4 Análise do nível semântico.....	22
Considerações finais	24
REFERÊNCIAS	26

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: a (não) interferência no trabalho docente com o ensino de gêneros textuais

Claridiane de Camargo Stefanello¹

RESUMO

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

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais. Gêneros textuais. Trabalho docente. Representação. Ensino.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido cada vez mais desafiador, em especial, no que se refere ao ensino de LP a partir do conceito de gêneros textuais. Por isso, o presente artigo tem por objetivo identificar a representação de um professor de LP acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 5^a a 8^a série² (terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental) e a interferência desse documento no trabalho do professor com relação ao ensino a partir da noção de gêneros textuais.

A concepção sobre os gêneros textuais em voga nos PCNs está fundamentada na obra de Bakhtin, publicada no século XX³, conceito este retomado e reelaborado por Bronckart

¹ Acadêmica do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao respectivo curso como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II. claridiane_camargo@hotmail.com

Orientadora: Prof. Ms. Rosiane Moreira da Silva Swiderski. rosiane.swiderski@uffs.edu.br

² A partir da promulgação da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, ficou estabelecido que estados e municípios ampliassem o sistema educacional; em âmbito do ensino fundamental, de 8 para 9 anos. Essa mudança, no que tange à terminologia, evidenciou-se pelo desuso da expressão “série” e adoção da palavra “ano”. Contudo, os PCNs não passaram ainda por uma revisão e, portanto, quando mencionado ainda observa-se o uso de “série”.

³ Vale observarmos que nas obras de Bakhtin a terminologia utilizada é gêneros discursivos. Contudo, como neste trabalho adotamos a teoria do ISD para análise, bem como para fundamentação, optamos por utilizar a terminologia gêneros textuais. Nesse sentido, é importante frisar que o uso de uma ou outra terminologia não é

(1999). Segundo Bakhtin (2003), os textos produzidos (orais ou escritos) apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, as quais possibilitam o reconhecimento e o uso de diferentes gêneros.

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

E, portanto, diante dessa ideia:

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

Assim, é válido explicitar que o texto é designado no documento como unidade básica de ensino, e as prescrições do trabalho do professor orientam que o processo de ensino de LP ocorra por meio do estudo de gêneros textuais, de maneira contextualizada. Com isso, a leitura, a produção (oral e escrita) de textos e a reflexão sobre usos e formas da língua(gem) devem primar pelo desenvolvimento de capacidades/competências⁴ de linguagem, as quais devem ser focadas pelo professor nas ocasiões de ensino e aprendizagem.

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

aleatório, pois sabemos que há um embate entre os estudiosos da obra de Bakhtin e os de Bronckart. Porém, essa questão não é objeto de estudo deste trabalho e para maiores esclarecimentos sugerimos a leitura de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005).

⁴ Ao interpretar ou avaliar a conduta do interlocutor e de si mesmo, o sujeito manifesta o saber. Por isso, os termos competência e saber estão sempre juntos para designar a capacidade do indivíduo. Desse modo, quando a competência abarca o saber, abarca também a capacidade de utilizar, mobilizar e colocar em exercício esse saber. (BALTAZAR, 2006).

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

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19).

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

Para responder a essa questão, o artigo encontra-se dividido em duas seções. Na primeira seção, contextualizamos o referencial teórico; o trabalho docente; as prescrições que envolvem este trabalho; e as figuras interpretativas do agir. Na segunda seção, apresentamos o universo de análise juntamente com a metodologia; os resultados e discussões do contexto de produção do diagnóstico; e da análise direcionada aos três níveis: organizacional, enunciativo e semântico. Por fim, trazemos as considerações finais em que refletimos diante dos resultados encontrados.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos um breve contexto histórico e conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como de seu procedimento teórico-metodológico de análise de

textos, o qual permite uma investigação sobre a representação do professor acerca de seu trabalho.

1.1 Perspectiva sociointeracionista

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

Para o ISD, o processo de mudança das condutas humanas, numa perspectiva vygotskyana, possui origem no contexto social. Nesse cenário, é atribuída à linguagem uma função fundamental, pois é por meio dela que o ser humano constrói suas representações, tomando consciência de si e do mundo que o circunda. Seguindo esse princípio, o ISD entende as atitudes verbais, portanto, a linguagem, como formas de ação, e, por isso, designa o termo ação de linguagem para representar “o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42).

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

Segundo Bronckart (1999, p. 22):

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

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

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

[...] os discursos primários seriam estruturados pelas ações não verbais [...], os discursos secundários [romances, obras científicas, etc.] se desligariam delas e seriam objeto de uma estruturação autônoma, convencional, ou ainda, especificamente linguística; estes, sim, constituiriam verdadeiras ações de linguagem. (BRONCKART, 1999, p. 60)

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

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

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

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

1.2 Trabalho docente

A organização do trabalho docente é formada a partir das atitudes em diferentes situações, por meio do conjunto de tarefas atribuídas ao docente. Este trabalho é constituído

tanto por condutas verbais, como falar sobre um texto, como não verbais, por exemplo, os movimentos corporais no espaço escolar. Esses fatores atravessam e influenciam o trabalho educacional.

Dessa maneira, para Machado (2009, p. 40), o trabalho do docente em sala de aula mobiliza várias dimensões, físicas, cognitivas, languageiras, afetivas entre outras. Essas dimensões estão voltadas para ensinar determinados conteúdos desenvolvendo capacidades dos alunos.

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

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

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

A partir disso, o documento ressalta que:

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

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

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

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

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

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

1.3 Textos prescritivos e trabalho docente

Os textos prescritivos são aqueles que direcionam os aspectos institucionais e normativos, sejam formais ou informais, direcionando o trabalho diário do docente (SOUZA-E-SILVA, 2004). Dessa maneira, o trabalho do professor consiste em interpretar as prescrições, e, a partir disso, concretizar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem representa um fator constante por parte dos professores, pois a maioria reorganiza as atividades que lhe foram prescritas, levando em conta o nível de conhecimento dos alunos, a condição social, etc.

Percebemos, então, que o trabalho do professor incide em utilizar procedimentos já concebidos em um nível hierárquico, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, chegando aos PCNs. Diante disso, “A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida, sobretudo aos alunos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91). Observamos, assim, a importância dos docentes diante da reorganização dos documentos que regem o ensino/prescrições, pois esta atitude é também uma atenção direcionada aos alunos e as suas necessidades educacionais.

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

Para a ergonomia⁵ do trabalho, a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa.

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

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

Nesse contexto, adentra o conceito de **semiologia do agir**, o qual é utilizado pelo ISD para analisar as formas de agir humano por meio do discurso. Essa metodologia permite interpretar as maneiras de (re)configuração do agir docente presente em textos prescritivos e/ou nos textos produzidos pelo professor sobre e no trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004). Desse modo,

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

Com essa ideia, os PCNs – texto prescritivo – assim como a entrevista com o docente – texto produzido pelo professor sobre e no trabalho – apresentam conteúdo que pode

⁵ Segundo os autores, a ergonomia aborda a atividade de trabalho, quer dizer, estuda o comportamento do homem no trabalho com o propósito de compreender a realização de uma determinada tarefa, o trabalho de organização coletiva e esse meio a que está sujeito (sucessos, fracassos, adaptações etc) o trabalho humano, fator que está entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

contribuir para uma compreensão das Figuras interpretativas do agir, conceitos que são aprofundados na seção seguinte.

1.4 Figuras interpretativas do agir

O **agir** está atrelado à conduta humana, e é compreendido a partir da análise de textos que possibilitam refletir sobre o agir coletivo (**atividade**), quando se refere a um grupo; e o agir individual (**ação**), quando se refere ao indivíduo (MACHADO; BRONCKART, 2009). Nesse contexto, é importante aclarar ainda os conceitos de actante, ator e agente.

O termo **actante** é utilizado para referir-se às pessoas envolvidas, fisicamente ou não, no trabalho (docente) e é manifestado nos textos de análise. Nas palavras de Machado e Bronckart (2009, p. 34), os actantes “referem-se aos objetos das interpretações que se constroem sobre as condutas observáveis dos seres humanos”. A complementar, na interpretação do agir docente, ao actante é atribuído um caráter de **ator**, quando se identificam no texto razões, intenções e recursos para realização da atividade ou ação; quando essas propriedades (razões, intenções e recursos)⁶ não se manifestam, temos o **agente**.

Nesse sentido, verificamos que o trabalho docente não se encontra isolado, mas em uma trama de relações sociais, pois o professor (actante) interage com alunos (actantes), outros professores (actantes), equipe pedagógica (actante), documentos prescritivos (actantes), entre outros. Essa complexidade do trabalho docente mobiliza diversas dimensões (físicas, cognitivas, entre outras). Para analisá-las Machado e Bronckart (2009) propõem uma interpretação do objetivo que orienta o processo de aprendizagem de conteúdos (**objeto**). Contudo, esse objetivo é norteado pelas prescrições e desenvolvido em interação com os alunos, a partir da apropriação dos **artefatos** disponibilizados pelo meio social (**instrumentos**).

Apresentadas as Figuras interpretativas do agir, procedemos ao assunto sobre o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa, como também os pressupostos para a análise.

2. UNIVERSO DE ANÁLISE E METODOLOGIA

A partir do referencial teórico apresentado, o presente estudo tem como universo de análise o contexto de trabalho de um professor de Língua Portuguesa (doravante denominado participante), sendo *corpus* de análise constituído pelo conteúdo de uma entrevista, orientada

⁶As razões são determinações externas ou motivos particulares para o agir. Já as intenções remetem às finalidades sociais ou objetivas particulares. Por fim, os recursos, no âmbito do coletivo (atividade), caracterizam-se nas ferramentas ou modelos para o agir, e no âmbito do individual (ação), são as capacidades (mental e comportamental) que orientam o agir.

por um questionário estruturado, composto por seis questões abertas. A partir desse *corpus*, buscamos identificar a representação do professor de Língua Portuguesa acerca dos PCNs de 5ª a 8ª série (terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental) e a interferência desse documento no trabalho com o ensino de gêneros textuais.

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

Respaldamo-nos no sigilo do participante, conforme processo tramitado e autorizado pelo Comitê de Ética da UFFS, campus Cerro Largo, e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo participante da pesquisa e demais envolvidos no projeto. Para esclarecimentos do procedimento metodológico, salientamos que a coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2015, sendo a entrevista realizada no espaço de trabalho do participante, gravada e transcrita conforme orientação do ISD.

Para estudo do *corpus*, primeiramente, realizamos uma análise da arquitetura interna do texto (também denominada de folhado textual, a qual nesta pesquisa segmenta-se num olhar para o **contexto de produção** e para o nível **organizacional** e **enunciativo**) para, posteriormente, realizar uma interpretação do agir docente (**nível semântico**).

Sobre o exposto, a análise do folhado textual, de acordo com Bronckart (1999) abrange o contexto de produção, o qual é entendido a partir do estudo do mundo físico e sociossubjetivo. O mundo físico abrange o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. E o mundo sociossubjetivo abrange o lugar social de produção (modo de interação), o objetivo da interação, e a posição social do emissor e do receptor (papel social) (BRONCKART, 1999).

Ainda sobre o folhado textual, no que diz respeito ao nível organizacional, analisamos os tipos de discurso, o plano global, os actantes, e o conteúdo temático, e no nível enunciativo foram analisados os mecanismos de textualização (coesão referencial e nominal) e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) (BRONCKART, 1999). Na sequência, passamos para a interpretação da semiologia do agir, pautada na análise do nível semântico e fundamentada no referencial teórico (MACHADO; BRONCKART, 2009).

A seguir, passamos para os resultados e discussões.

2.1 Resultados e discussões

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

Quadro 1 – Transcrição da entrevista

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

FONTE: Dados coletados por meio da entrevista.

Vejamos agora, o contexto de produção do Diagnóstico, como também os três tipos de análises de Machado e Bronckart (2009).

2.1.1 Contexto de produção da Entrevista

Com relação ao **contexto de produção**, a Entrevista teve como objetivo de interação – também caracterizado como objetivo geral de pesquisa – obter informações do entrevistado sobre a realidade escolar, a fim de identificar a representação do professor de LP acerca dos PCNs e a interferência desse documento no trabalho com o ensino de gêneros textuais.

Para essa análise, selecionamos a entrevista, por ser um gênero textual que se realiza, num primeiro plano, na modalidade oral da língua, numa relação marcada entre entrevistado (emissor) e entrevistador (destinatário), portanto, seguindo a característica principal, de pergunta e resposta. Ainda sobre esse gênero, salientamos que o entrevistador apenas fez as perguntas, não interferindo diretamente no conteúdo enunciado pelo entrevistado. Num segundo plano, ocorreu a transcrição do enunciado oral, portanto a transposição da oralidade para a escrita, visando evidenciar a materialidade discursiva para a continuidade da análise.

Nessa entrevista, identificamos que o **lugar de produção** foi a escola, portanto, instituição de construção do conhecimento, ambiente onde o participante desenvolve o trabalho docente. E quanto ao **momento de produção**, este ocorreu no início do primeiro semestre escolar, no mês de março de 2015. Para isso, a pesquisadora (e aluna do Curso de Letras) esteve durante um tempo de aproximadamente vinte e cinco minutos com o participante, para coleta de dados.

O **enunciador** foi um docente de Língua Portuguesa, que atua na rede pública de ensino há vinte anos, especificamente, no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, num município do interior do estado do Rio Grande do Sul, perfazendo uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Já o **destinatário** foi a pesquisadora/aluna da fase final do curso de Letras, portanto, docente em formação de uma instituição Federal, a qual além de cursar a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, desenvolve sua pesquisa como requisito para a conclusão do curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura.

Apresentado o contexto de produção, descreveremos, a seguir, a análise referente aos três níveis.

2.2.2 Análise do nível organizacional

No que diz respeito à análise do nível organizacional, salientamos com relação ao **plano global** que a entrevista foi composta por seis perguntas abertas, as quais tiveram a função de orientar o entrevistado sobre o tema em questão, ou seja, foi uma ferramenta para que o participante pudesse enunciar um conteúdo a ser analisado. Diante da transcrição, observamos sobre a composição do texto que algumas respostas foram mais desenvolvidas do que outras, devido à extensão do enunciado.

Para maior compreensão do plano global, salientamos que a Questão 1 buscou identificar a concepção de linguagem do participante; a Questão 2 foi voltada para a relação existente entre a sua concepção de linguagem e a prática pedagógica; a 3, direcionada para a

compreensão dos gêneros e para a maneira de trabalhar com o ensino de gêneros; a 4, voltada para identificar se os PCNs embasam o trabalho docente com gêneros; a 5, buscou levantar informações sobre a interferência dos PCNs na prática pedagógica; e a 6, visou observar o posicionamento docente sobre as capacidades-competência (habilidades) de leitura, escrita e análise linguística manifestadas pelos alunos.

A análise do plano global do texto possibilitou, também, identificar os actantes principais, colocados em cena pelo participante.

- a) O próprio enunciador do texto: *“Bom, pra mim a linguagem [...]”* (linha 1); *“Eu tento trabalhar [...]”* (linha 1); *“[...] então eu tento conversar e explicar [...]”* (linha 3); *“[...] eu explico a maneira correta [...]”* (linha 4); *“[...] eu sei que eles vão sofrer com isso [...]”* (linhas 5 e 6).
- b) Os alunos: *“[...] têm alunos que são muito bons [...]”* (linha 19). *Mas como têm alunos que eu sei que eles não leem [...]. Tenho alunos que só copiam [...] tenho alunos que não sabem [...]”* (linhas 20, 21 e 22). *Alguns alunos possuem muita dificuldade [...] eles só estão inseridos.”* (linhas 23 e 24).
- c) Os professores, caracterizados por diversos termos: *“Não, a maioria dos professores nem leu [...] a gente nem estudava sobre isso.”* (linhas 12 e 13). *“[...] a gente conversa com os colegas.”* (linha 14). *“[...] quiseram nos empurrar [...].”* (linha 17). *“Muitos professores pedem [...].”* (linha 24).
- d) A direção: *“O que a direção foca muito é [...].”* (linhas 14 e 15).

Em relação à identificação do **conteúdo temático**, observamos que o tema central está atrelado diretamente à pergunta a qual o sujeito responde, embora seja possível notarmos um movimento de distanciamento por parte do participante em relação à concepção de linguagem (linguagem como forma de ação), a qual é adotada pelo documento prescritivo (PCNs).

Acerca da análise da concepção de linguagem do participante, partimos do discurso dos PCNs, o qual (BRASIL, 1998) está sustentado no sociointeracionismo, uma vez que compreende a linguagem como atividade discursiva e cognitiva. Nesse contexto, partimos do pressuposto que a linguagem se dá na interação com os outros, por meio da participação social, e o processo de ensino e aprendizagem formal visa produzir conhecimento para o exercício da cidadania. A complementar, é por meio da linguagem que o sujeito interage nas práticas sociais, constrói visões de mundo, portando, significando e ressignificando a palavra (enunciados), em um processo discursivo/comunicativo. Portanto, prescreve o documento que o ensino e aprendizagem formal deve primar por um saber que contemple a noção de variação linguística e contribua para a desconstrução do preconceito linguístico.

Para análise, salientamos que a resposta do participante implica na reflexão da representação do professor e, no que diz respeito à concepção de linguagem, destacamos os seguintes trechos: *“Para mim a linguagem é tudo porque trata da comunicação”*. *“Eu tento trabalhar da forma mais adequada dizendo o que é certo e errado.”* (linhas 1 e 2). Observamos, ao comparar esses trechos com o conteúdo de todo o enunciado, que o participante apresenta uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, como código, por isso, a preocupação com o certo e o errado. Consideramos que há uma disparidade com relação à concepção de linguagem apresentada pelo sociointeracionismo, à qual os PCNs aderem, pois, a esse respeito, frisamos que o conceito de certo ou errado não adentra no sociointeracionismo, visto que o gênero é relativamente estável, portanto, é preciso refletir sobre a adequação ou não de uma variante linguística num dado contexto social de uso (prática social).

Na Questão 2, o tema principal articula-se à pergunta, então, buscamos relacionar a concepção de linguagem com a prática pedagógica. Para evidenciar a análise, selecionamos o seguinte trecho em que percebemos essa relação: *“A maioria dos alunos vem de casa falando o 'r' de alemão, então eu tento [...] não é dessa maneira que se fala porque os colegas ficam rindo, então eu explico a maneira correta [...] eu sei que eles vão sofrer com isso, não adianta.”* (linhas 3, 4, 5 e 6). Sobre esse excerto, verificamos os seguintes temas secundários: a) dialeto em alemão, e b) desvalorização da variação linguística. Essa constatação conduz-nos a refletir sobre a oralidade e o trabalho com esta em sala de aula, a qual visa *“identificar a imensa riqueza e variedades de uso da linguagem oral no cotidiano.”* (MELO; CAVALCANTE, 2007, p. 77). Portanto, numa concepção sociointeracionista, no trabalho de ensino com a linguagem, não predomina o ensino de gramática conceitual e de classificação apenas, mas a reflexão sobre os sentidos provocados pelas palavras, bem como o funcionamento da linguagem nas práticas sociais. E esse aspecto parece não ser reconhecido pelo participante.

A Questão 3, relacionada à compreensão de gêneros textuais e à maneira de desenvolver o trabalho com eles, apresenta como tema central o trabalho efetivado pelo participante em sala de aula. A esse respeito, o participante explicita: *“[...] trabalhei com o gênero redação, também trabalhei aquele que dá opinião, o relato de opinião.”* (linhas 7 e 8) *“Eu trabalho de maneira que eles possam expor as ideias, mas só que é difícil porque eles não leem muito.”* (linhas 10 e 11). Sobre o trecho, chamou-nos a atenção o uso da expressão gênero redação, sem, contudo, o participante mencionar os outros gêneros que poderiam ser objetivo de trabalho em uma sala de aula, conforme preconiza a concepção

sociointeracionista. Assim, constatamos que há uma tentativa de tomar os gêneros como objeto de ensino, materializada quando o participante usa a expressão “gênero redação” e “relato de opinião”. Contudo, o conceito que emerge dessa expressão revela um desconhecimento da noção de gênero num viés sociointeracionista, possibilitando evidenciar a adoção do conceito de tipologia textual (argumentar, relatar e expor) e não propriamente de gênero como objeto de ensino.

Constatamos, ainda, outras temáticas secundárias interligadas. Uma trata do reconhecimento dos gêneros para vestibulares e ENEM: *“É muito bom trabalhar com esses gêneros por causa do vestibular e também por causa do ENEM.”* (linha 8). E a outra evidencia a busca de materiais para trabalhar com os gêneros (apropriação de artefatos): *“eu pego apostilas de uma sobrinha [...]. Este ano já peguei todo o material dela, ai vou trabalhar só com base na apostila dela.”* (linhas 9 e 10).

Seguindo, a Questão 4 exhibe a visão da participante em relação aos PCNs, o embasamento deste documento para trabalhar com os gêneros, como também a possível orientação para o trabalho docente a partir destes. A resposta possui como tema central o desconhecimento do conteúdo do documento: *“[...] a maioria dos professores nem leu aquele documento, e mesmo que ele nem ajuda muito, quando eu me formei, a gente nem estudava [...].”* (linhas 12 e 13). Em seguida, visualizamos temas secundários: a) ausência de orientação: *“Eu nunca recebi orientações para trabalhar com este documento [...].”* e b) documento que conduz a comunidade escolar: *“O que a direção foca muito é o Projeto Político Pedagógico [...].”* (linhas 14 e 15).

Na Questão 5, sobre o modo como os PCNs interferem na prática docente, constatamos, como tema central, a percepção do participante em relação ao documento, a qual revela uma rejeição frente à prescrição: *“Para mim não adianta de nada, não me faz diferença. [...] nos empurrar sem nenhuma noção do que se tratava.”*(linhas 17 e 18).

Por fim, a última pergunta a ser analisada, a Questão 6, trata da relação das competências-habilidades de leitura, de escrita e de análise linguística dos alunos. A esse respeito, averiguamos como tema principal a dicotomia entre o aluno bom (aquele que lê) e o ruim (o não leitor). Percebemos, ainda, a ocorrência de temas subsequentes: a) caracterização das turmas em consequência do juízo de valor enunciado a respeito dos alunos: *“Depende muito da turma [...]. Acredito que na escrita porque leem muito [...].”* (linhas 19 e 20). *“Tenho alunos que só copiam, mas não sabem ler, [...] que não sabem nem copiar e ai me pedem ajuda, [...] análise linguística nem se fala.”* (linhas 21, 22 e 23); e b) percepção de leitura/intervenção da professora na realidade: *“Muitos professores pedem que o aluno leia*

em silêncio, eu não acredito [...], então eu sempre leio em voz alta e peço [...] digo que o texto é muito interessante.” (linhas 24, 25 e 26).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a escolha de textos para a leitura oferece modelos para o aluno estabelecer aspectos sobre o funcionamento da linguagem, sobre a prática de escrita e de análise linguística. A análise linguística possibilita a reflexão sobre os recursos linguísticos e discursivos utilizados pelo autor, como também a maneira com que esses recursos contribuem para a construção de sentido na sociedade. Já a leitura e a escrita permitem identificar os recursos que o aluno domina ou que necessita aprender.

Dessa maneira, em relação aos PCNs, Santos (2003, p. 242) argumenta:

[...] apresentam muitos objetivos e algumas sugestões para o ensino de língua materna, com fundamentos na concepção interacionista de linguagem sem, contudo, capacitar de modo consistente o grande número de professores atuantes em sala de aula, em contato direto com os alunos, a um tipo de ensino que produza os efeitos desejados.

Nesse sentido, acreditamos que a rejeição das prescrições (PCNs) se dá por desconhecimento (formação continuada). Diante desse cenário, observamos um problema significativo, pois o desconhecimento remete também à concepção de linguagem sociointeracionista e a maneira como esta, a partir dos PCNs, interfere na prática pedagógica. Assim, consideramos que o fato evidenciado resulte em um trabalho docente fundamentado numa perspectiva tradicional, fator bastante pontuado na entrevista do participante (certo e errado, gênero redação, etc.).

Com relação à identificação dos **tipos de discurso** constitutivos dos textos, observamos a predominância da produção do discurso interativo, o qual compete à ordem do expor (BRONCKART, 1999). Assim sendo, as informações mencionadas no texto (conteúdo temático) se apresentam em **conjunto** com os critérios dos conhecimentos do mundo ordinário, quer dizer, o mundo discursivo designado pelo enunciador exibe uma sincronia temporal ou simultaneidade em relação aos conteúdos mobilizados e o mundo da interação. Ainda, é possível verificarmos uma **mobilização** ou **implicação** com os parâmetros de ação de linguagem. Isto é, os parâmetros do contexto de produção tais como: enunciador, coenunciador, tempo e espaço, estão implicados, e para compreender totalmente esse texto, é necessário ter acesso a suas condições de produção, pois o contexto de produção do texto remete à condição de ação de linguagem em curso. Esse fator é visível por meio de marcas apresentadas, tais como: dêiticos pessoais (eu, nós, a gente, mim, etc.), dêiticos espaciais (aqui, ali, lá etc), dêiticos temporais (ontem, amanhã, hoje etc.). Além de tudo, os tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) fazem com que o teor (conteúdo) do texto

seja posto em conjunto ao momento de produção. Essa explicação pode ser observada, nos exemplos retirados do texto do participante da pesquisa:

Questão 3: “[...] inclusive **eu pego** apostilas de uma sobrinha minha que estuda em Santa Maria.” (linha 9). “[...] ai **vou trabalhar** só com base na apostila dela. **Eu trabalho** da maneira que eles possam expor as ideias, [...]”. (linhas 10 e 11).

Questão 6: “**Acredito** que na escrita porque leem muito [...]”. (linha 19). “[...] **eu sei** que eles não leem [...]”. (linha 20). “**Tenho** alunos que só copiam, [...] **tenho** alunos que não sabem nem copiar e ai me pedem ajuda, [...]”. (linhas 21 e 22). “[...] **eu não acredito** dessa forma, então **eu sempre leio** em voz alta e **peço** para eles prestarem muita atenção e **digo** que [...]”. (linhas 24, 25 e 26).

No exemplo retirado da Questão 3, é possível compreendermos a utilização de dêitico pessoal (eu); o uso do presente do indicativo (pego, trabalho); como também o uso de futuro perifrástico (vou trabalhar). Fatores os quais retratam sua prática docente diante da maneira de trabalhar a Língua Portuguesa, até mesmo o suporte que o professor pretende utilizar para o desenvolvimento de seu trabalho.

Na Questão 6, notamos o uso do presente (acredito, tenho, digo), como também o uso do presente do indicativo (peço), os quais também marcam o discurso interativo, em que é possível considerar a representação dos alunos em relação às habilidades de leitura, de escrita e de análise linguística, e a maneira do professor desenvolver a leitura em sala de aula.

Também, em algumas passagens, é possível verificarmos o uso do relato interativo, caracterizado por um tipo de discurso da ordem do narrar. Dessa maneira, observamos o uso de tempos verbais como o pretérito perfeito, o imperfeito do indicativo e o pretérito mais que perfeito, os quais marcam fatos narrados distantes ou **disjuntos** temporalmente do momento de produção em que o texto foi abordado. Portanto, o enunciador lembra-se da situação de produção a partir de dêiticos (pessoais, temporais), que denotam sua **implicação**.

Seguem alguns exemplos, do relato interativo:

Questão 4: “[...] nem **leu** aquele documento [...] quando **eu me formei**, a gente nem **estudava** sobre isso.” (linhas 12 e 13). “[...] é o Projeto Político Pedagógico [...] dias **tivemos** que reescrever porque **estava** muito antigo.” (linhas 14, 15 e 16).

Questão 5: “Para **mim** não adianta de nada. Isso foi algo que **quiseram nos empurrar** sem nenhuma noção do que se **tratava**.” (linhas 17 e 18).

Na Questão 4, podemos observar o uso de pretérito perfeito (leu, formei, tivemos), e também pretérito imperfeito do indicativo (estudava, estava), o que marca que a participante faz referência a acontecimentos passados, pois aborda sua experiência quando acadêmica de

LP, fato assinalado pelos dêiticos pessoais (eu, a gente). Com isso, os fatores apresentados encontram-se distantes do momento atual, no qual o texto está sendo produzido. Além disso, na Questão 5, também observamos a referência a acontecimentos, a partir da utilização do pretérito perfeito (quiseram) e do imperfeito do indicativo (tratava), e ainda da decorrência da participante verificada por meio dos dêiticos (mim, nos). Diante disso, no tempo presente, notamos a indiferença aos PCNs em sua prática docente, como também uma crítica em relação ao modo como o documento foi inserido no meio escolar.

Finalizada a parte do nível organizacional, seguiremos para a análise do nível enunciativo.

2.2.3 Análise do nível enunciativo

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

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

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

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

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

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

A modalização pragmática atribui ao participante intenções, (in)capacidades, e julgamentos. Essa foi observada nos seguintes trechos da entrevista: “[...] *tem alunos que são muito bons em todos os aspectos.*” (linha 19). “*Mas como tem alunos que eu sei que eles não leem então já nem conseguem escrever direito.*” (linhas 20 e 21). “*Tenho alunos que só copiam, mas não sabem ler, [...] e ai, se esses não sabem ler nem copiar, análise linguística nem se fala.*” (linhas 21, 22 e 23). “*Alguns alunos possuem muitas dificuldades e têm problemas, isso é por causa dessa inclusão [...].*” (linhas 23 e 24). “[...] *eu sempre leio em voz alta e peço para eles prestarem muita atenção e digo que o texto é muito interessante.*” (linhas 25 e 26).

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

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

Por fim, notamos o uso da modalização lógica avaliação sobre o enunciado realizado a partir do mundo objetivo, uma verdade incontestável. Essa modalização foi observada nos

trechos: “[...] *eu sei que eles vão sofrer com isso, não adianta.*” (linhas 5 e 6). “*Acredito que na escrita porque leem muito [...]*”. (linhas 19 e 20). “[...] *leia em silêncio, eu não acredito dessa forma [...]*.” (linhas 24 e 25).

Ao fazermos a análise com relação ao uso dos modalizadores, é possível delinear um perfil das representações expostas pelo sujeito/participante da pesquisa, tendo em vista o valor das modalizações empregadas. Dessa forma, constatamos a manifestação de todos os tipos de modalizadores, sendo que o uso de uns se destacou em relação a outros: pragmáticos (três utilizações), apreciativos (sete utilizações), deônticos (três utilizações) e lógicos (três utilizações). O uso desses modalizadores evidencia a responsabilidade enunciativa quando o participante manifesta-se utilizando, na grande maioria, a voz do “eu”. Há momentos, no entanto, em que atribui a responsabilidade do dizer para o coletivo, grupo de professores, e ainda, momentos em que compartilha da responsabilidade com o grupo. Além disso, pudemos perceber que as atribuições dadas aos actantes presentes no texto baseiam-se tanto no mundo subjetivo (apreciativo), na experiência enquanto professor de LP, quanto no mundo social (deôntico), contexto das regras, como também no mundo objetivo (lógico), marcado por situações concebidas como verdades inquestionáveis. A maior ocorrência da modalização apreciativa denota um aspecto que permite a avaliação de determinado assunto, que o participante abordou diante de critérios subjetivos, conforme apresentado nas análises.

Passaremos agora para a análise do nível semântico, o qual permite estudar os modos de reconfiguração do agir presente no texto.

2.2.4 Análise do nível semântico

Esse nível também conhecido como a semiologia do agir permite-nos compreender a relação existente entre a linguagem e o trabalho educacional. (MACHADO; BRONCKART, 2004; MACHADO et al. 2009). Para isso, analisamos a relação dos elementos (agir, actante, trabalho e etc) constitutivos do agir presentes no texto do sujeito de pesquisa.

Com relação ao **agir**, observamos que se trata de um agir individual, devido ao fator de estar representado pela ação da participante, em segmentos nos quais fala do modo como desenvolve sua prática pedagógica: “*Eu tento trabalhar da forma mais adequada dizendo o que é certo ou errado.*” (linhas 1 e 2). “[...] *eu tento conversar e explicar que não é dessa maneira que se fala [...]* eu explico a maneira correta [...]”. (linhas 3 e 4). Tais excertos revelam uma ideia de certo e/ou errado, propiciando compreender que o participante não

privilegia um olhar para a linguagem diante de reflexões sobre as possibilidades de uso da língua, conforme preconiza a concepção sociointeracionista.

Outro elemento que pode ser analisado nesse nível é o **actante**. Nesse sentido, o princípio do agir é identificado nos trechos: “[...] falando o “r” de alemão [...] não é dessa maneira [...] nos outros lugares não é assim que se fala e eu sei [...].” (linhas 3, 4, 5 e 6). Com essa informação, verificamos que o actante apresenta razões, intenções e recursos que justificam seu agir, o qual se refere ao desenvolvimento de seu trabalho, configurando-se nas características de um ator.

A investigação em relação ao **trabalho** nos possibilitou verificar, o momento em que o participante relata atividades desenvolvidas com os alunos. A exemplo do exposto, mencionamos o trabalho enunciado no trecho: “[...] eu trabalhei com o gênero redação, também trabalhei aquele que dá opinião [...].” (linha 7). “É muito bom trabalhar com estes gêneros por causa do vestibular e também por causa do ENEM [...].” (linha 8). “Eu trabalho da maneira que eles possam expor as ideias [...].” (linhas 10 e 11). A respeito dessa variável consideramos que o trabalho se dá de modo a não privilegiar um olhar para a linguagem numa concepção sociointeracionista. Mas, de certa forma, apresenta a busca do participante por artefatos-instrumentos que possibilitem um trabalho com o gênero enquanto objeto de estudo.

Constatamos também as **tarefas**, que tratam do conjunto de condutas prescritas ao professor. As tarefas são analisadas a partir do fragmento: “O que a direção foca muito é o Projeto Político Pedagógico [...].” (linhas 14 e 15). Nesse caso, o participante revela um conhecimento em relação às prescrições do trabalho docente, mas não propriamente em relação aos PCNs. Nesse sentido, segue um documento prescritivo (PPP), o qual orienta as atividades, bem como os objetivos. Quanto aos PCNs, o participante não dá importância ao documento para o desenvolvimento do trabalho: “[...] não me faz diferença. [...] empurrar sem nenhuma noção do que se tratava.” (linhas 17 e 18).

Com relação às **razões para o agir**, localizamos no texto (linhas 3, 4, 5 e 6), determinantes externos, quando dá explicações referentes ao modo correto de falar. Com isso, encontramos também motivos internos ao designar que considera fundamental não manifestar as marcas de oralidade da variedade linguística, nesse caso, enunciadas por descendentes de alemão, fator que não privilegia um olhar para a linguagem nas interações sociais.

A **intencionalidade do agir** permitiu, identificarmos resultados esperados a partir de algumas intenções. Nesse caso, constatamos que o trabalho com o gênero está relacionado à intenção dos alunos tirarem uma nota considerável boa no ENEM e vestibulares.

Como afirma Machado et al (2009, p. 23),

Quanto às intenções, se constituem como representação de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que esperam alcançar sobre os objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir individual.

Seguem alguns exemplos desse elemento, “[...] trabalhei com o gênero redação [...] o relato de opinião. (linhas 7 e 8). “É muito bom [...] por causa do vestibular e também por causa do ENEM [...].” (linha 8). Notamos, então, que o participante trabalha preocupada em ensinar o que vai cair no vestibular e no ENEM, e a preocupação fundamental não é o desenvolvimento de habilidades linguísticas que poderiam propiciar a circulação do sujeito por diferentes contextos sociais.

Por fim, notamos os **recursos do agir**, elemento que está relacionado à utilização de instrumentos semiológicos: “[...] pego apostilas de uma sobrinha minha [...].” Sendo assim, esse instrumento, portanto, passa a ser um suporte para desenvolver a prática pedagógica.

Conforme a apreciação de cada elemento, a análise permitiu-nos verificar como determinado agir se apresenta e se configura no texto do participante, como também observar o papel que os actantes têm nesses textos.

Considerações finais

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

Por conseguinte, constatamos a não interferência dos PCNs na tentativa de trabalhar com ensino de gêneros textuais, e verificamos a necessidade de efetivar a política pública de formação continuada. Acreditamos que assim será possível materializar aquilo que é prescrito pelo currículo referencial, principalmente, no que se refere a uma atividade pautada na

concepção sociointeracionista e, portanto, não tradicional. Sabemos que, o documento fornece liberdade e não um arranjo de conteúdos tradicionais, pois ele propõe um objeto (os gêneros) e uma unidade de estudo (os textos na concepção de gêneros), artefato que deveria ser apropriado pelo docente para orientar o trabalho. Nesse sentido, a prescrição só vem a contribuir para uma mudança na atividade, mas, para isso o docente precisa ter acesso a uma formação continuada (e se propor a desenvolvê-la).

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

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

REPRESENTACIONES DISCURSIVAS ACERCA DE LOS “PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA”: la (no) interferencia en el trabajo docente con la enseñanza de géneros textuales

RESUMEN

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

Palabras-claves: “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Géneros textuales. Trabajo docente. Representación. Enseñanza.

REFERÊNCIAS

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

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

BONUMÁ, Adriana Silveira. **Representações do trabalho docente no sistema de ensino militar a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Senale, UFSM. 2013. Retirado do site: <http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/16.pdf>. Acesso em: 27 de Outubro de 2009.

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

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

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

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

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

MACHADO, Anna Rachel; Bronckart, Jean-Paul. **(Re-)configurações do trabalho do professor constituídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael**. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a realidade. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75-92.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Maria do Carmo Oliveira Turchiari dos. **Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio.** Maringá, v. 25, no. 2, p. 241-249, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2176/1357>>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

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