

Concepções de linguagem e ensino nos Cadernos do Professor do Estado de São Paulo

Conceptions of language and teaching in the Teacher's Notebooks of the State of São Paulo

Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos¹  0000-0002-5770-1372

Resumo

No período de 2008 a 2014, a experiência que se teve com alunos de sexta série/sétimo ano em escolas estaduais propiciou a verificação de que, com base nas concepções de linguagem adotadas em determinado enunciado, é possível refletir sobre os lugares sociais atribuídos a alunos e a professores, no ambiente escolar. Essa reflexão motivou a escrita deste artigo que procura descrever qual é a concepção de linguagem e de ensino que emerge de materiais didáticos de Língua Portuguesa. A partir da descrição, buscou-se analisar, pelo modo de dizer, como certos materiais didáticos cristalizam simulacros sobre os docentes e os discentes nas instituições de ensino. Para tanto, recortou-se dos “Cadernos da Secretaria do Estado de São Paulo” o momento em que o autor se dirige ao professor para apresentar o conceito do gênero “narrativa” e do gênero “relato”. Para a análise, escolheram-se como

¹ Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. do Açúcar, KM 156, Bloco 7, Sala 1, Campus Taquaral, 13400-911, Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: <rita.ramos@unimep.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Ramos, R.C.A.N. Concepções de linguagem e ensino nos Cadernos do Professor do Estado de São Paulo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.2, p.271-281, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4316>



suporte teórico os estudos dialógicos do discurso, pois, nessa perspectiva teórica, não há enunciados neutros, mas essencialmente responsivos, nos quais, por sua vez, pressupõe-se uma tomada de posição. Aplicam-se, então, os conhecimentos dialógicos para descrever as vozes com as quais o Caderno do Professor dialoga e entender os papéis educacionais colocados em jogo no processo de ensino-aprendizagem. Como resultados, entendeu-se que, apesar de se colocar em jogo concepções de linguagem e de ensino incompatíveis, não há quebra da legitimação no Caderno do Professor, pois elas se fundamentam na mobilização de dois discursos reconhecidos na sociedade. Além disso, refletiu-se que, para o professor não se submeter à imagem de mero reproduzidor de atividades de ensino, é preciso que o docente e todos os agentes escolares envolvidos no ensino-aprendizagem entendam os Cadernos do Professor do modo como vêm intitulado: "Material de apoio".

Palavra-chave: Concepções de linguagem. Ensino de Língua Portuguesa. Material didático.

Abstract

Our experience with sixth grade/seventh year-students in state schools from 2008 to 2014 led us to verify that based on the language conceptions adopted in a given statement, it is possible to reflect on social places assigned to students and teachers in the school environment. This reflection motivated the writing of this article, which seeks to describe the conception of language and teaching that emerges from didactic materials of Portuguese Language. We then analyze the language employed and how certain didactic materials crystallize simulacra about teachers and students in educational institutions. For that purpose, we look at extracts from "Cadernos da Secretaria do Estado de São Paulo" where the author addresses teachers to present the concepts of genres "narrative" and "recount". For the analysis, we have chosen the dialogical studies of discourse as a theoretical support, a theoretical perspective for which there are no neutral statements, but essentially responsive ones, presupposing a position or standing. Dialogic knowledge is afterwards applied to describe the voices with which the Teacher's Notebook dialogues and to understand the educational roles put into play in the teaching-learning process. As results, we understand that although there are incompatible conceptions of language and teaching involved, there is no break in legitimacy in the Teacher's Book, since they mobilize two discourses recognizable in society. In addition, we conclude that for the teacher not to submit to the image of mere reproducer of teaching activities, it is necessary that he or she, as well as all the school agents involved in teaching-learning understand the Teacher's Notebooks as they are entitled: "Support Material".

Keywords: Language concepts. Teaching Portuguese language. Didactic material.

Introdução

Durante os anos em que lecionei nas escolas estaduais de Campinas e de Piracicaba, sempre acreditei que os estudos linguísticos pudessem direcionar as práticas pedagógicas. Isto porque, ao se entender a língua como "interação", tem-se como pressuposto um ensino que não se restringe à transmissão de conhecimento, a exercícios mecanicistas ou à aplicação de uma mera nomenclatura gramatical, mas se destina à comunicação verbal, mediada por textos diversos. Esses saberes que, à primeira vista, podem ser mais associados à Linguística, não se reduzem a essa área, mas se estendem à Educação, mais especificamente à concepção de ensino adotada pelo professor, a partir de suas práticas pedagógicas e às concepções de linguagem a que ele se filia. Inseridos nessa orientação, pensou-se em escrever este artigo, que procura descrever qual é a concepção de linguagem e de ensino em que se sustentam os Cadernos do Governo do Estado de São Paulo. Para a análise, escolheram-se como suporte teórico os estudos dialógicos propostos por Bakhtin (2003, 2006, 2015), e as reflexões feitas sobre os principais conceitos do filósofo russo apresentadas por Brait (2008) em "Análise e teoria do discurso"; e por Faraco (2003), em "Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin". Ao se associar os

discursos sobre a linguagem e as concepções de ensino, propõem-se algumas ponderações com base nos estudos de Travaglia (2001) em "Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus"; e em duas obras de Geraldi: "Portos de Passagem" (1997) e o "Texto na sala de aula" (2006).

Acredita-se que esta pesquisa se justifica, pois, por meio dela, pode-se descrever o jogo de vozes que atravessam o material didático oferecido pelo Estado de São Paulo e entender os enunciados dos Cadernos como aqueles que respondem a "outro", mesmo que muitas vezes essas vozes estejam pressupostas. Isto porque, nessa perspectiva teórica "dialógica", a língua veicula as ideologias existentes entre grupos organizados e a comunicação só ocorre sob a forma de interação verbal. Em outras palavras, o enunciador apropria-se de vários discursos a que tem acesso, mas essa apropriação se dá de modo diferente para cada indivíduo. Nesse processo, ao enunciar, nos falares do sujeito ressoam os discursos, mas há uma individualidade que, por sua vez, também é social. Nesta pesquisa, buscaram-se os conhecimentos dialógicos para se descrever as vozes com as quais os Cadernos dialogam e entender os papéis educacionais colocados em jogo no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que, quando se fala em "autor", não se pensa em uma "consciência individual", mas no autor como aquele que "adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais" (Bakhtin, 2006, p.36).

Os pressupostos teóricos pautados nos estudos dialógicos e nas concepções de linguagem e de ensino fazem uma "ponte" entre os estudos do discurso e o ensino. Travaglia (2001) postula que, para o ensino de língua materna, importa como o professor concebe a linguagem e a língua. Isto porque, para o autor, o modo como se concebem essas questões influencia a estrutura do trabalho do professor. Assim "a concepção de linguagem adotada é tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação" (Travaglia, 2001, p.21). Esse postulado sustenta esta pesquisa, pois o comportamento em relação à linguagem que será descrita acerca dos enunciados do Caderno do Professor ajuda a entender como são distribuídos os papéis do docente, do aluno e do autor dos Cadernos. Em suma, ajuda na construção da concepção de ensino que emerge dos materiais analisados.

Ao estudar as concepções de linguagem, Geraldi (2006) propõe que é preciso reconhecer que a metodologia de ensino envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Na visão do autor, "os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos" (Geraldi, 2006, p.40).

Pela importância que as concepções sobre a língua adquirem neste trabalho, nesta seção serão descritas as perspectivas a partir, principalmente, dos estudos de Bakhtin (2006). Em um primeiro momento, Bakhtin apresenta duas orientações principais: a primeira o autor denomina de "subjetivismo idealista", que centra a criação da linguagem no psiquismo; e a segunda, o de "objetivismo abstrato", cujos fatores da linguagem são exteriores ao indivíduo (Bakhtin, 2006).

De acordo com o autor, a primeira orientação se interessa pela "criação individual como fundamento da língua" (Bakhtin, 2006, p.74). A língua, por sua vez, é concebida como "um processo criativo ininterrupto e se manifesta sob a forma individual da fala" (Bakhtin, 2006, p.74). Para essa tendência, os fatores externos não são privilegiados no estudo da língua. Para a segunda orientação, o centro organizador dos fatos da língua situa-se "no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua" (Bakhtin, 2006, p.79). Assim, o sistema linguístico é completamente independente de todo ato de criação individual. Nessa tendência, a língua é um sistema estruturado cujas leis são imanentes, mas elas não dependem da criação individual ou dos fatores extralinguísticos.

Segundo Travaglia para a primeira concepção, “as leis da criação linguística” centram-se na “capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento e dependerá da exteriorização desse pensamento por meio da linguagem articulada e organizada” (Travaglia 2001, p.21). A enunciação, por seu turno, nesse âmbito, “é um ato monológico individual que não é afetada pelo *outro* ou pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 2001, p.21, grifo meu). Segundo o autor, a segunda concepção compreende a língua como um código, “capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 2001, p.22).

As duas concepções têm em comum o fato de centralizarem as questões da linguagem em um dos dois polos: a primeira no locutor e a segunda no receptor. Além disso, ambas não consideram os interlocutores e as condições de produção, ou seja, desconsideram o sujeito que produz os enunciados.

Essas duas orientações são questionadas por Bakhtin. Isto porque, para o estudioso, excluir um polo significa ignorar que a enunciação, sempre pressuposta, é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, 2006, p.116). Desse modo, todo enunciado é produzido para ser compreendido no contexto do processo ideológico do qual faz parte integrante. Também, na perspectiva bakhtiniana, todo enunciado, além de se dirigir a um interlocutor, pressupõe um horizonte social definido que “determina a criação ideológica do grupo e da época” (Bakhtin, 2006, p.116) a que o indivíduo pertence.

Cabe destacar a questão do “signo”. De acordo com Cardoso (2003), para a primeira tendência, o signo tem como referência os pensamentos, os quais são exteriorizados pelas palavras. Para a segunda orientação, por sua vez, para Cardoso (2003), o signo não tem referente externo, mas é proposto como significante/significado. Após considerar essas duas orientações em relação ao signo e à referência, a estudiosa postula que Bakhtin, em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, não se propõe a falar em “referência”, mas trabalhar “a questão da relação entre a linguagem e mundo”, reconhecendo o significante como “parte da realidade”. (Cardoso, 2003, p.107). Ainda, segundo a autora, põe-se em jogo a “interação verbal”, a qual “constitui, assim, a realidade fundamental da língua. O conceito de interação é, pois, constitutivo do sujeito e da própria linguagem” (Cardoso, 2003, p.107).

Para a terceira orientação, proposta por Bakhtin (2006), os signos são ideológicos e as palavras são determinadas pelas relações sociais e entendidas como signos, pois elas não são neutras, e sim imbuídas de sentidos ideológicos (uma tomada de posição, a partir das crenças, dos valores, dos discursos da enunciação). Nessa terceira tendência, a estrutura da enunciação não está centrada em um sujeito que constrói enunciados ou em um sistema formado por uma rede de unidades estruturadas, mas pela “situação social mais imediata e o meio social mais amplo” (Bakhtin, 2006, p.117). Tem-se, então, não uma emissão monológica de enunciados do locutor para o interlocutor, mas uma comunicação entre sujeitos responsivos.

Dentro dessa perspectiva, Bakhtin (2006, p.127) propõe que “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Uma das formas de interação verbal é o “diálogo”, proposto pelo filósofo em um sentido mais amplo do que a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face (Bakhtin, 2006), ou seja, o diálogo proposto como uma metáfora² para toda comunicação verbal. Nesse processo de comunicação, um enunciado sempre pressupõe um diálogo, “pois ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções” (Bakhtin, 2006 p.128). Tem-se, então, uma comunicação ativa, pois se conjectura a resposta do outro.

² O diálogo como uma “metáfora” é apresentado por Faraco, em “Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin”. São Paulo: Criar Edições, 2003.

A associação entre os estudos linguísticos apresentados por Bakhtin, no que se refere às orientações de linguagem e ao ensino da Língua Portuguesa, principalmente os desenvolvidos por Geraldi (1997, 2006) e por Travaglia (2001), aponta para três concepções de ensino derivadas das orientações de linguagem: (a) “expressão do pensamento” sustenta os estudos tradicionais, em que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam; (b) “código” (conjunto de signos que se combinam segundo regras) embasa o ensino centrado em variações linguísticas e supõe uma variante como correta; (c) “interação” implica o ensino que vai além da transmissão do conhecimento e é entendida como interação humana.

Tanto o ensino que tem como pressuposto teórico a “expressão do pensamento” quanto o que adota a língua como “código” supõem práticas centradas nas questões da norma culta/padrão. O aluno deve, nesse âmbito, dominar um conjunto de regras para produzir textos “claros” e “objetivos”, cujo sentido é facilmente decodificado pelo receptor do texto. Os bons textos são avaliados com parâmetros de certo/errado e se verifica a produção final, mas não o processo em que se produz o texto. Além disso, de acordo com Geraldi (1997), mesmo quando a escola incorpora os gêneros textuais nas práticas pedagógicas, trabalha-se com apenas três gêneros: “narração”, “dissertação” e “descrição”, sendo que, para cada um deles, propõe-se uma estrutura fixa. Essas considerações apontam uma concepção tradicional de ensino. De acordo com Geraldi (1997, p.20) em uma concepção tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos: “Isso supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno”.

Em suma, a língua como “expressão do pensamento” ou como “código” presunem um ensino pautado na rigidez dos textos, e espera-se do aluno a assimilação das características formais dos gêneros, o que pode levar à produção de textos estereotipados. Essas características parecem presentes mesmo quando questões da linguística mais atuais entram em cena, como a proposta de ensino pautada nos gêneros textuais, pois se propõe uma fixidez para a escrita, ou seja, “só se escreve de um jeito” (Geraldi, 1997, p.148).

Ao conceber a linguagem como o lugar da “interação”, Geraldi (1997) postula que os sujeitos se constituem pelo processo de interlocução e, por isso, propõem-se para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas: (a) leitura de textos; (b) produção de textos; e (c) análise linguística. Nesse processo, para o autor, o aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações linguísticas. Com essas atividades, segundo Geraldi, podem-se superar as práticas escolares artificiais, nas quais o texto é visto como “um produto pronto e acabado” (Geraldi, 1997, p.108). O professor, por sua vez, passa a assumir “uma aventura e produção de conhecimento e não mera reprodução” (Geraldi, 1997, p.220).

Procedimentos Metodológicos

Os estudos de Bakhtin, de acordo com Brait (2008), não propõem formalmente uma teoria e/ou uma análise dos discursos, mas, segundo a autora, o pensamento bakhtiniano permite sustentar as análises linguísticas e literárias, levando em consideração a historicidade, os sujeitos e o social. Nessa perspectiva, a metodologia proposta pelo filósofo russo incide sobre o discurso e a linguagem em uso e atenta para as “particularidades que apontam para contextos mais amplos” (Brait, 2008, p.13). Brait explica que o trabalho metodológico analítico e interpretativo com textos e discursos permite: “[...] recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o (s) discurso (s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos da aí instalados” (Brait, 2008, p.13).

As explanações de Brait (2008) sobre as contribuições de Bakhtin para a teoria e para a análise dialógica do discurso orientam que esse arcabouço não configura uma proposta “fechada” e “organizada”, mas apresenta e descreve conceitos, noções e categorias que “especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (Brait, 2008, p.29).

Acredita-se que a perspectiva discursiva avaliza este trabalho. Isto porque, do ponto de vista teórico-metodológico, as análises partirão do conceito de dialogismo proposto pelo filósofo russo para entender os discursos que se imbricam e nos quais emergem os enunciados. Para refletir como os discursos se entrecruzam com as concepções de linguagem e de ensino, busca-se respaldo em autores que aplicam as teorias linguísticas às práticas pedagógicas e focalizam o discurso que se estabelece entre diferentes áreas do conhecimento.

Para a análise, escolheu-se o “Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo”, destinado aos alunos e aos professores. Esse material foi elaborado pelo “Programa faz escola” e tem como objetivo oferecer parâmetros para o ensino das escolas públicas e é disponibilizado de forma distinta: Caderno do Aluno e Caderno do Professor. De acordo com o Secretário da Educação, os Cadernos apresentam orientações pedagógicas e trazem como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Ainda, de acordo com a autoridade, o material pode ser complementado por outras propostas e atividades que o professor achar pertinentes e necessárias e que os Cadernos podem contribuir para que os professores se tornem “protagonistas de sua história” (São Paulo, 2014, p.4). Os Cadernos são organizados em “situações de aprendizagem”, nas quais são propostas atividades de leitura, escrita, fala e escuta (São Paulo, 2014, p.9).

Como a experiência dos pesquisadores em sala de aula se deu com alunos de sexta série/sétimo ano, e trabalhou-se com os alunos o gênero “narrativa”, delimitou-se o Caderno do Professor dessa série e período (primeiro semestre). Como metodologia, inicialmente, procurou-se selecionar trechos do Caderno do Professor os quais permitissem depreender a concepção de linguagem e de ensino em que se sustentam os enunciados. A partir desse objetivo, procurou-se o momento em que se conceitua um objeto linguístico, pois nessa definição seria possível filiar os enunciados a uma teoria linguística. Ao se analisar o Caderno do Professor, encontrou-se a sistematização do conceito de dois gêneros, “relato” e “narrativa”, inseridos em uma caixa de fundo cinza, e emoldurada com pontilhado. Nesse “quadrado”, havia um interlocutor específico: “o professor”. Esses enunciados estão presentes no “Caderno do Professor” (Ensino Fundamental - anos finais, sexta-série/sétimo ano, volume 1, Situação de Aprendizagem 2: Estudos de Traços Característicos do Agrupamento Tipológico “Relatar”).

Chega-se à conclusão, então, de que esses enunciados poderiam ser o ponto de partida para que se determine a concepção de ensino. Acredita-se que o trecho recortado permite verificar as relações dialógicas, pois é expressamente direcionado ao professor e apresenta um conceito de “língua”. Essas duas características ajudarão a construir a perspectiva linguística e de ensino presente nos Cadernos.

Com essa metodologia, percebeu-se que o material não remete a apenas uma concepção de linguagem e de ensino. Decidiu-se, então, verificar outros trechos que sustentassem os discursos antagônicos e que priorizassem enunciados em que se depreende uma concepção de linguagem diferente da primeira a ser descrita.

A partir de pelo menos duas perspectivas teóricas linguísticas e de ensino, buscou-se compreender os discursos aos quais essas concepções respondem e encaminharam-se os dados obtidos para sistematizar os resultados desta pesquisa. A seguir, apresentou-se a discussão sobre os trechos selecionados e os resultados obtidos.

Resultados e Discussão

Antes de se apresentar o trecho recortado para essa discussão, reproduziu-se abaixo um excerto do Caderno do Professor que ajuda a entender a concepção de linguagem e de ensino a que o material didático afirma filiar-se:

Para tanto, considera-se que as questões da língua, ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades, fazem parte de um sistema simbólico que permite ao sujeito compreender que o conhecimento e o domínio da linguagem compõem uma atividade *discursiva* e *interlocutiva*, favorecendo o desenvolvimento de idéias, pensamentos e relações, em constante diálogo com seu tempo (São Paulo, 2014, p.6, grifos da autora).

Os termos “discursiva” e “interlocutiva” dialogam com a concepção de linguagem pautada na “interação”. Em outras palavras, permite que o sujeito entenda a produção de enunciados inseridos em um processo que envolve as condições de produção e os interlocutores. Tem-se, então, uma enunciação que quer se afastar da língua como “expressão do pensamento” ou como “código”.

Como acredita-se que a concepção de linguagem supõe a concepção de ensino e, conseqüentemente, as funções atribuídas a professores e a alunos, o Caderno do Professor busca afastar-se de uma concepção tradicional, em que o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. No trecho acima, supõe-se que a linguagem como “interlocução” favorece o desenvolvimento de “ideias” e “pensamentos”.

A partir da perspectiva expressa no material, verifica-se se a concepção de linguagem como “interação” ratifica-se no Caderno do Professor. A seguir apresenta-se o trecho proposto para análise:

Para você, professor!

O conjunto de imagens e textos analisados até aqui deve revelar aos alunos um contexto bastante específico: o da criação de histórias, de narrativas. Trata, portanto, de diferenciar os relatos da vida cotidiana das narrativas literárias ficcionais, construídas com base em ações organizadas por meio da criação de intrigas, com o objetivo de inserir-se na cultura ficcional. Ou seja, diferentemente dos relatos, as narrativas têm seu compromisso firmado com a mimese da ação por meio da criação de intrigas.

É importante, nesta etapa da atividade, que os alunos compreendam que, diferentemente do relato, a tal “história” tratada nos textos escolhidos por você precisa ser construída a partir de uma trama ou enredo que orienta todas as ações dos personagens, conduzindo-os para um desfecho. Não basta apenas narrar ou descrever fatos, como no caso do relato (São Paulo, 2014, p.35).

O trecho retrata o professor e o aluno. O autor representa o professor “ideal”, com características fixas e acabadas: apresenta textos aos alunos; está em conformidade com o ensino a partir dos “gêneros”; acredita na separação rígida entre textos “reais” (relato) e “fictícios” (a narração); sabe o que seria “mimese”; escolhe corretamente textos pertinentes ao ensino; entende que a narrativa cria seu próprio referente, enquanto o relato recria um referente “real”. Além dos traços estáveis atribuídos ao professor, o “aluno” também tem comportamentos definidos: não sabe sobre os gêneros, precisa ser conduzido, deve seguir etapas para aprender. Essa determinação sugere uma concepção de linguagem pautada em uma perspectiva tradicional, uma vez que a autonomia em relação à própria escrita parece estar restrita a um modelo de “narrativa” ou de “relato”.

Há entre os alunos e os professores uma ligação indispensável à unidade temática do trecho, a definição dos gêneros. Nessa idealização, o professor dialoga com os alunos: todos já tiveram acesso aos textos e o professor os conduziu à diferenciação entre os gêneros propostos, enfim, todos aprenderam.

No entanto, o diálogo entre autor e professor parece ser uma simulação, pois o autor, apesar de se dirigir ao professor (Para você, professor) fala sobre o modo “ideal” que esse profissional deve agir. Em outras palavras, ditam-se quais são as etapas que o docente deve seguir e à qual concepção de linguagem deve se filiar. Assim, erige-se uma enunciação autoritária que impõe a última palavra sobre as questões do “gênero”, do comportamento do “professor” e do “aluno”. Esse autoritarismo destaca-se, ainda, em um autor que se coloca como aquele que tem todo conhecimento da linguagem, dos agentes da educação e do modo como ela deve ocorrer. O professor, por sua vez, entende apenas das condições de produção mais restritas: conhecimentos linguísticos, escolha dos textos, distinção dos gêneros. Essas determinações levam à conclusão de que o processo de aprendizagem faz parte do conhecimento do autor.

Diante dessa caracterização de comportamentos, tem-se um docente que não se constrói por ele mesmo (elabora práticas pedagógicas próprias, determina diferentes etapas para o ensino, por exemplo), mas pela visão do autor. Essa afirmação se corrobora, quando, no material, apresenta-se o conceito de “relato” e de “narrativa” destinado ao professor de Língua Portuguesa (Para você, professor). Segundo experiências vividas no magistério, acredita-se que essa apresentação se sustenta em um discurso comum nas escolas: de que o professor não tem tempo de produzir o próprio material e, por isso, são-lhe apresentados conceitos (sustentados na linguística “moderna”) prontos sobre os gêneros a serem estudados.

Com a “condução”, a voz do professor não é estruturada lado a lado com a voz do autor, o que priva esse profissional de qualquer força de construir seu próprio material, escolher sua filiação linguística e torna-se dependente das instruções. Tem-se, então, nessa visão estática, monológica, um professor fechado e seus limites rigorosamente marcados.

Além do abafamento da voz do professor que não condiz com uma visão de interação, nos enunciados, sugere-se uma perspectiva de que o “bom” texto é aquele que reproduz as características do gênero. Associada a essa “fixidez”, apresenta-se uma concepção de linguagem na qual é possível reproduzir o “real” ou “não fictício”, o que sugere uma orientação linguística pautada na língua como “código”. Nessa perspectiva, há um sujeito que se apropria de um sistema linguístico para produzir textos claros, objetivos, transparentes, e cada palavra tem um sentido pré-determinado que seria entendido pelo receptor do texto. Por fim, ao pressupor que um “conjunto de histórias” deve servir para “diferenciar” relato de narrativa, não parece haver uma proposta de ensino em que o texto serve como “interação”, mas uma perspectiva de que as características estáveis do gênero são mais importantes na produção textual do que elementos como interlocutores, situação de aprendizagem, itens linguísticos. Cristaliza-se uma divisão estanque entre “relato” e “narrativa”. A interação entre aluno e professor parece ser desconsiderada e valorizado o texto como um produto pronto.

Essa visão de mundo em que o autor do Caderno do Professor toma a palavra e se coloca por meio de um posicionamento é a ideologia, a qual reflete uma concepção de ensino em determinado tempo e espaço. Com a representação de uma construção de realidade, o enunciador apresenta-se como um sujeito, implicitamente, cheio de certezas: (a) apresenta o conceito; (b) destaca definições; (c) emprega verbos no imperativo; (d) crê que os textos escolhidos “revelam” o conhecimento. Constrói, assim, um autor pretensamente monológico em que: (a) conhecem-se os interlocutores que fazem parte de um cenário em conflito; (b) descreve-se a sociedade de modo pretensamente transparente,

pois cria-se uma imagem em que os professores transmitirão o conhecimento e os alunos aceitarão os conteúdos impostos³.

Essas constatações permitem afirmar que o enunciador da proposta considera também um enunciatário que julgará pertinente esse modo de perceber o mundo: (a) a divisão de papéis na escola; (b) a condução do ensino por outro agente, que não ele, professor; (c) submissão aos conceitos apresentados. Pode-se, por fim, sintetizar que, em situação de aprendizado, o Caderno do Professor constrói-se diante de um enunciatário com o qual julga compartilhar os mesmos valores.

No início da Situação de Aprendizado analisada neste artigo, apresenta-se um “roteiro” para a aplicação dessa situação. A atividade organiza-se em “quatro passos”. A título de exemplo, é reproduzido, abaixo, o “Passo 1”:

Passo 1 - *Combine* com seus alunos um momento de silêncio e *inicie* a atividade com leitura em voz alta, feita por você, do conto escolhido. Essa leitura deve ser corrida, sem interrupções ou questionamentos de sua parte ou de seus alunos. Ao terminar a roda (dentro ou fora da classe), peça a eles que comentem suas impressões do que ouviram do que ouviram: gostaram (ou não); ficaram curiosos ou com vontade de ler o texto eles mesmos; quiseram saber sobre o autor do texto; relacionaram o texto a alguma história real que conhecem etc.

Fale um pouco de suas próprias impressões de leitura; do que sente quando lê um texto em voz alta; se gosta do conto escolhido e por quê; se tem o hábito de fazer leituras em voz alta fora do contexto escolar etc. É importante que essa conversa seja descontraída e informal, estimulando os alunos também a ler em voz alta (São Paulo, 2014, p.24, grifos da autora).

A descrição das obrigações do professor é várias vezes reiterada por meio dos verbos no imperativo: “combine”, “inicie”, “fale”. Entende-se que a coerção desse tipo de material pode exigir a prescrição, no entanto, as ações traçam um trajeto rigoroso para o professor. Além disso, não se trata de atividades novas e de difícil execução, o que talvez exigisse as instruções, mas de passos, já incorporados à vida escolar, como: “ler em silêncio”, “ler em voz alta”, “falar de si mesmo”, “conversa descontraída”. A indicação dos passos permite reconstruir a imagem de um professor “que não sabe”, por isso deve ser conduzido. Ao seguir os “passos”, o professor poderá não ousar buscar textos novos e assim, por meio das prescrições, será interpelado a ser um sujeito da submissão.

Cabe destacar que as sequências que reúnem os “passos” podem colocar em primeiro plano o controle, ou seja, o que deve ser feito pelos docentes e pelos discentes. Com isso, desloca-se o objetivo apresentado pela própria apostila: o ensino por meio da perspectiva integracionista e dialógica e o professor como protagonista de suas histórias.

Concomitante às prescrições e aos passos, verificou-se, no material, a caracterização do professor como ativo no ensino-aprendizagem, pois escolhe os textos que julga mais pertinentes, escolhe a atividade que precisa ser desenvolvida. Abaixo descrevem-se alguns desses enunciados, presentes na Situação 2 de aprendizagem:

1) [...] “Você *pode* escolher um conto no Livro Didático utilizado por seus alunos ou em outra fonte” [...] (São Paulo, 2014, p.24, grifo da autora).

³ Algumas palavras encontram-se entre aspas, pois são retiradas do texto proposto para análise.

2) As letras de música a seguir, embora escritas em versos, apresentam elementos da narrativa ao contarem história. Você deve apresentá-las (e/ou outras letras *que conheça* ou que possam ser aproveitadas do livro didático.) [...] (São Paulo, 2014, p.26, grifo da autora).

3) [...] *sugerimos* que você siga os passos seguintes [...] (São Paulo, 2014, p.32, grifo da autora).

4) [...] a tal 'história' tratada *nos textos escolhidos por você precisa* ser construída a partir de uma trama ou enredo que orienta todas as ações dos personagens, conduzindo-os para um desfecho [...] (São Paulo, 2014, p.35, grifo da autora).

Nesses trechos, a caracterização do professor é dada por um comportamento de quem sabe "escolher" outros materiais, "conhece" textos fora do Caderno (não apenas os apresentados no Livro Didático, mas textos que fazem parte do mundo do professor). Além disso, são apresentados variados gêneros: relatos, narrativas, músicas. O autor, por sua vez, coloca-se em uma posição de diálogo com o professor: acredita que o professor é capaz de escolhas, faz sugestões para o docente.

Esses enunciados parecem responder ao discurso corrente de que o professor não pode centrar-se apenas em um material didático, mas precisa diversificar as práticas pedagógicas. Tem-se, então, no Caderno, uma visão heterogênea, pois, apesar de uma enunciação que se estrutura por meio de uma visão monológica, há pelo menos dois discursos pressupostos nos enunciados aqui analisados: (a) de um lado, uma concepção de ensino centrada na concepção de "código" e "pensamento", em que há uma separação rígida entre os gêneros textuais além de que é necessário conduzir alunos e professores, pois eles não têm tempo de preparar o próprio material didático e não são capazes de, sozinhos, conduzir as práticas pedagógicas; (b) por outro, há uma concepção de "interação", pois os diferentes textos e gêneros ganham papel de destaque nas aulas de Português, o que indica que o professor é capaz de ser agente de suas ações e conduzir o ensino-aprendizado.

Considerações Finais

São reproduzidos, neste trabalho, trechos do Caderno do Professor os quais filiam o material à linguagem como "interação" e o professor como protagonista de sua história. No entanto, ao se analisar o material, constatou-se que se confere um determinado sentido de mundo ao professor, que, por conseguinte, deve adotar, por meio dos passos propostos, um comportamento considerado adequado, que vem do autor para o professor.

Vale lembrar que são inerentes ao sujeito responsivo as diversas possibilidades de leitura do texto a que se refere. Nessa perspectiva, no Caderno do Professor, o autor enuncia a partir de uma concepção monológica, pois se coloca como portador do discurso dos papéis sociais de professores e de alunos. Isto porque, no trecho aqui analisado, a prescrição é dada na ordem do acabamento: os alunos parecem e são os excluídos do saber institucional e devem ser conduzidos pelo professor. Esse, por sua vez, também precisa de condução. Ao se determinar os lugares sociais ocupados por professores e alunos de uma maneira fixa, depreende-se uma concepção de linguagem mais próxima da tradicional: propõe-se a língua com um referente "real" e textos como "produto".

Concomitante à perspectiva descrita acima, no Caderno do Professor, há uma concepção de ensino filiada ao interacionismo ao se propor diferentes gêneros textuais, mas não frases como objeto das aulas de Português. Além disso, o papel do professor é o daquele que é protagonista do ensino-aprendizagem: escolhe textos, traz outros materiais didáticos, conhece as teorias linguísticas.

Esses dois modos de organização dos enunciados tornam o Caderno do Professor como o lugar da heterogeneidade, já que, ao mesmo tempo em que se prescrevem e determinam as ações de alunos e de professores, apresenta-se o docente como capaz de escolher seu próprio material didático.

Ao se descrever as relações dialógicas que atravessam o Caderno do Professor ressoam discursos que são estabilizados nas instituições de ensino: deve-se apresentar uma concepção de ensino filiada ao gênero, é preciso seguir etapas (passos) para as atividades serem efetivadas, os alunos não conhecem os tipos de texto, os professores não constroem o próprio material didático, é preciso conduzir o professor, talvez devido à má formação a que ele teve acesso.

Apesar de se colocar em jogo concepções de linguagem e de ensino incompatíveis, não há no Caderno do Professor, quebra da legitimação, pois elas se fundamentam na mobilização de dois discursos reconhecidos na sociedade. A primeira considera a escrita a partir de um roteiro para a produção dos “gêneros” e valoriza-se um “modelo”; a segunda, por sua vez, supõe a interação por meio da leitura de diversos textos. As duas orientações também foram aqui descritas como uma possível antecipação aos discursos que se têm dos agentes envolvidos no ensino (é preciso trazer as contribuições da linguística, a ordem deve estar presente nas escolas, o professor não tem tempo de preparar as aulas e precisa ser conduzido no processo de ensino-aprendizagem, o Livro Didático não deve ser o único material de ensino) e ressoam no ambiente escolar.

Acredita-se que a reprodução de discursos em que o professor não é o agente principal do ensino, pode contribuir para a imagem de profissional submisso a escolhas pré-determinadas que o excluem da construção dos conhecimentos, pois não é ele que escolhe o material, pouco tem liberdade para propor textos, pouco reflete sobre as tendências linguísticas e quase não pode colaborar para o ensino. Entende-se que, para o professor não se sentir “preso” a essa visão, precisa utilizar os Cadernos do Professor do modo como vem intitulado: “Material de apoio” e, a partir dessa concepção, procurar construir seu próprio material de ensino.

Referências

- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p.32-128.
- Bakhtin, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- Brait, B. Análise e teoria do discurso. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p.9-31.
- Cardoso, S.H.B. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas: Autores Associados, 2003. p.22-107.
- Faraco, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- Geraldi, J.W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.20-220.
- Geraldi, J.W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: Geraldi, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p.39-46.
- São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental, anos finais, 6º anos/7ª série*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014. v.1, p.4-35.
- Travaglia, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p.21-22.

Recebido em 11/7/2018, rerepresentado em 5/11/2018 e aprovado em 19/11/2018.