

O OLHAR DOCENTE PARA AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini^{*}
Sandra Elaine Luppi^{**}
Alba Maria Perfeito^{***}

Resumo:

Em relação ao ensino da língua materna, cabe à escola proporcionar ao educando a construção de ferramentas que lhe permitam o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas capazes de promover uma interação mais analítica, possibilitando-lhe atuar como protagonista do próprio discurso. As novas concepções de educação e de linguagem, preconizadas em documentos oficiais, defendem a promoção do conhecimento de modo mais significativo e atrelado às reais condições de uso da língua. Todavia, as inovações ainda não se consolidaram nas salas de aula. Partindo do exposto, este artigo objetiva analisar o olhar dos professores em relação às mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Paraná. Dessa forma, investiga-se, durante um programa de formação, ofertado aos professores de Língua Portuguesa da rede pública, as dificuldades apontadas pelos docentes no que concerne à concretização das inovações sugeridas ao ensino de língua portuguesa. Em especial, o estudo volta-se para o trabalho ancorado nos gêneros discursivos e sua transposição didática conforme o plano de trabalho docente proposto por Gasparin (2003), como uma das alternativas para viabilizar as inovações propostas pelas diretrizes oficiais. A pesquisa revela que os professores não são contrários às inovações, mas apresentam algumas dificuldades apontadas para a sua aplicação.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Concepções teórico-metodológicas. Discurso docente. Formação do professor.

Abstract:

In regard to mother tongue teaching, it is the school responsibility to provide the student the construction of tools which will enable the development of linguistic-discursive skills that can promote a more analytical interaction, allowing the student to act as a protagonist of his own discourse. The new concepts of education and language recommended in official documents, support the promotion of knowledge in a more significant form, tied to the real conditions of language use. However, innovations have not been consolidated in classrooms. Based on the

* Professora de Letras e Pedagogia da Faculdade Cidade Educação de Apucarana (FACED), Apucarana, Paraná, Brasil. E-mail: nelu_oliveira@hotmail.com.

** Assessora Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – Núcleo de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: seluppi@sercomtel.com.br

*** Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: perpetto_3@hotmail.com.

exposed, this article aims to analyze the teachers' views regarding the changes proposed by Federal Curricula Guidelines for Basic Education in the state of Parana. This way, it is investigated, in a program of training offered to Portuguese teachers in public schools, the difficulties pointed out by teachers regarding the achievement of the suggested innovations to the teaching of Portuguese language. In special, the study turns to the work based on in genres and didactical approaches as the work plan for teachers proposed by Gasparin (2003), as a viable alternative to the innovations suggested by the official guidelines. The research not only indicates that teachers are not opposed to innovation, but it also presents some difficulties for its implementation.

Keywords: Portuguese language Teaching. Theoretical and methodological conceptions. Teaching Discourse. Teacher Training.

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de língua materna tem sido objeto de muitas reflexões. Diversas pesquisas apontam lacunas no que tange ao ensino da língua portuguesa e apresentam sugestões para modificá-lo. Nesse quadro, estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua em uma perspectiva interacionista destacam-se, na tentativa de superar uma concepção que, durante muito tempo, privilegiava, exclusivamente, aspectos prescritivo-normativos da língua.

A tendência acaba por refletir-se nos documentos oficiais que estabelecem parâmetros para o ensino da língua portuguesa no Brasil. No estado do Paraná, mais especificamente, a publicação, em 2009, das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná* (doravante DCE) - documento que estabelece uma opção político-pedagógica para as escolas da rede pública estadual de ensino - instituem os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente, com uma determinação clara em se considerar a linguagem como interação:

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e o objeto do conhecimento. (PARANÁ, 2009, p. 30)

Sob o foco em tela, o documento preconiza que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve levar ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos

alunos, levando-os a conceber a língua como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam.

Outro fator a ser levado em consideração, ainda no que tange às DCE, é a assunção de uma perspectiva emancipatória, apoiada nas teorias críticas da educação, que veem no acesso ao saber instituído uma condição para que as classes menos favorecidas sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora da sociedade.

Consideramos tanto um quanto outro aspecto como inovações no ensino da língua portuguesa, na medida em que definem um princípio teórico-metodológico de tratamento da língua diferente do tradicionalmente adotado pela escola brasileira.

Reconhecemos que a nossa formação não nos ofereceu muitos subsídios para enxergar a língua nesse prisma e, muito menos, para ensiná-la da forma referida. Interessamos, portanto, no estudo, verificar de que forma esses novos pressupostos estão sendo compreendidos e apropriados pelos professores em suas salas de aula, no processo de didatização, entendida aqui como

(...) um processo de transformação desses saberes [acadêmico-científicos] pelas práticas institucionais (desde a confecção de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula) em função de variáveis contextuais específicas (onde e quando se dá o processo de didatização; em que condições; com que objetivo; para qual público-alvo; por quem; como etc.). (SIGNORINI, 2007).

Para alcançar o objetivo por nós assumido, verificamos, junto a professores da rede pública estadual, como vem acontecendo, concretamente, a implementação das DCE (ou seja, o ensino via gêneros discursivos) e que fatores influenciam o processo, positiva e/ou negativamente. Ademais, apresentamos um Plano de Trabalho Docente – pautado na concepção didática elaborada por Gasparin (2003) e sugerida pelas DCE do estado do Paraná – e investigamos se os professores consideravam possível aplicá-lo, bem como que fatores facilitariam ou dificultariam a sua abordagem em sala de aula.

O grupo de professores que constituem o *corpus* da pesquisa era formado por vinte e três profissionais que atuam no ensino médio, os quais participavam de um encontro de formação continuada conduzido por uma das autoras, no papel de representante da Secretaria Estadual de Educação, como assessora pedagógica da área no Núcleo Regional de Educação de Londrina. Ao final da reunião, foi aplicado um questionário em que os participantes poderiam se manifestar a respeito das duas questões colocadas anteriormente, sem a

necessidade de identificação. Parece-nos relevante esclarecer o contexto em que os dados foram produzidos, pois, embora assegurado o anonimato, devemos considerar que este é relativo diante de um grupo tão pequeno de professores, que provavelmente têm consciência de que estão inseridos em uma relação assimétrica de poder, na qual sua palavra pode ser avaliada por um representante do órgão gestor de seu sistema de ensino. Esse “contexto institucional” deve ser levado em consideração na análise, principalmente por reconhecermos, como aponta Signorini (2007, p. 217) o “papel das práticas discursivas e das estruturas locais de poder e controle nos processos institucionais de aprendizagem e de co-ordenação do campo institucional”.

O determinado espaço enunciativo tem, portanto, características próprias e produz um saber necessariamente imerso em diálogos que, concomitantemente, são constituídos e constituem os interlocutores. Tal fato não pode ser ignorado, uma vez que

Aqueles conceitos, teorias, enfim, discursos originários do conhecimento científico, que são selecionados como relevantes para migrar para novos espaços e nessa passagem acabam por incorporar em si o furo da interlocução, ganham em valor de comunicação, em valor discursivo, marcando-se como histórico e social, ao se permitir diálogos. (ANDRADE, 2007, p. 126)

Para que a prática realize-se efetivamente, é preciso que os professores ocupem o espaço discursivo que lhes é de direito, em seu processo de formação, assumindo uma voz sobre o seu trabalho e uma posição de autoria sobre um discurso enunciado em um espaço exterior à sala de aula, sobre a sala de aula (ANDRADE, 2007, p.130).

Concordamos com Signorini (2007, p. 214), quando afirma que a análise da inovação

(...) deve privilegiar os processos de contextualização do elemento inovador, nas/pelas práticas institucionais, portanto nos/pelos “dispositivos de bricolagem heterogênea” em que se dão os processos ativos de alinhamento e desalinhamento entre recursos, materiais e interesses heterogêneos, desde pessoas, máquinas, textos, até arquiteturas e esquemas tácitos de percepção, construção e classificação de objetos de conhecimento.

É na referida linha que procuramos conduzir o nosso olhar para o discurso dos professores, considerando a escola como um espaço múltiplo e complexo, no qual forças de permanência e mudança estão constantemente em tensão.

Concepções teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa: o plano de trabalho docente.

Feitas as contextualizações que norteiam nossa reflexão, julgamos importante explicitar os pressupostos teóricos que embasaram o Plano de Trabalho Docente, adaptado da proposta de Gasparin (2003), analisado pelos professores e visto por nós como uma inovação, na medida em que procura colocar em prática um novo princípio teórico-metodológico de tratamento da língua (SIGNORINI, 2007), conforme preconizam as DCE.

Assim, procuramos privilegiar o estudo da língua via gêneros discursivos, numa tentativa de contribuir para a superação do ensino puramente prescritivo e normativo, ao possibilitar uma reflexão mais ampla sobre o enunciado, por meio da análise de seu contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, abordadas juntamente às práticas pedagógicas de leitura, produção/refacção textuais e análise linguística.

Acreditamos que um ensino pautado na concepção interativa da língua, proposta por Bakhtin (2003), ou seja, por meio dos gêneros do discurso, possibilita a realização de um ensino mais contextualizado, voltado para as reais práticas sociais da língua.

Entendemos, ainda, que o planejamento de ações didáticas exige, além de uma teoria da linguagem, a articulação com uma teoria da educação e também com um marco referencial epistemológico que fundamente os conceitos de conhecimento e aprendizagem. Esperamos, dessa forma, construir um fazer pedagógico alicerçado em uma totalidade dinâmica, que supere a fragmentação determinada, muitas vezes, pela divisão do conhecimento em áreas específicas. Esse é um grande desafio, o qual nos propusemos a enfrentar, voltando nosso olhar para outros campos do conhecimento, como a psicologia e a educação.

Desse modo, na elaboração de nossa transposição didática, procuramos nos amparar em concepções de aprendizagem e de educação coerentes com os conceitos subjacentes à teoria enunciativa bakhtiniana, que tem como princípio o dialogismo e concebe o discurso como uma ponte entre sujeitos socialmente determinados.

Nessa busca, identificamo-nos com Gasparin (2003), que propõe uma didática para a pedagogia histórico-crítica, buscando articular essa teoria a uma concepção dialética do conhecimento e a sua correspondente metodologia de ensino-aprendizagem. À cada etapa do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática –, o autor

associa a concepção vygotskiana de aprendizagem, relacionando-as, respectivamente, à zona de desenvolvimento real, proximal e potencial.

De modo geral, a perspectiva histórico-crítica da educação procura inserir as ações sobre os problemas educacionais, inclusive os problemas de aprendizagem, num movimento mais amplo de luta pela transformação da própria sociedade. Pressupõe, por conseguinte, uma estreita vinculação com a prática social e permite, dessa forma, que a concepção de linguagem como interação possa contribuir significativamente, na medida em que privilegia o estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos. A própria natureza da linguagem assume nova dimensão, sociológica.

Portanto, em seu conjunto, a metodologia de ensino-aprendizagem parece responder aos nossos anseios de aliar uma teoria linguística aos aportes de uma teoria da educação e de uma epistemologia do conhecimento.

Gasparin (2003) propõe que o ensino, uma vez que a escola é o espelho de uma sociedade, por isso não é neutra, mas ideológica, apresente como ponto de partida a leitura crítica da realidade na qual se insere, visto que, somente assim, será possível “apontar um novo pensar e agir pedagógicos”. Significa dizer que o ensino deve primar por uma aquisição de conhecimento que germine a partir da prática social do educando, permitindo-lhe teorizar sobre ela (superação do conhecimento imediato para a compreensão da totalidade social) e voltando para a prática a fim de transformá-la.

Sob tal enfoque, o pesquisador brasileiro sugere um plano de trabalho docente voltado para as três fases do método dialético de construção do conhecimento: a prática, teoria, prática.

Reproduzimos a seguir, com pequenas alterações, um quadro exemplificativo de um plano de trabalho docente e discente na perspectiva histórico-crítica, por nós adaptado para o trabalho com gêneros discursivos, a partir do projeto de trabalho docente e discente proposto por Gasparin (2003, p. 163).

PRÁTICA Nível de desen- volvimento	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Apresentação do gênero. 2) Vivência social do gênero: a) o que o aluno já sabe: visão da totalidade emprírica. Motivação. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo gênero. 2) Dimensões do gênero discursivo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento, a assimilação de um gênero. Relação aluno x gênero através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Análise, leitura e/ou produção do gênero estudado. 2) Ações do aluno. Nova prática social do gênero estudado.

De forma bem sintética, para não fugir aos objetivos deste estudo, podemos dizer que a primeira fase é conceituada por Gasparin (2003, p 15) como uma preparação, na qual há “uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É a primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser abordado”. No que tange ao trabalho com os gêneros, seria o momento em que o aluno ativaria o seu referencial de mundo em relação ao gênero que lhe está sendo apresentado, ou seja, é o momento no qual o aluno realiza uma avaliação acerca daquilo que já conhece do conteúdo ou daquilo que desconfia ser. É quando, também, constrói-se um embasamento por meio da análise do contexto de produção e da relação autor/leitor/texto, bem como de sua organização estrutural e temática.

A averiguação do conhecimento prévio dos educandos caracteriza-se por ser sempre um momento de contextualização do gênero. É um momento, segundo Gasparin (2003, p. 24), “de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela.”

A transição da prática inicial para a teoria ocorre por meio da Problematização, a qual se situa entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. “É o período em que se inicia o trabalho

com o conteúdo sistematizado”, conforme preconiza Gasparin (2003, p. 35). Para o pesquisador, a Problematização constitui um desafio, consiste na concepção de uma necessidade no intuito de conduzir o educando, através de sua ação, a buscar o conhecimento.

A Problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos (GASPARIN, 2003, p. 37).

De acordo com o plano de trabalho docente e discente proposto por Gasparin (2003), após as questões levantadas na Prática Social Inicial e de sua Problematização, faz-se necessária a Instrumentalização, a qual é definida pelo autor como “o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (2003, p. 53). Resumidamente, consiste na análise do conteúdo. É o momento em que o professor, por meio da prática da análise linguística, proporciona uma visão mais ampla e adequada do gênero, permitindo ao discente verificar suas marcas.

O próximo passo, a Catarse, configura-se como a síntese do conteúdo assimilado, ou seja, é a síntese “do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. [...] a manifestação do novo conceito adquirido” (GASPARIN, 2003, p.128). A última etapa da teorização consiste na transposição dos conhecimentos assimilados. É o momento em que se verifica se realmente os alunos conseguiram compreender o conteúdo.

Como exposto anteriormente, a proposta de trabalho apresentada por Gasparin prioriza a prática-teoria-prática. Assimilados os conceitos acerca do conteúdo, é preciso incorporar o novo conhecimento de volta à prática, agora com uma visão mais aprofundada. O retorno à prática compõe o que Gasparin (2003, p.144) chama de ponto de chegada, visto que professor e alunos modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas “concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção da totalidade”.

Novas perspectivas de ensino: a visão do professor

Os documentos oficiais, em especial as DCE – construídas em conjunto com os professores da rede pública –, sugerem uma abordagem interacionista da linguagem, pautada nos conceitos bakhtinianos de gênero do discurso. Devido ao fato de se basearem epistemologicamente na pedagogia histórico-crítica, que, por sua vez, volta-se para o estudo dos conteúdos científicos correlacionados à prática social, entendemos que a elaboração de um Plano de Trabalho Docente, conforme o método proposto por Gasparin (2003), pode constituir-se numa possibilidade de viabilizar esses pressupostos teóricos.

Os professores da rede estadual e municipal do estado, em geral, devido aos cursos de capacitação, conhecem as bases e as fases do referido procedimento metodológico. Por esse motivo, durante o curso de formação ministrado por uma das autoras da presente pesquisa, mais especificamente após a apresentação de um Plano de trabalho Docente nos moldes descritos anteriormente, a partir do gênero divulgação científica, os professores foram instados a registrar, por escrito, como avaliavam a implementação das DCE até o momento e se consideravam viável a elaboração e aplicação de materiais didáticos como o apresentado, para ensinar os diferentes gêneros previstos na proposta curricular da escola.

Dessa forma, para dar voz ao professor, solicitamos que respondessem a três questões, como já posto, sem qualquer identificação. As indagações foram elaboradas de modo que nos permitisse diagnosticar o posicionamento que os professores apresentam em relação às inovações educacionais, principalmente, em relação às propostas do governo.

A primeira pergunta: *“Como vem acontecendo, em sua sala de aula, concretamente, a implementação das DCE (ou seja, o ensino via gêneros discursivos?). Que fatores interferem nesse processo?”*, permite-nos defender, pautando-nos nas respostas obtidas, que as mudanças ainda não se convalidaram no âmbito escolar, principalmente no que tange à transposição didática dos conteúdos.

À primeira questão, nenhum docente pesquisado responde que conseguiu inovar totalmente as suas aulas e trabalhar de acordo com o preconizado nas DCE. Alguns alegam que ainda não aderiram à nova proposta por falta de conhecimento, como podemos constatar no depoimento de duas professoras: *“o trabalho com gêneros praticamente não acontece, devido à minha ignorância no assunto”*; *“Infelizmente leciono os gêneros discursivos conforme as orientações do livro didático. Necessito de mais informações e estudo sobre esse tema”*.

Não obstante os documentos oficiais priorizarem novas e mais contextualizadas formas para o ensino-aprendizagem da língua, a experiência adquirida com os anos pautados essencialmente no ensino tradicional da língua atribui maior segurança e estabilidade ao professor, que já se acostumou com as antigas práticas, oriundas de sua formação inicial ou da sua experiência como aluno da educação básica. Por certo, a inovação teórico-metodológica apresenta-se, ao professor já experiente, como um desafio; um trabalho a que não está acostumado ou mesmo preparado para desenvolver de modo confiante. Não se trata, muitas vezes, de falta de vontade, mas de necessidade de referências práticas e teóricas.

A maioria dos docentes reconhece que está tentando, mas encontra dificuldades. Dentre as mais mencionadas estão a falta de conhecimento: *“Alguns gêneros são complicados em sua preparação. Gostaria de mais sugestões”* e a insegurança: *“O que dificulta é a insegurança dos professores em se adaptar ao ensino através de gêneros discursivos. Um outro fator talvez seja a comodidade e falta de tempo, que acabam impedindo que o professor se dedique ao aprofundamento dessa tendência, ficando preso ao livro didático e ao antigo modelo de transmissão de conhecimento”*.

A segunda questão apresentada aos professores da rede pública voltava-se, em particular, para a abordagem dos gêneros do discurso. E, devido ao fato de no curso abordarmos o gênero texto de divulgação científica, a pergunta instituía-se: *“Você já trabalhou o gênero divulgação científica como objeto de ensino com seus alunos (explorando contexto de produção, conteúdo temático, marcas linguísticas e construção composicional)?”*

Abordar a língua a partir da concepção de gêneros requer o conhecimento do gênero que será instrumento de ensino, pois só assim o professor poderá elaborar atividades de transposição didática a partir dos seus elementos constitutivos, de acordo com a realidade e a necessidade de sua sala de aula. Apesar de muitos gêneros já terem sido analisados, o professor do ensino fundamental e médio não está acostumado a pesquisar informações teóricas e metodológicas em materiais acadêmicos e científicos, dificultando a aplicação dos conhecimentos já sistematizados nas academias.

Os professores que participavam da pesquisa alegaram, durante o encontro, ainda não terem abordado o gênero em foco, apresentando como principal justificativa a ideia de tratar-se de um gênero mais complexo e que requer maior estudo. O fator tempo também é bastante citado como um problema: *“Com gêneros mais fáceis, os trabalhos se desenvolvem melhor, ou seja, os gêneros mais populares e de maior veiculação. Quando há necessidade de uma pesquisa mais aprofundada, as coisas emperram. Não dá tempo, você não tem um norte. O*

que facilitaria seria um estudo coletivo para juntos definirmos o caminho; não o certo, mas o menos errado”.

O trecho acima, ilustrador da fala docente, reflete, por certo, a dificuldade de muitos profissionais da educação. Os elementos elencados por Bakhtin (2003) que constituem os “enunciados relativamente estáveis” (conteúdo temático, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas, aliadas ao contexto de produção) não são analisados em sala de aula porque, além de desconhecê-los, o professor ainda não consegue depreender tempo para dedicar-se ao seu estudo. A falta de tempo, ocasionada pela carga excessiva de aulas a que se submetem os professores brasileiros, dificulta a formação de um profissional de ensino que também seja um pesquisador, que tenha acesso a leituras que veiculem resultados de pesquisas recentes.

A inexistência de materiais didáticos adequados também é bastante apontada como um dificultador: *“Trabalhei o gênero crônica e conto. Tenho sentido dificuldade em conseguir material, organização e distribuição para os alunos”*. E até a resistência dos alunos diante de um novo enfoque metodológico aparece como um entrave: *“Estou caminhando devagar. Ainda há resistência por parte de alguns alunos, que acham ‘enrolação’*”.

A inovação, muitas vezes, pode ser interpretada de forma diferente de seu real objetivo. O costumeiro ensino tradicional, centrado no estudo de regras, pode engessar os passos que buscam seguir novos caminhos, como comprova a citação mencionada anteriormente.

Como podemos observar pelos excertos acima, quase sempre o professor aponta mais de um problema enfrentado, na tentativa de mudar o enfoque teórico-metodológico de sua prática. Conforme Signorini (2007, p. 213), temos de considerar a escola como uma forma “dinâmica de organização institucional, que é produzida por uma constelação de práticas inter-relacionadas, ao mesmo tempo em que é também matriz de perpetuação dessas mesmas práticas”.

A proposta veiculada pela Secretaria de Educação do Paraná, concomitantemente, tem que ser adaptada às condições reais de trabalho do professor, nos diferentes contextos. Constatamos que a inovação não acontece simplesmente por determinação ou decreto de uma instância superior, e a didatização dos saberes acadêmico-científicos é permeada pelas práticas institucionais devido a variáveis contextuais específicas (onde e quando se ocorre o processo de didatização; em quais condições; com qual finalidade; para qual público-alvo; por quem; como, etc.).

Por outro lado, é interessante ressaltar que nenhum docente posicionou-se explicitamente contrário à inovação, embora todos tenham reconhecido que ela não está acontecendo, pelo menos da maneira proposta pelas DCE. De certa forma, o professor, em seu discurso, faz um “*mea culpa*”, como se a sua ação individual fosse falha. Assim, ele relata que faz suas adaptações, embora se sinta, muitas vezes, premido por exigências outras, que fazem parte da natureza complexa, dinâmica e, talvez, conflitante do processo educativo. É o que observamos no depoimento que segue: “*Tento trabalhá-los em grupos. Cada grupo escolhe um gênero, pesquisa e apresenta aos outros de forma escrita ou oral. No 3º ano é mais difícil trabalhar muitos gêneros, visto o interesse no ENEM e vestibular. Faço o que posso, mas não dou conta de todos os conteúdos nas três séries*”.

Signorini (2007, p. 218), a partir de Bruce (1993), pondera que todos os envolvidos no processo

(...) agem sobre a inovação, transformam-na para adequá-la a seus objetivos. Mas, ao fazê-lo, podem mudar eles próprios e essas mudanças, assim como as da inovação, precisam ser compreendidas como parte de um sistema em evolução, e não como distorções, deformações ou usos indevidos da inovação tal qual foi idealizada no início.

Considerando, por conseguinte, os professores como atores sociais ativos na recepção de novas ideias, inclusive na determinação das formas a serem adquiridas na inovação “a qual atribuem sentido em função de seus interesses, suas crenças, personalidade e preferências individuais, e também em função das práticas com que estão familiarizados” (SIGNORINI, 2007 p.219), solicitamos, conforme dito anteriormente, que se manifestassem sobre o Plano de Trabalho Docente apresentado na reunião. Para tanto, indagamos: “*Considera relevante incluir esse gênero no seu planejamento para o Ensino Médio? Seria possível, na prática, ensiná-lo através do plano de trabalho docente proposto por Gasparin? Que fatores facilitariam ou dificultariam a sua abordagem em sala de aula?*”

Dos vinte e três professores que responderam ao instrumento, oito consideraram possível a aplicação da forma de transposição didática de Gasparin (2003), enquanto o restante apontou vantagens, mas registrou também alguns fatores que poderiam criar dificuldades. Estas últimas foram praticamente as mesmas apontadas na questão anterior: falta de material, de tempo para preparação, desconhecimento do gênero e provável desinteresse dos alunos devido à sua desmotivação para a leitura. Chamou-nos a atenção o fato de que

todos apontaram a falta de condições materiais como um fator que impediria o trabalho. Uma professora refere-se ao acervo da biblioteca: “*A única dificuldade é que nem sempre a biblioteca da escola disponibiliza revistas, jornais para todos os alunos da turma e/ou xerox*”. A questão da reprografia é recorrente, citada por quase todos os docentes: “*A dificuldade está no material e sua reprodução*”.

Podemos constatar, mais uma vez, que a inovação (neste caso, a aplicação de uma nova metodologia), não pode ser vista apenas como uma transferência dos saberes acadêmico-científicos para a realidade das salas de aula. Mesmo sendo percebida como necessária, na medida em que não foi questionada por nenhum dos professores, o nosso estudo parece apontar para uma provável inviabilidade de sua implementação, pelo menos imediata, dado o contexto em que está inserida.

De acordo com Signorini (2007, p. 220)

Podemos dizer que os processos de didatização de saberes acadêmico-científicos com vistas à inovação no ensino da língua devem considerar o caráter situado e complexo dos processos de contextualização da inovação nas/pelas práticas institucionais, o que faz com que o grau de familiaridade do professorado com os saberes acadêmico-científicos de referência não seja o único fator a ser considerado e nem seja sempre o fator de maior relevância.

Embora reconheçamos as limitações de nossa pesquisa, uma primeira análise parece ratificar o que a autora afirma, ou seja, ainda que o professor considere importante e se sinta seguro para tentar uma metodologia diferenciada, muitos fatores concorrem para impedir que isso ocorra, pelo menos sem adaptações.

Considerações Finais

As inovações educacionais nas escolas brasileiras, não obstante os documentos oficiais já terem incorporado e recomendarem novos pressupostos para o ensino de língua portuguesa, encontram-se num estágio ainda dúbio entre '*o que e como se deve ensinar*' e '*o que e como realmente se ensina*'. Não se trata, contudo, de atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade de redefinição de posturas e adoção de novas metodologias, já que a pesquisa em tela demonstrou algumas restrições do trabalho docente perante às inovações teórico e metodológicas para o ensino da língua que independem da sua ação individual.

Reconhecemos que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa não se constituem processos simples; por isso, defendemos o estudo da língua a partir dos gêneros discursivos (Bakhtin-2003) e do Plano de Trabalho Docente, baseado em Gasparin (2003), como inovações teórico-metodológicas importantes ao ensino de língua portuguesa, por privilegiar a relação conteúdo/sociedade, permitindo ao educando e ao docente transpor as barreiras que separam os limites da escola e da vida em sociedade. Entendemos, também, que tal proposta é coerente com a concepção teórico-metodológica preconizada nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, que, de certa forma, oficializam/instituem esses princípios.

Entretanto, é necessário reconhecer que a inovação, na esfera educacional, não pode ser “sancionada” por lei, nem acontece somente a partir da vontade individual do profissional que está em sala de aula. Mais uma vez, concordamos com Signorini (2007,p.222), quando afirma que

é preciso ir além do diagnóstico sumário de que as instituições e os agentes institucionais encarregados do ensino são resistentes à inovação produzida ou inspirada pela ciência linguística, inclusive em grande parte dos cursos de formação regular (graduação) e continuada, oferecidos no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, em todo o país.

A autora critica, portanto, aqueles que têm uma visão bastante reducionista, que consideram apenas um dos aspectos dentre os muitos que interferem na questão. Quanto à formação do professor, talvez seja o momento de negar o modelo tutelar e assumir o inclusivo crítico, ou seja, “um modelo que visa ao empoderamento do professor e à sua afirmação profissional” (SIGNORINI, 2006, p. 204), reconhecendo a sua competência e dando-lhe voz ativa.

Referências bibliográficas

ANDRADE, L. T. A linguagem da formação docente. **Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** -44 ed.-São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**.-2.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. - 4.ed. - São Paulo: Ática, 1986 e 2006.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 5 reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica**. Disponível em www.diadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 31/08/10.

SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____ (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SAVIANI, D. **Problemas sociais e problemas de aprendizagem**. In: Revista da ANDE (17). 5-12. ano 10. São Paulo: Autores Associados, 1991.