

O perfil do professor de linguagens, códigos e tecnologias: uma análise das formas de vida configuradas nos gêneros escolares

(The profile of the languages codes and technologies teacher:
an analysis of the ways of life set in school genres)

Naiá Sadi Câmara

Universidade de Franca (Unifran)

naiasadi@gmail.com

Abstract: This study presents the results of a research that was designed to identify the ways of life that make up the profile of the teacher of languages, codes and technologies. Several documents were analyzed such as The National Curricular Parameters (PCNs), São Paulo State Curriculum Proposals and the curriculum Guidelines of the Letras (languages) undergraduate course, as well as didactics manuals for teachers, and handouts used in Basic Education. This analysis stemmed from the assumption, based on Bazerman (2011), that the genres and activity systems we live with present ways of life through which we constitute ourselves both personally and professionally. It was observed that the ways of life set in these texts oscillate between autonomy and dependence, opening and closing, with the prevalence of dependence and closing.

Keywords: teacher training; ways of life; coercion.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi o de identificar as formas de vida que compõem o perfil do professor da área de linguagens, códigos e tecnologias. Realizamos uma análise de documentos tais como os Parâmetros Curriculares, as propostas curriculares da secretaria do estado de São Paulo e as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, bem como de manuais do professor de livros didáticos e apostilas utilizados no ensino fundamental, partindo do pressuposto, com base em Bazerman (2011), de que os gêneros e os sistemas de atividades com os quais convivemos apresentam as formas de vida segundo as quais nos constituímos tanto pessoal como profissionalmente. Observamos que as formas de vida configuradas nesses textos oscilam entre autonomia e dependência, abertura e fechamento, sendo que a dependência e o fechamento predominam.

Palavras-chave: formação docente; formas de vida; coerção.

Introdução

Já se tornou consenso afirmar que as mudanças de paradigmas na contemporaneidade, provocadas principalmente pelo avanço tecnológico, determinaram mudanças nas formas de ser, pensar, sentir e agir do homem, ou seja, criaram novas formas de vida em todas as esferas sociais, sobretudo nos processos de comunicação tais como a evolução das tecnologias digitais, as novas formas de interação nos processos de construção de significados, a diversidade cultural, de suportes, e de linguagens, enfim, transformações que, segundo Jenkins (2009), resultam no processo de convergência cultural e midiática gerando novas formas de comunicação, novos padrões estéticos e éticos.

Essas mudanças promovem alterações nas formas de vida das sociedades e conseqüentemente alteram as competências e habilidades que compõem os perfis profissionais.

Anteriormente, o profissional necessitava, para uma atuação adequada no mercado de trabalho, dominar conhecimentos técnicos específicos de sua área. Hoje, as novas formas de relação com o saber, segundo Lévy (2011), exigem competências além do domínio técnico-científico.

Para o autor, a velocidade do aparecimento e das renovações dos saberes torna as competências do perfil profissional rapidamente obsoletas. Afirma ainda que as formas de relacionamento com o trabalho passaram e passam por mudanças importantes, tendo em vista que, na contemporaneidade da cibercultura, “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 2011, p. 159).

Não há, segundo Lévy (2011), mais condições de se fazer um planejamento prévio de conteúdos a serem ministrados, há uma dificuldade de canalizar e de delimitar as competências dos diferentes perfis e, no infinito universo do ciberespaço, novos modelos de espaços de conhecimentos são criados, espaços de conhecimentos abertos, contínuos, não lineares que oferecem uma multiplicidade aberta e infinita de pontos de vistas à disposição e ao alcance de todos aqueles que puderem ter acesso a um computador.

Nesse novo cenário, a competência profissional pode ser organizada em três dimensões:

- (1) Dimensão ético-ideológica: os valores, os padrões éticos, as ideologias que determinam as relações intersubjetivas, as relações com o conhecimento, as condutas de forma geral, as responsabilidades sociais, etc.;
- (2) Dimensão técnico-científica: conhecimento específico da área de saber;
- (3) Dimensão cultural: o conhecimento de mundo, o repertório cultural, enciclopédico, o conhecimento multi/transdisciplinar, dialógico, e intertextual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é função da escola, em todas as disciplinas, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa, promover a formação de um sujeito letrado, ou seja, segundo esse documento, todo o currículo deve ser organizado a fim de possibilitar a realização de um trabalho que contribua para a construção de um leitor com habilidades e competências que lhe permitam realizar práticas de leitura e escrita de diferentes tipos de textos construídos por diferentes linguagens e gêneros e assim, por meio de práticas letradas, poder construir-se como pessoa, aluno e profissional, pois, como afirma Bazerman (2011, p. 109), “os gêneros e os sistemas de atividades dos quais fazem parte fornecem as formas de vida dentro das quais construímos nossas vidas”.

Atualmente, entretanto, os resultados apresentados pelos diferentes instrumentos de avaliação utilizados no país todos os anos: Saresp, Prova Brasil, Enem, entre outros, revelam uma defasagem significativa na formação dessas competências nos alunos do ensino básico.

Muitas podem ser as causas que justificam essa realidade, tais como o problema da evasão escolar, o fato de as políticas econômicas e sociais serem priorizadas em detrimento das políticas educacionais, conforme afirma Celani (2000), materiais didáticos inadequados, entre outras causas.

Dentre essas justificativas, acreditamos que o desempenho do professor em sala de aula é um dos fatores fundamentais que determinam o desenvolvimento favorável ou

não dos estudantes de qualquer nível de ensino. Nossa experiência profissional como coordenadora e docente, por muitos anos, em cursos de graduação em Letras, cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*, cursos de capacitação profissional, tais como o programa “Teia do Saber”, entre outros, leva-nos a acreditar que os problemas tanto na formação quanto na atuação do professor são, sobretudo, problemas de letramento que dividimos em duas instâncias que não se excluem, ou contrário, se complementam:

1. Instância de Formação (inicial e continuada): letramento acadêmico

Nas tomadas de palavra pelo professor em instância de formação, pode-se observar cada vez mais que o letramento científico, ou seja, aquele que revela experiências com textos de pesquisa, vem se apresentando de maneira inócua e frágil. (ANDRADE, 2007, p. 94)

2. Instância de Atuação profissional: letramento cotidiano/midiático

O exame atento do desempenho oral e escrito de bacharéis recém-formados em Letras ou de candidatos a concursos de ingresso ao magistério deixa antever uma série de dificuldades no domínio das situações comunicativas a que são submetidos aqueles que se propõem a trabalhar, junto às futuras gerações, com a Língua Portuguesa. (BRASIL. MEC, 2002)

Consideramos que os problemas relacionados ao que denominamos de “letramento acadêmico” impossibilitam os profissionais de interagirem com os textos científicos e teóricos que devem fundamentar sua formação e, que os problemas relacionados ao “letramento cotidiano/midiático” impedem não apenas a atualização deste profissional, bem como, e, sobretudo, impedem a interação com os alunos, uma vez que esses profissionais não conhecem, não compreendem o universo multimidiático com o qual os jovens convivem na atualidade.

Pensando conforme Andrade (2007, p. 92) a formação e a atuação docente como um processo de interlocução discursiva em que a relação de aprendizagem “deve ser tematizada como interlocução entre educador e educando” e que, portanto, tanto a formação quanto a atuação profissionais são estabelecidas por meio das diferentes práticas de leitura e produção textual, decidimos refletir acerca do perfil profissional do professor de linguagens códigos e tecnologias, estabelecendo uma relação entre formação docente, leitura e práticas pedagógicas, analisando os gêneros que determinam e/ou orientam tanto a formação quanto a prática docente.

A fim de identificarmos quais as formas de vida impostas e/ou sugeridas aos professores de linguagens, códigos e tecnologias, configuradas nos gêneros escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997) que determinam e/ou orientam o fazer docente, selecionamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, as Propostas pedagógicas elaboradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, bem como duas coleções de livros, duas de apostilas e um livro organizado para uso no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Acreditamos que esses gêneros escolares, como a manifestação do discurso legitimado pela sociedade e por isso investidos de autoridade, são alguns dos principais gêneros responsáveis pela constituição da competência técnico-científica e prática do perfil do professor.

Formas de vida e o conceito de gênero

O conceito de formas de vida foi elaborado por Wittgenstein (1984) e, segundo Veloso (2003), uma das dificuldades em definir essa noção é pelo fato de haver, nos textos de Wittgenstein, duas grafias e duas definições para o termo: formas de vida, no plural, e forma de vida, no singular, e em cada um dos dois casos, a interpretação torna-se diferente.

Para solucionar esse problema, Veloso propõe quatro possíveis leituras do conceito:

As quatro interpretações que proporemos a seguir são: 1a - formas de vida como “jogos de linguagem” (plural); 2a - formas de vida como “manifestações orgânicas” (plural); 3a - formas de vida diferentes como “culturas diferentes” (plural); 4a - uma única forma de “vida humana” (singular). (VELOSO, 2003, p. 3)

Em nossa pesquisa, utilizamos o conceito formas de vida no plural, relacionado ao conceito de jogos de linguagem. Segundo Veloso (2003), essa interpretação se sustenta pelo seguinte parágrafo publicado no parágrafo 19 das Investigações Filosóficas.

É fácil imaginar uma linguagem que consista apenas de comandos e informações durante uma batalha. – Ou uma linguagem que consista apenas de perguntas e de uma expressão de afirmação e de negação. E muitas outras. E imaginar uma linguagem é imaginar uma forma de vida. (WITTGENSTEIN, 1984, § 19)

Para Wittgenstein, jogos de linguagem são os diversos usos de linguagem que utilizamos em nossa comunicação que revelam nossa forma de vida, a maneira de os indivíduos sentirem o mundo e expressarem sua concepção de existência por meio das maneiras de fazer e ser, de consumir e organizar o seu espaço.

Baseando-se nessa concepção de Wittgenstein de que falar é parte de uma forma de vida, Bazerman (2011) afirma que, quando interagimos com um certo tipo de gênero, quando nos colocamos nesse espaço sociocomunicativo, assumimos as formas de vida, as atitudes e os valores ali configurados.

Eles vão àquele lugar para fazer as coisas que ali são feitas, para desenvolver as ideias que ali são pensadas, para se sentir como ali se sente, para satisfazer o que pode ser ali satisfeito e para transformar no tipo de pessoa que ali se pode tornar satisfeito e para se transformar no tipo de pessoa que ali se pode tornar. (BAZERMAN, 2011, p. 110)

O conceito de gênero que adotamos é o conceito bakhtiniano segundo o qual os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis e definidos segundo as esferas sociocomunicativas nas quais eles são produzidos/utilizados (BAKHTIN, 2011).

Bazerman (2011) afirma que, da mesma forma que, ao frequentar um lugar como uma boate ou uma igreja com certa frequência, o indivíduo assimila as condutas, a maneira de agir e de pensar do lugar, frequentar os espaços discursivos, ou, como o autor denomina, os “gêneros da escrita”, também promoverá assimilação das formas de vida ali representadas.

Vale ressaltar, no entanto, que, segundo nossa concepção, esse processo não ocorre apenas com os gêneros da escrita, mas com todos os gêneros com os quais o indivíduo convive ao longo de sua vida.

Essa assimilação, segundo Bazerman, só é possível na medida em que haja uma efetiva interação entre as pessoas, os papéis, as regras e as condutas, pois assim, de maneira ativa, o indivíduo “adotará todos os sentimentos, esperanças, incertezas e ansiedades relacionadas ao ato de tornar-se uma presença vivível naquele mundo, participante das atividades disponíveis” (2011, p. 116).

O processo de adesão aos modos de pensar, sentir, crer, aos conhecimentos e às estruturas de cada gênero ocorre, na concepção do autor, em quatro fases: acesso, encorajamento, interação, adesão e engajamento.

Para o pesquisador, como nossas formas de vida são determinadas pelos gêneros e pelos sistemas de atividades com os quais interagimos, além de nos comprometermos com as identidades construídas nos/pelos gêneros, também desenvolvemos nossas próprias identidades a partir deles. “Esses complexos organizados de comunicação dão forma às nossas relações e identidades correntes; dentro desses complexos, mudamos e nos desenvolvemos através de nossas sequências de participação mediada” (BAZERMAN, 2011, p. 112).

Formas de vida do sujeito professor

Fazendo uma retrospectiva sobre os gêneros que constituem as formas de vida do professor de língua materna, encontramos nesses textos um processo de transformação/evolução das competências e habilidades desse profissional como também verificamos as transformações pelas quais área e/ou a disciplina passaram.

Desde o século XVIII, quando o ensino de língua portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil, até o final do século XX com o lançamento, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a disciplina teve diferentes nomes: Língua Portuguesa, Português, Comunicação e Expressão, Gramática, Literatura e Redação, sendo que em cada um desses nomes, subjaz uma ideia de língua/linguagem, de ensino-aprendizagem, de texto, entre outros conceitos basilares.

Atualmente, a disciplina é denominada, pelo menos nas grades curriculares do ensino público do estado de São Paulo, de Língua Portuguesa e foi encampada, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares em 1998, com as disciplinas Língua Inglesa, Educação Artística e Educação Física, na grande área denominada de “Linguagens, Códigos e Tecnologias”.

Essa mudança da área de letras para linguagens códigos e tecnologias e a junção das outras disciplinas revelam uma necessidade de atualização e adequação às novas formas de vida que o avanço tecnológico promoveu, como já apontamos neste trabalho.

Os documentos

Nossa análise considerou os documentos no âmbito federal: Parâmetros curriculares e Diretrizes curriculares para o curso de Letras e os documentos no âmbito do estado de São Paulo: as propostas pedagógicas.

Parâmetros Curriculares

Parâmetro pode ser compreendido, segundo o dicionário Aurélio (1993), como sinônimo de padrão e, portanto seu objetivo é definir e delimitar os objetivos gerais do ensino fundamental e posteriormente do ensino médio.

No volume 2, dedicado ao ensino de Língua Portuguesa, o texto de apresentação, após refletir sobre a importância do domínio da língua nas modalidades oral e escrita, afirma que os Parâmetros estão organizados para serem fonte de referência, de consulta, de reflexão e de debate entre os professores.

O documento é organizado de forma a contemplar orientações didáticas, discussões teóricas e organização curricular. Seus relatores afirmam que as concepções apresentadas desencadearam um processo de revisão das práticas escolares de ensino de língua portuguesa, promoveram uma mudança curricular em diversas secretarias da educação e motivaram cursos de formação e aperfeiçoamento docente.

Sobre o processo ensino-aprendizagem, o documento adota como princípio organizador das práticas de ensino com os diferentes conteúdos a serem ministrados pela disciplina o eixo uso→reflexão→uso, sendo o texto o ponto de partida e o ponto de chegada, isto é, o objeto de ensino é o texto tanto em atividades de leitura quanto em atividades de produção.

Nesta perspectiva, segundo o documento, devem ser consideradas três variáveis: “o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor” (BRASIL. MEC, 1998, p. 22).

A partir dessas orientações, podemos verificar uma mudança importante nas competências formadoras do perfil do professor de língua materna. O papel do professor passa a ser de mediador do processo de ensino-aprendizagem e não de mero instrumento de acesso ao conhecimento, e esse novo papel implica outras habilidades além da capacidade de informar conforme trecho abaixo:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, MEC, 1998, p. 22)

Embora os termos linguagem, linguagem verbal e língua sejam usados, percebemos que o termo linguagem refere-se, ao longo do texto, apenas à linguagem verbal. Esse fato é um dos pontos questionáveis dos parâmetros, pois, já em 1997, as linguagens não verbais já se faziam presentes de forma significativa nos contextos sociais e por isso deveriam também ser incluídas no contexto escolar. A relação que prevalece é a do domínio da língua como forma de acesso e de participação social.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística [...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. [...] Essa necessidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento [...] linguagem como ação interindividual orientada. (BRASIL. MEC, 1998, p. 18)

Diretrizes curriculares para o curso de Letras

Com o objetivo de cumprir o dispositivo no Inciso II do Art. 18 do regimento Interno do Conselho Nacional de Educação, que estabelece ser a Resolução ato decorrente de Parecer destinado a estabelecer normas. (BRASIL, MEC, 2001)

O trecho acima, parágrafo de abertura do parecer n. 1363/2001, no qual as diretrizes curriculares para os cursos de graduação são criadas, já define o caráter normativo do documento.

Segundo as diretrizes, o professor formado em um curso de Letras deverá ter um repertório cultural diversificado, deverá ser capaz de usar e analisar as linguagens, compreendendo-as como manifestações culturais e sociais, conforme trecho abaixo:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, MEC, 2001, p. 24)

Observamos que, a partir das diretrizes, o perfil profissional do professor recebe novas competências que ultrapassam o domínio específico do conteúdo a ser ministrado. Mesmo com relação ao conteúdo, há a orientação clara de que o professor não apenas precisa conhecer a língua, mas precisa, antes, ser usuário da mesma.

Outro aspecto importante enfatizado pelo documento refere-se à necessidade de atualização profissional constante.

Quanto ao objeto de estudo, como nas propostas pedagógicas da década de 80, embora o documento refira-se ao termo linguagens, a ênfase continua sendo para a linguagem verbal. Já com relação às tecnologias, há a menção de que o profissional deve saber usá-las, apenas.

Apesar de manter as formas de vida da prescrição, o documento estabelece novas formas de vida ao perfil profissional tais como a do aprendizado permanente, da autonomia intelectual em relação aos conteúdos ministrados “ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários” (BRASIL, MEC, 2001, p. 26).

Propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa 1986, 1987, 1988, 1991, 1992/1993, 1997, 1998, 2008

O termo proposta pode tanto significar “oferecimento, oferta” como “determinação, resolução” (AURÉLIO, 1993, p. 1409).

Analisando os textos de apresentação das diferentes edições, verificamos que essa ambiguidade se mantém, uma vez que ora o documento é apresentado como oferta sugerindo uma forma de vida da autonomia, da abertura, ora ele apresenta-se como determinação, sugerindo a forma de vida da dependência, da obediência e, portanto, do fechamento.

No trecho abaixo, publicado na segunda edição (1988), as oposições: abertura e fechamento, liberdade e controle já se fazem notar:

Trata-se de uma proposta coletivamente construída, mas **não acabada**. Como todo documento **orientador** da prática docente. [...] Não deve, portanto ser encarada como instrumento cerceador da atuação do professor, mas sim como subsídio **necessário** à organização do trabalho pedagógico. (SÃO PAULO, CENP, 1988, p. 5)

Ainda nessa mesma edição, o documento apresenta-se como sugestão para o trabalho docente, um motivador de reflexões e questionamentos que deveriam promover mudanças no fazer profissional do professor de língua portuguesa conforme podemos comprovar pelo trecho a seguir:

A proposta de língua portuguesa não deve ser lida como uma solução, um receituário ou um rol de conteúdos a ser seguido; ela pretende, antes de tudo, ser um estímulo à reflexão, visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e a uma consciência do papel do professor de língua portuguesa, para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel. (SÃO PAULO, CENP, 1988, p. 12)

Na edição de 1992, o então secretário da educação, Sr. Fernando Moraes, em texto de apresentação da proposta, explicita que a autonomia das escolas é relativa: “o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo.” (SÃO PAULO, CENP, 1992, p. 12)

Quanto à formação do professor, as diferentes edições não apresentam esse tema de forma específica. Todo o texto organiza-se com base em discussões teóricas sobre o conteúdo a ser ministrado e a partir dessa discussão são apresentadas orientações didático-pedagógicas para a atuação do professor.

Haverá muito o que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve - um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua [...] mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. (SÃO PAULO, CENP, 1992, p. 10)

As propostas pedagógicas da década de 1980 são consideradas um marco importante no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem de LP, no estado de São Paulo, pois, ao incorporarem posições teóricas predominantemente da Linguística textual, da Psicolinguística e da Sociolinguística, propõem:

- 1) Mudança de objeto de estudo: do ensino da gramática para o ensino do texto;
- 2) Mudanças metodológicas: as atividades devem ser desenvolvidas com base no tripé: atividades de linguagens – atividades de reflexão sobre a linguagem e atividades de metalinguagem.

Numa perspectiva construtivista-interacionista, as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem são propostas como atividades ligadas aos interesses e necessidades dos alunos, em situações que devem sugerir, na medida do possível, usos efetivos da língua, na relevância da sua função social.

Quanto à Proposta Curricular publicada em 2008, consideramos que esse documento, não apenas representa uma continuidade e aprofundamento das edições anteriores, e em relação aos Parâmetros Curriculares, um salto significativo tanto em suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem quanto sobre os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas.

Embora, como já apontamos na análise das propostas pedagógicas da década de 80, o vocábulo “proposta” apresente a ideia de oferecimento, a proposta de 2008 mantém o caráter normativo e coercivo dos documentos anteriores, conforme podemos verificar nos exemplos abaixo:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 8)

As principais inovações apresentadas, em nosso ponto de vista, são relativas às competências e habilidades que devem compor o fazer docente, seu perfil profissional.

Todo o documento foi elaborado com base nos novos paradigmas contemporâneos da sociedade do conhecimento e das mudanças culturais e sociais que as novas tecnologias promoveram. Adota a competência de leitura e escrita como competência fundamental para a aquisição de todos os conhecimentos necessários para a formação tanto docente quanto discente.

Organizada sob a forma de vida da transitoriedade característica das sociedades contemporâneas, a proposta define a forma de vida da autonomia – aprender a aprender e aprender a fazer e a conviver – como base para uma educação que permita acesso tanto aos bens culturais quanto aos bens materiais.

Neste contexto em que uma nova concepção de escola se configura “escola como instituição que ensina para posicioná-la como instituição que também aprende a ensinar” (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 12), o papel do professor deve acompanhar essas mudanças, ele deverá, segundo a proposta, ser capaz de questionar, sugerir e transformar.

Enquanto que nos Parâmetros Curriculares o professor deveria exercer o papel de mediador entre aluno e o objeto de aprendizagem, na Proposta essa postura muda, conforme trecho abaixo:

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária. (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 13)

Essa nova postura estabelece uma nova forma de vida, a da parceria, da cumplitude, já que ambos, professor e aluno, estarão aprendendo ou a ensinar ou a aprender.

Outro aspecto que revela um salto também significativo da Proposta em relação aos documentos anteriores refere-se ao tratamento dado ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa.

Ao eleger a competência de leitura e escrita como prioritária para a formação do aluno, o documento parte do pressuposto que, sendo o homem um ser constituído na e pela linguagem: “Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo” (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 16).

Enquanto que nos documentos anteriores, o termo linguagem era utilizado, predominantemente para referir-se à linguagem verbal, na Proposta, a constatação de que as características dos textos atuais mudaram, principalmente por causa dos avanços tecnológicos transformando-os em textos multimodais e multissemióticos, direciona o conteúdo para além da linguagem verbal:

Para acompanhar tal contexto, a competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como os citados, pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente. (SÃO PAULO, SE, CENP, 2008, p. 15)

Os livros e apostilas

No Brasil, comemora-se o Dia Nacional do Livro Didático em 27 de fevereiro. Sua implantação teve início em 1929 e, desde 1997, foi criado no país o PNLDD (Programa Nacional do Livro Didático), cujo principal objetivo é analisar e avaliar o material didático usado no ensino fundamental e médio.

Segundo Batista (1997), a função de estruturar o trabalho pedagógico do livro didático estabeleceu-se entre os anos de 1960 e 1970, caracterizando-se principalmente como “um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (BATISTA, 1997, p. 47).

Consideramos com Portela (2008), que o domínio discursivo educacional constitui-se por atividades inscritas na dimensão cognitiva, definidas por um fazer-persuasivo e formador, no qual um destinador-social, representante do sistema educacional, estabelece o quadro de valores e ideologias no qual os processos de interação comunicativa se constituem. Desta forma, podemos afirmar que as relações de poder organizadas no domínio discursivo educacional determinam uma visão normativa da educação e acreditamos que esse controle realiza-se por meio de diferentes gêneros tais como as leis, livros, apostilas, manuais, projetos pedagógicos, exercícios escolares, entre outros, que, como manifestações do discurso legitimado pela sociedade e investidos de autoridade desempenham o papel de senhor do pensamento na constituição dos sujeitos (CÂMARA, 2012).

O livro didático (doravante LD) caracteriza-se como uma variação do gênero de referência, o gênero científico (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997), e esse processo determina um efeito de sentido de verdade inquestionável, que, por meio de adaptações e ajustamentos (Portela, 2008), normalmente apaga as referências e a polifonia, criando também um efeito de sentido homogeneizante nos sujeitos aprendizes (CÂMARA, 2012).

Para nossa pesquisa, foram analisados um grupo de 12 apostilas de um sistema de ensino da rede particular, duas coleções de livros aprovadas pelo PNL D e destinadas ao ensino fundamental e um livro, também aprovado pelo PNL D, destinado à educação de jovens e adultos (EJA), do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Num primeiro momento de nossas investigações, analisamos as coleções a fim de identificarmos as diferenças entre os gêneros apostila e LD e essa análise dividiu-se em três dimensões: uma perspectiva global, na qual analisamos as estratégias pedagógicas, uma perspectiva comunicativa em que verificamos os aspectos relacionados às linguagens e uma perspectiva didática em que observamos as formas de tratamento dos conteúdos e as formas de avaliação. A seguir apresentamos um quadro resumo desta etapa (CÂMARA, 2012):

	LIVRO DIDÁTICO	APOSTILA
Organização da aprendizagem	Apresenta atividades que refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem.	Centra-se no conhecimento, no produto.
Autonomia	Estimula o desenvolvimento de atividades autônomas.	Apresenta atividades direcionadas, automatizadas.
Abertura para o exterior	Remete a fontes, propõe leituras complementares e pesquisas.	Apagamento das fontes, atividades fechadas na apostila.
Tipos de linguagens	Sincréticas, com ênfase na linguagem verbal.	Sincréticas com exploração maior da linguagem visual: mais ilustrações, desenhos mais atrativos.
Comunicação	Linguagem mais formal, tom impositivo, distanciamento maior com o interlocutor (professor ou aluno).	Linguagem menos formal, tom impositivo, distanciamento menor (professor ou aluno).
Atualização	Menor.	Maior.
Estrutura das atividades	Uniformidade/monotonia; aplicação; compreensão.	Uniformidade/monotonia; informação/sistematização.
Eixo didático	Adequação relativa. Temas /conteúdos aos PCNS.	Adequação relativa. Temas/conteúdos aos PCNS.
Formas de avaliação	Informativa.	Informativa.

A partir dessas características, em relação às formas de vida do professor configuradas nos dois gêneros, pudemos verificar que, do ponto de vista da oposição liberdade x coerção, o livro didático, por se apresentar como um gênero mais flexível e mais aberto ao exterior, permite ao professor estabelecer-se por uma forma de vida mais pautada pela autonomia.

Numa segunda etapa de nossas pesquisas, debruçamo-nos sobre os manuais do professor de todas as coleções. Manual [Do lat. Manuale], segundo Aurélio (1986, p. 1084), é “um livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica, etc.”.

Observamos que esses manuais dividem-se, basicamente, em dois tipos: aqueles que apenas apresentam as respostas aos exercícios propostos e aqueles que acrescentam “sugestões” de atividades extras e orientações metodológicas, bem como um resumo de algumas bases teóricas que fundamentam as coleções. Vale ressaltar que a inserção das concepções teóricas ocorre, principalmente após a criação do PNL D.

Essas características poderiam determinar, num primeiro momento, esses manuais do professor como o lugar de trocas e negociações, como um lugar da reciprocidade e da colaboração, no entanto, se olharmos mais atentamente para as estratégias discursivas utilizadas, como por exemplo, o uso, quase que predominante, de verbos no imperativo e expressões injuntivas (aceite, a finalidade é, selecione, etc.), percebemos que, na realidade, eles apresentam orientações de sentidos que circunscrevem como e o que dizer, determinando os modos de interlocução professor-aluno e, portanto, gerenciando os modos de acesso, encorajamento, interação, adesão e engajamento do enunciatário professor ao conteúdo e às propostas didático-pedagógicas que orientam os livros e/ou apostilas.

Desta forma normativa, os manuais do professor analisados apresentam como constitutivas do perfil do professor de linguagens, códigos e tecnologias as formas de vida da dependência, do controle, do fechamento, da determinação e da passividade.

Considerações finais

Nossa pesquisa analisou diferentes gêneros a fim de verificarmos que formas de vida devem compor o perfil profissional do professor de linguagens, códigos e tecnologia, constituídas pelo destinador-social Ministério da Educação, pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, bem como pelo mercado editorial.

Foram investigados documentos de diferentes décadas, pois quisemos observar em que medida as formas de vida em cada um desses textos estariam ou não em consonância com as necessidades culturais e sociais dos momentos em que foram produzidas, ou seja, sendo esses documentos a voz institucional, escolar, propomo-nos a analisar em que medida essa instituição acompanharia as transformações pelas quais as sociedades passam.

Após as análises, observamos que, ao longo do tempo, as formas de vida variam predominantemente entre oferta, determinação, resolução, contraprogramação, autonomia, dependência, abertura e fechamento.

Apesar de predominar, em todos os textos avaliados, as formas de vida da determinação e da prescrição, estabelecendo uma visão normativa da educação, houve, ao longo das décadas estudadas, nos documentos, uma evolução quanto às formas de vida da autonomia como competência fundamental do perfil profissional do professor de LP. Essas formas de vida podem ser identificadas inicialmente nos Parâmetros Curriculares, mas é na Proposta pedagógica publicada em 2008 que elas se consolidam.

Em nossa concepção, a Proposta de 2008 representa um avanço em relação aos outros documentos analisados, pois incorpora, não apenas as transformações culturais e sociais que o desenvolvimento tecnológico promoveu nas formas de vida das sociedades, como também elenca a prática de leitura e escrita como competência fundamental para a formação dos indivíduos em todas as suas dimensões, além de aproximar as práticas letradas cotidianas das práticas letradas escolares.

Em relação aos livros e apostilas, a partir da oposição permanência e inovação, verificamos que a inovação é o eixo predominante se considerarmos as novas formas de comunicação e os avanços tecnológicos. No entanto, se considerarmos esses gêneros do ponto de vista da formação e atuação profissionais, o eixo da permanência é o que predomina

uma vez que a previsibilidade, a condução e o controle se estabelecem como formas de vida predominantes.

Pelos resultados de nossa investigação, verificamos que, de um lado, os documentos oficiais, apesar de seu caráter normativo, organizam-se em consonância com os avanços nos processos de comunicação e com as formas de vida que a sociedade do conhecimento estabelece enquanto os livros didáticos e apostilas, mantendo seus manuais do professor com formas de vida de controle e fechamento, distanciam-se não só de pressupostos dos documentos oficiais bem como configuram um perfil profissional cujo conhecimento não é adequado ao seu fazer docente.

Afirmamos anteriormente que, na concepção de Bazerman (2011), o processo de adesão às formas de vida apresentadas nos diferentes gêneros só ocorrerá quando houver total integração de papéis, regras e condutas.

Mesmo que os documentos direcionadores do fazer saber e do fazer fazer do professor apresentem formas de vida pertinentes, acreditamos que grande parte desses docentes não conseguem apreender as orientações desses documentos porque não estabelecem a integração sobre a qual nos fala Bazerman, por causa de seus problemas de letramentos, sobretudo o letramento científico, como afirmamos no início deste artigo.

Em nossa opinião, as estratégias direcionadas à melhoria da qualidade de ensino precisam, antes de tudo, promoverem ações que visem tornar competentes os docentes do ponto de vista de seus letramentos, pois somente assim, esses profissionais serão capazes de promover práticas pedagógicas significativas, com fundamentação teórica sólida, pois como afirma Andrade (2007) “Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia” (ANDRADE, 2007, p. 11).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. *Professores leitores e sua formação*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, A. A. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, n. 248, 23/12/1996.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. *Decreto n. 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Linguagem, códigos e suas tecnologias. *P.C.N. + Ensino Médio* (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Brasília, DF, 1986.

BRASIL. MEC. CNE. *Parecer CEB n. 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.

_____. *Diretrizes curriculares para o curso de Letras*. Parecer CEB. Brasil. Câmara Superior de Educação do Conselho Nacional da Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2012.

CÂMARA, N. S. Análise comparativa entre o livro didático e a apostila. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, II, 2012, Uberlândia. *Anais eletrônicos*. Uberlândia, UFU, 2012. Disponível em <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/410.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PORTELA, J. C. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio* São Paulo: SEESP, 2008.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio* São Paulo: SEESP, 1992.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio* São Paulo: SEESP, 1988.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Repères*, n. 15, 1997.

VELOSO, A. Forma de vida ou formas de vida. *Philosophos – Revista de Filosofia, Goiás*, v. 8, n. 2. jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/download/>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas (IF)*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).