



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA

PATRÍCIA AFONSO FERREIRA

**DIZERES E NÃO DIZERES DE PROFESSORES DE ESCOLAS
RURAIS DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA SOBRE GÊNEROS E
ENSINO DE LÍNGUAS**

UBERLÂNDIA/MG

ABRIL 2016

PATRÍCIA AFONSO FERREIRA

**DIZERES E NÃO DIZERES DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS
DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA SOBRE GÊNEROS E ENSINO DE
LÍNGUAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Maria de Fátima Fonseca Guilherme.

**UBERLÂNDIA/MG
ABRIL DE 2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F383d
2016 Ferreira, Patrícia Afonso, 1987-
 Dizeres e não dizeres de professores de escolas rurais do município
 de Uberlândia sobre gêneros e ensino de línguas / Patrícia Afonso
 Ferreira. - 2016.
 140 f.

 Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística - Teses. 2. Linguística aplicada - Teses. 3. Análise do
 discurso - Teses. 4. Gêneros discursivos - Teses. I. Guilherme, Maria de
 Fátima Fonseca. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
 Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

PATRÍCIA AFONSO FERREIRA

**DIZERES E NÃO DIZERES DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS
DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA SOBRE GÊNEROS E ENSINO DE
LÍNGUAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado e Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Defesa em 28 / 04 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – ILEEL- UFU

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia – ILEEL - UFU

Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira da Costa
Universidade Federal de Uberlândia – FAGED - UFU

A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.

A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos
se alimentam dos frutos da Terra.

Do que vive, sobrevive, de salário.

Do que não tem casa. Do que só tem o viaduto.

Dos que disputam com os ratos
os restos das grandes cidades.

Do que é impedido de ir à escola.

Das meninas e meninos de rua.

Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.

Dos que amargam o desemprego.

Dos que recusam a morte do sonho.

Pedro Tierra – Pseudônimo de Hamilton Pereira

Dedico este trabalho aos meus pais Fábio e Abadia Silvana, pois permitiram que eu constituísse a minha historicidade na zona rural.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Bakhtin afirma que o ser humano não existe para si, senão na medida em que é para os outros. E dentre tantos outros que me constituem, agradeço especialmente à minha referência na academia e orientadora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, pois durante o mestrado foi a minha maior interlocutora, com suas provocações, entusiasmo e sabedoria foi capaz de me conduzir a caminhos diferentes rumo ao conhecimento. Seus ensinamentos não estão apenas nas linhas da minha dissertação, mas nas minhas aulas e no meu sentimento de incompletude.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois ele me confiou todas as oportunidades, além de colocar as melhores pessoas no meu caminho.

Aos meus pais, Fábio e Silvana, por terem ensinado o respeito por quem trabalha na zona rural e na Educação, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos desde o meu nascimento. Os dezesseis anos que morei e estudei na zona rural foram alicerce para toda a minha vida e base para a minha dissertação, onde estão marcadas discursividades do meu pai agricultor, homem do campo e da minha mãe professora e apaixonada pela zona rural.

Às minhas irmãs e melhores amigas Flaviane e Jéssica por partilharem as primeiras experiências de aprendizagem na zona rural, pois fizemos da UFU a extensão da nossa família e juntas descobrimos que não há limites para quem busca o conhecimento.

Aos meus avôs Joaquim (*in memorian*) e Artur (*in memorian*) e as minhas avós Emerenciana e Erondina pelo exemplo de fé em Deus e legado do árduo trabalho.

Ao meu marido Marco Aurélio, pois se consegui conciliar casamento, família, trabalho, pós-graduação, gestação e tantos outros sonhos foi porque encontrei nele o meu porto seguro e pude sempre contar com o seu amor, zelo, compromisso e confiança.

Ao meu filho Fernando, mesmo no ventre, foi mais uma razão para eu tentar contribuir por uma Educação melhor.

À minha orientadora Dra. Maria de Fátima pelo direcionamento muito além dos limites acadêmicos, um dos meus grandes orgulhos neste trabalho é carregar o seu nome ao lado do meu.

Ao meu cunhado, amigo e irmão de consideração Luiz Humberto Júnior pelo exemplo que o esforço é a base para a realização de qualquer objetivo.

Às professoras Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita e Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito pelas correções criteriosas e orientações tão importantes para a minha formação.

Ao Laboratório de Estudos Polifônicos - LEP em nome do Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, coordenador deste espaço que foi fundamental para me constituir como pesquisadora.

Ao Dr. Antônio Cláudio Moreira da Costa por direcionar os conhecimentos desenvolvidos na academia para lugares outros, fora dos muros da UFU, em especial para a educação do campo.

Aos meus familiares, em especial meus padrinhos Egmar e Dimair por me proporcionarem não apenas o espaço físico para desenvolver meus estudos, mas incentivo e energia positiva.

Aos meus colegas professores Michel, Nathalia e Júlia por me inspirarem a permanecer na área educacional sendo profissionais éticos e comprometidos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na pessoa da secretária Maria Virgínia de Ávila, minha professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, colega de classe, ela cursando o doutorado e eu o mestrado, por ter me ensinado tanto ao longo dos anos.

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar os dizeres construídos sobre o conceito de gênero textual/discursivo por professores de Língua Portuguesa (LP) e Língua Inglesa (LI) que atuam em escolas públicas municipais na zona rural do município de Uberlândia. Buscamos analisar a concepção de sujeito subjacente a este conceito e identificar o papel que o professor de LP e LI atribuem a si mesmo e ao aluno quando enunciam sobre o ensino de línguas na zona rural, problematizando possíveis desdobramentos dessas questões para/na prática do professor de LP e LI na Educação do Campo. Para dar conta dessa proposta, a Linguística Aplicada e a Análise Dialógica do Discurso, com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e de sua filosofia da linguagem, balizaram nossa investigação. Para tanto, colocamos em uma área discursiva as várias vozes oriundas da prática escolar e das políticas públicas para o ensino na zona rural. A Proposta AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (SERRANI, 1998) foi utilizada como suporte teórico-metodológico para a coleta de dados. Em nossa análise, consideramos as condições de produção e as vozes que constituem 03 professores de LP e de 03 professores de LI, pois acreditamos que a partir dos dizeres dos sujeitos-professores, foi possível analisar as diversas vozes que incidem sobre o ensino de gêneros na zona rural. A partir de sequências discursivas selecionadas, algumas noções como ressonância discursiva, entre outras, foram mobilizadas durante a análise. Partimos da hipótese de que há um embate de vozes perpassadas por apagamentos, esquecimentos, contradições e denegações que se deixam revelar por parte dos professores ao enunciarem sobre gênero e a relação com o ensino. Para confirmar ou refutar esta questão, algumas perguntas foram delineadas, a saber: i) Quais são as vozes que os sujeitos-professores de LI e LP do ensino público da zona rural evocam ao enunciarem sobre os processos discursivos instaurados no ensino de línguas na zona rural? ii) Quais são as discursividades construídas por professores de línguas Inglesa e Portuguesa de escolas rurais acerca dos processos de ensino-aprendizagem e de sua formação, no que tange à questão do ensino de gêneros? iii) Em quais inscrições discursivas o ensino na zona rural perpassa nos dizeres dos sujeitos quando enunciam sobre gêneros? Para responder as essas questões recorreremos à concepção de gênero na perspectiva de Bakhtin, de Adam e Bronckart. Amparamos nossa discussão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em LP e LI, bem como nas Leis e Diretrizes que constituem as políticas públicas no ensino de línguas na zona rural. Buscamos com este trabalho oferecer contribuições teóricas no que tange à questão do conceito de gênero e para a área de formação de professores e ensino de línguas assim como para fomentar a constituição de políticas públicas na Educação do Campo, discursividade esta que precisa ser incentivada na academia com novas pesquisas e com o propósito de minimizar as desigualdades sociais, educacionais e históricas sofridas pelos povos do campo. Ao analisarmos os dizeres dos professores, pudemos perceber uma falta de concepções teóricas sobre o conceito de gênero, ou seja, os professores de LP e LI são constituídos por formações lacunares que os levam a uma tensão em relação à concepção de gêneros discursivos e/ou textuais. Tais formações podem fazer com que o professor se inscreva em lugares equivocados no que tange as questões de ensino por meio de gêneros, ampliando as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Compreendemos também que a constituição do sujeito professor na zona rural, ao enunciar sobre o ensino de línguas/gêneros, demonstra que, apesar de tantas adversidades, uma inscrição em um processo de cidadania no ensino na zona rural (re) significa o sujeito na Educação do Campo.

Palavras-chave: 1. Linguística Aplicada. 2. Análise Dialógica do Discurso. 3. Gênero discursivo. 4. Gênero de textual. 5. Educação do Campo.

ABSTRACT

This work aimed at analyzing the speeches constructed about *gender* by Portuguese teachers (PT) and English teachers (ET) at public municipal schools in the interior of Minas Gerais. We aimed at delineating the concept of *subject* underlying the subjects' notion of *gender* and identify the role that PT and ET attributes to himself and to the student when he/she enunciates on language teaching in the Countryside Education, discussing possible consequences of these issues for some PT and ET while working in countryside public schools. In order to do so, our investigation made use of Applied Linguistics and the Dialogic Discourse Analysis with the theoretical assumptions of the Bakhtin Circle and his philosophy of language. We held our investigation in a discursive area that allows us to hear the various voices coming from the school practice and public policy for education in countryside areas. AREDA (SERRANI, 1998) was used as a theoretical and methodological framework for data collection. In our analysis, we considered the voices and the conditions of production that constitute 03 English teachers and 03 Portuguese teachers because we believe that from the statements of these subjects, we could analyze various voices that focus on the teaching of genres in the countryside area. From discursive sequences selected, some notions such as discursive resonance, and others, can be seen interwoven. We assume that there is an amount of voices permeated by deletions, omissions, contradictions and denials and that are revealed through teachers' sayings about gender and their relationship with the school. To confirm or refute this issue, a few questions were outlined, namely: i) What are the voices that the ET and PT public countryside schools evoke to enunciate on the discursive procedures instituted in language teaching in the countryside? ii) What are the discourses built by English and Portuguese countryside school teachers about the teaching-learning processes and their training regarding the issue of teaching genres? iii) In which discursive inscriptions teaching in the countryside education permeates the sayings of the subjects when enunciate about gender? To answer these questions, we have adopted the concept of gender in Bakhtin and Adam and Bronckart's perspective. We admitted our discussion on the National Curriculum Parameters as well as the laws and guidelines which constitute public policies in language teaching in the countryside education. We seek to offer with this work some theoretical contributions regarding the issue of gender and the training of teachers and language teaching. We also want to contribute on some public policies in the area of Countryside Education, which needs to be discussed in the academic area with new researches, in order to minimize some social, educational and historical inequalities suffered by the people in the countryside. We have analyzed the sayings of PT and ET and realized the lack of theoretical conceptions about gender, i.e., some teachers are constituted by lacunar formations that lead them to a difficulty on designing discursive/textual genres. Such issue may cause the teacher sign up in misguided places about education issues through genres, increasing the difficulties for these subjects in teaching and learning languages. We also comprehend that the teacher's constitution in the Countryside Education, concerning language teaching/genres, shows that, despite many adversities, being inscripted in a citizenship process (re) means that subject in a Countryside Education.

Key-words: 1. Applied Linguistics. 2. Bakhtin Circle. 3. Discourse Gender. 4. Textual Gender. 5. Country Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1: Historicidade da pesquisa	03
1. Introdução	04
1.1 Contextualização da pesquisa.....	05
1.2 Condições de produção da discursividade do/no/sobre o ensino na zona rural.....	09
1.3 Linguística Aplicada, gêneros e formação de professores	18
CAPÍTULO 2: Orientação Teórico-Metodológica..	24
2. Introdução	25
2.1 Gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	26
2.2 A teoria do Círculo de Bakhtin para se pensar os dizeres sobre ensino de gêneros.....	29
2.2.1 Concepções de língua, sujeito, enunciado e dialogismo.....	31
2.3. Concepções de gêneros	34
2.3.1 Concepção de gênero na perspectiva bakhtiniana	34
2.3.2 Concepção de gênero na perspectiva de Adam e Bronckart.....	37
2.4 Encaminhamentos metodológicos.....	42
2.4.1 A Proposta AREDA.....	44
CAPÍTULO 3: Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	47
3. Introdução.....	48
3.1. Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	48
3.2. Contextos de ensino pesquisados.....	51
3.3. Procedimentos de análise do <i>corpus</i>	51
CAPÍTULO 4: Análise dos dizeres dos professores de escolas rurais sobre gêneros e ensino de línguas.....	54
4. Introdução.....	55
4.1 A falta do gênero: a lacuna na formação: “ <i>Eu não me lembro é de ouvir na minha, na minha graduação em si a palavra isso de gêneros.</i> ”	57
4.2 A tensão em relação à concepção de gêneros discursivos e/ou textuais: “ <i>Eu sinceramente não sei responder essa pergunta</i> ”	61
4.3 A constituição do sujeito professor na zona rural ao enunciar sobre o ensino de línguas/gêneros: “ <i>Porque ele não está adaptado à realidade do aluno. Nem o da zona urbana e muito menos os da zona rural.</i> ”	68
4.4 A inscrição em um processo de cidadania no ensino na zona rural: “ <i>Ensinar na zona rural é gratificante a partir daí percebemos a luta dos alunos em acordarem mais cedo.</i> ”	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação apresento quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Historicidade da pesquisa”, exponho a contextualização da pesquisa (seção 1.1), elencando minhas perguntas de pesquisa, justificativa e os objetivos delineados para a realização desse trabalho. Ainda neste capítulo, apresento as condições de produção da discursividade do/no/sobre o ensino na zona rural, destacando a Educação do campo como meu local de interpelação para analisar o ensino de línguas (seção 1.2), e para complementar apresento uma breve revisão da literatura sobre conceito de Linguística Aplicada, gêneros e formação de professores.

No segundo capítulo, intitulado “Orientação Teórico-Metodológica”, apresento como os documentos oficiais abordam a questão dos gêneros discursivos e gêneros textuais bem como os desdobramentos dessas concepções para os professores de ensino de línguas (seção 2.1), em seguida discorro sobre a minha inscrição nos estudos discursivos de base bakhtiniana que será base para analisar os dizeres dos professores da zona rural (seção 2.2), seguidamente reflito acerca de algumas concepções de língua, sujeito, enunciado e dialogismo (seção 2.2.1). Na seção 2.3, discorro sobre as concepções de gêneros, apresentando o embasamento teórico em renomados estudiosos, dividido em concepção de gênero na perspectiva bakhtiniana (seção 2.3.1), lugar discursivo onde me inscrevo para desenvolver este trabalho e concepção de gênero na perspectiva de Adam e Bronckart (seção 2.3.2) parte necessária para complementar o arcabouço teórico da dissertação e balizar a análise de dados para compreender o lugar em que alguns professores se inscrevem. Por fim, na seção 2.4, apresento os encaminhamentos metodológicos e as bases epistemológicas da Proposta Arede (seção 2.4.1).

No terceiro capítulo, “Constituição do *corpus* da pesquisa”, apresento o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa (seção 3.1), exponho os contextos de ensino pesquisados (seção 3.2) e relato os procedimentos adotados para a análise do *corpus* (seção 3.3).

No quarto é último capítulo, “Análise dos dizeres dos professores de escolas rurais sobre gêneros e ensino de línguas”, exponho a minha investigação sobre o

conceito de gênero a partir dos dizeres dos professores de língua portuguesa e língua inglesa de escolas públicas da zona rural da cidade de Uberlândia, problematizando como a discursividade enunciada por eles e as suas inscrições como professores da zona rural podem incidir na prática de ensino público. Ainda, em minha análise, busco responder às minhas perguntas de pesquisa, além de tentar delinear a concepção de sujeito subjacente ao conceito de gênero, identificar o papel que os professores de língua inglesa e língua portuguesa atribuem a si mesmo e ao aluno quando enunciam sobre questões de gêneros e ensino de línguas na zona rural, finalmente procuro problematizar possíveis desdobramentos dessas questões para/na prática dos professores de línguas.

A análise de dados foi dividida entre quatro eixos principais sendo o primeiro denominado o uso de gêneros para o ensino de línguas - o discurso da falta (seção 4.1); o segundo chamado tensão em relação à concepção de gêneros discursivos e/ou textuais (seção 4.2); o terceiro intitulado a constituição do sujeito professor na zona rural ao enunciar sobre o ensino de línguas/gêneros (seção 4.3); e finalmente o quarto nomeado a inscrição em um processo de cidadania no ensino na zona rural. Embora, estejam separados apenas para facilitar a interpretação desta análise é importante destacar que um perpassa o outro e todos estão interligados.

Logo após, finalizo a dissertação com as considerações finais, apresentando os resultados a fim de promover um possível deslocamento de sentido sobre o conceito de gênero textuais/discursivos para o ensino de língua portuguesa e inglesa na zona rural. Posteriormente, seguem as referências utilizadas para a realização desta pesquisa e os anexos.

Passo a seguir, a apresentar o primeiro capítulo da pesquisa aqui proposta.

CAPÍTULO 1

Historicidade da pesquisa

Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural [...] O saber compartilhado deveria conduzir a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra. (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994, p.4).

A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2009, p. 42)

Na longa história das comunidades humana, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. (WILLIAMS, 1979)

1. Introdução

Esta seção dá início a minha dissertação de mestrado intitulada “*Dizeres e não dizeres de professores de escolas rurais sobre gêneros e ensino de línguas*” na qual apresento minha interpelação em compreender, discursivamente, os sentidos construídos pelos professores de Língua Inglesa (LI) e Língua Portuguesa (LP) atuantes na zona Rural sobre o conceito de gênero textuais/discursivos e a sua relação com o ensino de LI e LP.

O meio rural faz parte da minha historicidade porque foi o ambiente escolar onde cursei desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental como aluna, portanto minha formação inicial foi realizada por professores da zona rural.

O início de minhas inquietações ocorreu durante a Graduação em Letras, licenciatura dupla em português e inglês na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), lugar de onde enuncio minha incompletude, pois não foi oferecido no curso de Letras nenhuma formação, aula, grupo de estudos ou mesmo um texto direcionado para o ensino na zona rural. Ainda neste tempo, coloquei esse espaço como objeto de estudo, pois fiz o meu primeiro estágio de observação em uma escola da zona rural. Durante esse período, ficaram registrados na minha memória enunciados da professora cujas aulas analisei. Ela destacava a mínima quantidade de estagiários recebidos no espaço rural, motivo que pode estar relacionado à dificuldade de deslocamento ou falta de interesse pela zona rural.

O estágio solicitado pela Universidade em que estudei era realizado em duas partes, a primeira após dois anos de curso, sendo que o aluno apenas observava aulas e o segundo no final da graduação, ou seja, após quatro anos, quando o aluno ministrava aulas em escolas cadastradas pela Universidade sob a supervisão de um professor orientador. Diante disso, apenas consegui realizar o primeiro estágio na zona rural. Já o final foi impossibilitado pelas condições oferecidas, então conclui dentro da Universidade e em escolas da zona urbana.

Em continuidade a minha trajetória, ocupo o lugar de professora de inglês na rede pública na zona rural na cidade de Indianópolis- MG há oito anos, sou filha de produtor rural, minha mãe também é professora na zona rural há mais de vinte cinco anos, portanto desde que eu nasci há vinte oito anos estou inserida neste contexto e

todas essas vivências fazem parte da minha historicidade, me constituem e me interpelam.

Finalmente, me inscrevo como pesquisadora, buscando transformar tais inquietações em questões epistemológicas e objeto de estudo. Como enunciativa me inscrevo em diferentes lugares discursivos, ou seja, aqui eu enuncio, em minha incompletude, ora como aluna oriunda da zona rural, ora como estudante da graduação, ora como professora da zona rural, ora como filha de produtor rural, ora como pesquisadora que busca compreender/ problematizar o ensino em especial da zona rural pelo viés da Linguística Aplicada e da Análise Dialógica do Discurso.

Essas justificativas são necessárias para contextualizar questões que me causam preocupação em relação ao não olhar para o meio rural. Entendendo que seja um contexto onde alunos e professores estabelecem discursividades valiosas para a academia buscaremos analisar e buscar outras possibilidades para o ensino e extensão na zona rural.

1.1 Contextualização da pesquisa

Durante muito tempo houveram poucos investimentos para a alfabetização de jovens, uma vez que a classe dominante ficava em uma situação mais confortável com funcionários não letrados e consequentemente com menor capacidade de lutar pelos seus direitos. Porém, com o início da industrialização e o aumento de maquinários e a inserção de novas tecnologias como computadores, houve a necessidade de investir em capacitação para os funcionários.

Em 1940 o analfabetismo estava relacionado ao aumento da pobreza e da marginalização. O adulto analfabeto não podia votar ou ser votado, portanto era incapaz política e juridicamente. Com término do Estado Novo o Brasil ingressou em um processo de redemocratização e a necessidade de aumento da quantidade de eleitores.

Portanto, o governo implantou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, direcionada principalmente ao meio rural. O objetivo era a alfabetização do educando em três meses, além da conclusão do curso primário num prazo bem menor que o normal. O professor era voluntário ou mal remunerado, o que resultou em um fracasso escolar para esses alunos devido à falta de qualidade no ensino. Esse

programa foi encerrado em 1963 e, apesar de insatisfatório, serviu para apontar a necessidade de investir em formação de professores e material direcionado para essa realidade.

Paulo Freire, em 1950, sugeriu uma nova pedagogia, que considera a vivência e a realidade do aluno, este deveria ser um participante ativo no processo de educação. Mesmo responsável pelo Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, com o golpe militar de 1964, Freire foi exilado e um programa assistencialista e conservador foi criado: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Seu objetivo era apenas a alfabetização funcional – sem apropriação da leitura e da escrita – de pessoas de 15 a 30 anos, e que também não foi muito satisfatório, uma vez que o estudante muitas vezes se tornava um analfabeto funcional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Faz-se necessário considerar também a diferença entre o perfil dos alunos que têm oportunidade de estudar na “idade convencional” dos que ultrapassaram a faixa etária em relação à seleção de conteúdos, materiais didáticos e metodologias de ensino e de avaliação, uma vez que esses alunos, em sua maioria, trabalham durante o dia em período integral.

Por questões gerais o material didático da zona rural é igual ao da zona urbana, porém observamos algumas diferenças na rotina dos alunos tais como a jornada de trabalho. Mesmo que o aluno no contexto rural não tenha um emprego fixo muitos ajudam os pais informalmente no plantio e na colheita.

A finalidade do ensino na zona rural bem como da Educação de Jovens e Adultos não pode ser apenas a certificação ou o treinamento para o mercado de trabalho; mas sim ter uma significação maior, isto é, possibilitar uma formação geral do indivíduo, dando a ele o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido.

O direito de tornar-se cidadão ativo no meio rural, ou seja, sabendo a importância da sua formação para contribuir para novas políticas rurais que não sirvam para possibilitar o aluno somente migrar da zona rural com o objetivo de entrar

em Universidade ou morar na zona urbana em busca de emprego.

Portanto, entende-se que é papel do professor da zona rural contribuir para a formação discursiva dos alunos de forma que eles reforcem o sentimento de pertença pela zona rural, busquem tentativas de fortalecer a classe pertencente à Educação do Campo.

Assim como a zona urbana tem um papel significativo para o desenvolvimento econômico do país, não podemos ignorar o quanto a produção leiteira, agropecuária, bovina, suína vinda do campo são imprescindíveis não apenas para alimentar o mercado interno, mas também para a exportação e movimentação no mercado financeiro brasileiro. É inegável que os fazendeiros têm o mesmo compromisso fiscal que os demais moradores da zona urbana, portanto os inúmeros impostos pagos ao governo devem ser investidos na população rural e principalmente na Educação.

Diante disso, o ensino na zona rural foi pesquisado por meio dos dizeres dos professores da zona rural e assim demos vozes a uma minoria que está inserida neste contexto. Em segundo lugar foi uma tentativa de contribuir para a formação dos professores visto que, enquanto participaram da pesquisa, tiveram possibilidade de refletir sobre as suas concepções de gêneros no ensino de línguas bem como sobre as suas inscrições na Educação do campo.

Estamos problematizando os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, mas quando se trata dos dizeres de professores contemplaremos o gênero também na perspectiva textual. Pois, é possível observar pelos depoimentos que a maioria dos professores não faz distinção entre gênero textual e gênero discursivo, portanto se filiam na linguística textual.

O objetivo deste estudo foi de investigar como o gênero é concebido nos dizeres de professores de língua portuguesa e língua inglesa na escola pública da zona rural de Uberlândia.

Mais especificamente, buscou-se:

- investigar como os professores significam o gênero e a sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas;
- delinear e analisar as inscrições discursivas construídas quando enunciam sobre ensino de línguas na zona rural;
- problematizar possíveis desdobramentos das inscrições discursivas desses

professores para sua prática/práxis em sala de aula na zona rural.

Vale pontuar que alguns autores da LA, como Guilherme (2012), numa perspectiva bakhtiniana, afirmam que

Ao refletir sobre o efeito da linguagem que seria, em nosso entendimento esse discurso que se constitui pelo outro que é ensinada e aprendida na escola, Bakhtin (1960/2004) defende que ele tem um efeito poderoso no pensamento da pessoa que a gera e constrói. Segundo ele o pensamento criativo, original, exploratório que está em contato com a riqueza e com a complexidade da vida não pode se desenvolver em substrato constituído por formas de línguas despersonalizadas, estereotipadas, abstratas e livrescas. Para ele, o destino do potencial criativo de um aluno, em grande parte, depende da linguagem que ele leva consigo para fora da escola. E isso é responsabilidade do professor. (GUILHERME, 2012, p. 68)

Buscamos analisar como os professores enunciam sobre a sua formação, como a questão dos “gêneros” aparece ou não em seus dizeres, qual o lugar que o professor ocupa no ensino de línguas na zona rural, entre outras questões. Em relação à explosão de pesquisas que tomam por base teórica a teoria dos gêneros, Rojo (2005) compreende que existe sugestão explícita nos PCNs de língua portuguesa e de línguas estrangeiras à relevância de se considerar o uso dos gêneros para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos.

Em uma perspectiva geral, Rodrigues (2005) pontua que Bakhtin destaca que, tanto na antiguidade como na época contemporânea, a análise dos gêneros sempre esteve orientada para o ângulo artístico-literário, sendo os gêneros considerados apartados da vida social, e não como formas discursivas que se distinguem dos gêneros de outras esferas socioideológicas, mas que mantêm com eles uma natureza comum, a sua natureza verbal (a natureza socioideológica) e ideológica.

Diante disso, é necessário entender como é realizada a escolha destes gêneros para o ensino na zona rural. Ou seja, os gêneros circulantes na zona urbana são exatamente os mesmo circulantes na zona rural? Dessa forma, quando o professor prepara aula ele concebe essa questão?

Partimos da hipótese de que há um embate de vozes perpassadas por apagamentos, esquecimentos, contradições e denegações que se deixam revelar por parte dos professores ao enunciarem sobre gênero e a relação com o ensino.

Portanto, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as vozes que os sujeitos professores de LI e LP do ensino público da zona rural evocam ao enunciarem sobre os processos discursivos instaurados no ensino de línguas na zona rural?

2. Quais são as discursividades construídas por professores de línguas inglesa e portuguesa de escola rurais acerca dos processos de ensino-aprendizagem e de sua formação, no que tange à questão do ensino de gêneros?

3. Em quais inscrições discursivas o ensino na zona rural perpassa nos dizeres dos sujeitos quando enunciam sobre gêneros?

Responder a essas questões configura-se em busca de melhor compreender a relação do professor de língua inglesa de ensino público da zona rural e o conceito de gêneros, as suas inscrições discursivas em relação ao conceito e as vozes evocadas por esses professores para enunciar sobre gêneros. Como dito anteriormente, a orientação teórico-metodológica tomada neste trabalho encontra-se na Análise dialógica do Discurso e nas ideias do Círculo de Bakhtin. Portanto, mobilizaremos noções como língua, sujeito, enunciado e dialogismo.

Tendo contextualizado a pesquisa, passo a descrever, na próxima seção, como são as condições de produção da Educação do campo e como são construídas as discursividades no ensino na zona rural.

1.2 Condições de produção da discursividade do/no/sobre o ensino na zona rural

Nesta seção, traço um breve panorama histórico sobre o conceito da educação do campo e como estão sendo construídas as políticas públicas no ensino da zona rural, para isso menciono algumas leis, dados sobre o analfabetismo do campo, programas como o PNLD Campo, documentos e resoluções que referenciam a educação no campo, demonstrando não apenas os avanços nessa área como as necessidades de continuarmos desenvolvendo pesquisas para que se minimizem as desigualdades ainda existentes para professores, alunos e povos que se constituem na zona rural.

As influências sociais e as modificações ocorridas, do campo, interferiram excessivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

De acordo com os artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB - estabelece no art. 28: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É importante reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Estamos ligados de alguma forma ao Campo, portanto, neste trabalho são instauradas relações discursivas entre o sujeito professor e o sujeito aluno nesse espaço. Entendemos pois, que essa voz do campo precisa ser (re) significada nos estudos desenvolvidos no âmbito da LA.

Além da interpelação já mencionada, o contexto rural foi selecionado porque oferece uma diversidade para professores e alunos, uma vez que, em uma mesma sala de aula, reúnem-se alunos de distintas classes sociais. Geralmente existe apenas uma escola no município rural para atender a todos os moradores na região. Dessa forma, os alunos enunciam experiências bem diferentes quanto aos estilos de vida e formação.

A Educação do Campo iniciou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, tem como objetivo a organização de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Uma vez que os moradores do campo contribuem para o desenvolvimento econômico da sociedade e como pagadores de impostos merecem ter seus direitos respaldos e incluídos nas políticas públicas.

A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só

mantiveram o quadro precário de escolarização do campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território. (MOLINA, 2011, p 11).

Em uma sala de aula pertencente à Educação do Campo podem existir alunos que viajam para o exterior, possuem acesso a múltiplas ferramentas tecnológicas, cursam escolas de idiomas e outras modalidades de ensino na cidade mais próxima. Outros estudantes, muitas vezes, têm apenas o básico para a sobrevivência: alimentação, saúde e escola. Reunidos em um mesmo espaço, os alunos representam seus lugares nesses processos discursivos instaurados em sala de aula, o que nos interpelou também a escolher esse lugar como cenário de pesquisa.

Outro fator considerado é a evolução destes alunos da zona rural que no passado eram concebidos com pouca informação e possibilidades. Porém, com a modernidade muitas fazendas estão equipadas com telefone, internet e acesso a múltiplas formas de tecnologia para o manejo rural.

Diante da imersão das novas tecnologias no meio rural, o manual de instruções para os maquinários, a propaganda construída para vender um produto produzido na fazenda, os *folders* realizados pelos alunos da zona rural para divulgar as festas locais são exemplos de textos circulantes neste meio.

Portanto, os processos discursivos instaurados na sala de aula de língua inglesa e língua portuguesa, parte da estrutura de uma formação social, têm me conduzido a diversos questionamentos. Um desses seria se os professores consideram estes gêneros circulantes no meio rural como material didático de uso na sala de aula, entendendo que devido à reconfiguração do processo formativo, pode ser relevante ponderar a cultura do estudante observando os conhecimentos locais que eles constituem na fazenda.

Percebe-se, pois, que o ensino na zona rural é muito citado ou escolhido como objeto de pesquisa. Porém, é relevante mencionar que o que é discutido nas Universidades demoram chegar na Educação do campo. O mercado de trabalho nos diversos setores recebe pessoas oriundas do meio rural. Assim, a forma como esses alunos irão atuar será perpassada pela formação recebida nas escolas rurais nas quais construíram seu processo de letramento. Entendemos, pois, que as escolas da zona rural, ao se constituírem fórum de pesquisas, poderiam muito contribuir para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil.

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O Campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa comunidade.

Alguns estados sugerem a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, o objetivo de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o ensino escolar na Educação do campo, mas ainda percebemos que, principalmente em cidades pequenas, a escola modelo é uma da zona urbana bem localizada na cidade. Já para a zona rural os processos são executados com lentidão ou nem chegam a serem concluídos.

Também está presente nas leis a determinação de medidas que valorizem o professor que atua na Educação do campo e a proposição de formas de efetivá-la. Alguns professores, por exemplo, das prefeituras das cidades de Indianópolis e Uberlândia recebem acréscimo salarial por lecionarem na zona rural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica destacou em 2002 a Constituição do Rio Grande do Sul por inscrever a Educação do Campo no contexto de um projeto estruturador para Brasil. Pois, ao significar o ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária aponta para as realizações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, a terra, à saúde e ao conhecimento dos trabalhadores rurais.

Em relação à Educação rural e as características regionais, alguns estados preveem, de maneira geral, o respeito às características regionais na organização e operacionalização de seu sistema educacional. É o exemplo do Acre, que no art. 194, II, estabelece que, na estruturação dos currículos deverão integrar conteúdos direcionados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Com constituições textuais distintas, o mesmo princípio é selecionado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa nas Constituições, mas justamente com outras que se referem, de forma mais específica, à educação rural.

Ao lado disso, na oferta da Educação Básica para a população do campo, adaptações concretas são propostas para cada região. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que possuem calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes relacionando a cultura regional com a Educação do Campo.

O Maranhão, por exemplo, inseriu o artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o estado de Sergipe orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que a férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Quanto à expansão da rede de ensino rural e a valorização do magistério, alguns estados inseriram, em suas Constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua do campo.

Neste caso, o Estado do Amapá declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infraestrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba prescreve caber ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública.

Em relação ao ensino profissionalizante agrícola em Minas Gerais, o artigo 198 de sua Lei maior determina que o poder público garanta a educação através, dentre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, as escolas promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às suas peculiaridades da vida rural e de

cada região, principalmente em relação aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, à organização escolar, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas e a adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nas leis acima, reconhecemos aspectos positivos que reconhecem a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo . Porém, nas escolas do campo ainda não são executadas nas escolas rurais pesquisada em Uberlândia, uma vez que o calendário é o mesmo na zona urbana.

O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria, mas também nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na educação, na cultura, nos desportos e no lazer. O jovem do meio rural permanecerá na terra se os rendimentos aumentarem, se houver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de se instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente seus estudo ou possibilidades de trabalho.

O Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD vem desenvolvendo políticas para a melhoria dos indicadores na educação do meio rural. Tais políticas têm como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas, etc.

O IBGE, em 2004, informa que 30 milhões e 800 mil pessoas viviam do campo. Se considerarmos que muitos municípios brasileiros são, principalmente, rurais – pela sua pequena população e pelas características de sua atividade econômica – podemos supor um número bem maior de pessoas vivendo em relação com o meio rural.

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o país ainda tem origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as

políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão do campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão. O que é visto como algo negativo uma vez que a escola deve adaptar o seu currículo a demanda das comunidades.

Não se trata, é claro, da ideia equivocada de pretender fixar o homem rural do campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realizações pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multiseriadas, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo.

Em outras palavras: o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que do campo desejarem permanecer.

As políticas implementadas na década de 90, que se fortaleceram a partir de 1998, quando se realizou em Luziânia (GO) a primeira conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, desenvolveram-se nos últimos anos pela ação da SECAD/MEC, em seu trabalho de parceria com Secretarias Estaduais, universidades, movimentos sociais, professores das redes públicas e realização de 25 seminários no biênio 2004/ 2005.

Partimos desse apanhado superficial sobre a educação do campo para abordar a questão dos gêneros nos documentos oficiais, uma vez que o ensino na zona rural deve estar guiado pela luz dos documentos oficiais.

O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo possui duas edições, sendo a primeira em 2012 e a segunda em 2015, tem como finalidade adequar as especificidades do contexto econômico, cultural, social político, ambiental, de gênero, de raça e etnia da população do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino. É relevante citar o PNLD Campo porque é uma das medidas constituintes das políticas públicas direcionadas para as Escolas do Campo.

De acordo com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO a finalidade do PNLD Campo é distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores da zona rural que possibilitem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, relacionando com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.

Entre as medidas realizadas estão a aquisição e disponibilização de livros didáticos com metodologias específicas direcionadas a realidade da zona rural e com conteúdos curriculares que contribuam com a interação entre as disciplinas escolares e os saberes da população do campo.

O PNLD Campo é disponibilizado a todas as escolas públicas do campo e de comunidades quilombolas com matrícula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, dados retirado do Fundo Nacional de Educação – FNDE, em Junho de 2015, apontam que mais de 83% das redes públicas de ensino com escolas em áreas rurais fizeram a escolha dos livros didáticos que serão utilizados por seus alunos a partir de 2016. O resultado foi superior ao registrado na primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), em 2012, quando 82% das entidades beneficiárias efetuaram a escolha.

A escolha do livro didático foi por meio do portal eletrônico do FNDE em junho de 2015. As secretarias de educação tiveram papel de reunir professores, diretores e coordenadores pedagógicos para selecionar as obras didáticas mais adequadas ao sistema de ensino de cada região. De um total de 4.358 entidades beneficiárias, apenas 729 não fizeram a escolha no prazo estabelecido.

Esta é a segunda vez que o FNDE ofereceu material didático específico para estudantes de escolas do campo, com abordagem que considera a realidade social, cultural, ambiental, política e econômica dessa parcela da população. O fato de grande parte dos profissionais da educação, ou seja, aproximadamente 3,629 instituições educacionais terem escolhido um livro didático direcionado para o campo já significa uma representatividade positiva para reforçar as políticas públicas da Educação do Campo.

Portanto, podemos afirmar que em 2016 possivelmente o PNLD Campo vai beneficiar 2,6 milhões de estudantes de quase 60 mil escolas. Serão distribuídas

coleções didáticas para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) com os seguintes componentes curriculares: letramento e alfabetização, alfabetização matemática, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e arte, além de livros com temáticas regionais.

Percebemos que algumas propostas apontam para a necessidade de considerar as diferenças entre o ensino na zona rural e na zona urbana, isso pode ser respaldado por diversos programas educacionais em especial o PNLD Campo. Essas distinções realizadas não são com o objetivo de ressaltar inferioridade ou superioridade nas relações estabelecidas do campo perante a cidadã ou o inverso. Mas, sim considerar os saberes que constituem os sujeitos na zona rural, esses que podem servir para orientar os professores para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Apesar de algumas medidas caminharem para uma evolução da Educação do campo, ainda precisamos considerar por meio da historicidade que o ensino na zona rural no Brasil vem sendo abordado sem a devida importância, deixada a planos inferiores e classificada como menos importante do que a educação ofertada na zona urbana. No nosso país, a educação em áreas rurais fundou-se condicionada aos conteúdos desenvolvidos nas escolas urbanas, assim como as suas metodologias de ensino aprendizagem, fundamentado em um imaginário construído da vida do campo, de suas culturas e de seus sujeitos que nem sempre foram compatíveis com a realidade.

Sabendo que as zonas rural e urbana se diferem em sua forma de constituição e organização, entende-se que consequentemente as necessidades dessas comunidades são distintas. Portanto, a Educação no campo precisa ser adaptada para minimizar esta subordinação ao ensino na zona urbana, pois esta situação acarreta prejuízos para os sujeitos envolvidos no processo educacional rural.

Como resultado disso, destaca-se uma taxa de analfabetismo de 23,3% do campo, índice três vezes maior do que a das áreas urbanas, que se encontra em 7,6%. Já a escolaridade média das pessoas com 15 anos ou mais, residentes no meio rural é de 4,5 anos, por outro lado, no meio urbano chega aos 7,8 anos, de acordo com os dados apresentados no Panorama da Educação do Campo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC) em 2007. (MELO & SOUZA, 2013, p.180).

Conforme as Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2003), documento que constitui noções para ampliar as políticas de Educação

do Campo no Brasil, as questões que permeiam a terra devem contemplar o currículo das escolas do campo, bem como suas matrizes pedagógicas.

Portanto, de acordo com esses documentos,

O elemento que transversaliza os currículos nas escolas do campo é a terra e com ela as relações com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológica, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2003, p. 34).

Tendo apresentado uma breve retrospectiva sobre a luta histórica e ideológica que existe no Brasil e em Minas Gerais para instaurar políticas públicas que cheguem ao ensino na zona rural e reduza as desigualdades sociais, uma vez que a Educação é direito de todos e dever do Estado, passo a descrever como o conceito de gêneros está sendo constituído e historicamente contemplado na área da LA relacionando isso com a formação dos professores, uma vez que as inscrições teóricas dos educadores sobre gêneros podem incidir sobre as suas práticas.

1.3 Linguística Aplicada, gêneros e formação de professores

Nesta seção, traço um breve panorama histórico sobre o conceito de gêneros no ensino de línguas e como suas bases teórico-epistemológicas têm sido apresentadas nos estudos em LA. Elas estão situadas cronologicamente e tem suas principais características descritas. Dessa forma, é possível compreender como essas bases teórico-epistemológicas constituem as inscrições discursivas dos professores, revelando a interdiscursividade subjacente a elas.

O termo gênero vem do Latim *genus*, que significa “nascimento”, “família”, “tipo”. Tradicionalmente, o termo gênero é utilizado como um conceito gramatical de classificação de palavras, dividindo-se entre: masculino, feminino e neutro. Porém, a noção de gênero já não é somente utilizada para referir a um texto, oral ou escrito, mas também é usada em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística.

A escola existe para habilitar os indivíduos à vida social. O objetivo, dessa forma, devem ser as práticas (orais e escritas) de uso da língua em diferentes atividades humanas, e não apenas leitura e produção de textos. Concordamos com Valadares e Bragança (2012), quando afirmam que

Somente após conhecer as práticas sociais mediadas pela linguagem de uma série é que o professor pode incidir sobre elas, resignificando-as. Aqui, é válido ressaltarmos que o papel do professor, em boa medida, consiste em ampliar o capital axiológico de seu aluno, mediante a democratização do saber, com vistas a promover sua inclusão social. (VALADARES e BRAGANÇA, 2012, p. 38).

O ensino de gêneros no Brasil está presente nos cursos de formação continuada, nas reuniões pedagógicas, nas salas de aulas, nos livros didáticos e cada vez mais existe uma unanimidade por parte dos professores em afirmar que ensinam gêneros e não negam os benefícios de tal prática.

Nesse sentido, nas redes públicas, muitos professores afirmam ensinar gêneros, estes que muitas vezes são restringidos apenas aos gêneros propostos nos livros didáticos. Ao que tudo indica, essa aprendizagem estaria limitada a uma competência, a escrita, mas, a partir do momento em que o sujeito-aluno sente necessidade de usar aquele gênero, ele pode encontrar dificuldades. Diante disso, questionamos a forma como o professor concebe estes gêneros no ensino de línguas da Zona Rural.

O Programa Nacional do Livro Didático – (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O PNLD distribuiu para muitas escolas públicas da zona rural o mesmo livro que é fornecido na zona urbana, mas sabemos que existe o PNLD do campo. Diante disso, problematizamos a questão em que grande parte das escolas não tiveram acesso ou interesse a essas obras.

Segundo Rojo (2013), o Livro Didático (LD) pode ser utilizado como material didático desde que não seja de forma linear. Ou seja, o professor não deve seguir a sequência sem pular páginas e capítulos, ao contrário é necessário investigar a real necessidade dos alunos de cada turma e fazer um recorte do que puder ser relevante. A autora complementa ainda que para ser significativo é necessário que o professor desenvolva uma espinha dorsal, ou seja, que exista uma sequência didática com alternativas que não fiquem restritas ao LD.

A Proposta curricular de língua portuguesa – Ensino Fundamental 5ª a 8ª série entende a noção de linguagem como prática social que envolve, por parte de quem fala ou escreve escolhas de diferentes gêneros textuais, de acordo com as condições de produção: o que falar ou escrever, sobre quem e para quem falar ou escrever, quando e

onde, implicando, por outro lado, a formação de sentidos por parte do ouvinte/ leitor, dadas as condições de produção textual e o contexto sociocultural da interação oral ou escrita.

Pretendemos, com esta pesquisa, abrir um espaço de escuta aos professores de LI e LP do ensino público de Uberlândia, ou seja, tentar compreender como o conceito de gênero está inscrito nas práticas dos professores por meio das vozes reveladas em seus enunciados.

A área de Linguística Aplicada (LA) tem investigado diversas abordagens e metodologias de ensino da Língua Inglesa (LI) e da Língua Portuguesa (LP). A respeito disso, vários autores buscam a existência de metodologias para o ensino de línguas, considerando o processo de ensino-aprendizagem da língua e o contexto em que está inserido.

Um dos objetivos do professor deveria ser criar condições para que os alunos possam apropriar-se da linguagem para uso em situações de comunicação real no ensino de LP e LI. E para isso a teoria dos gêneros pode ser usada neste processo.

Parece-nos claro que a filosofia de Bakhtin pode ser utilizada para direcionar a ação pedagógica. À luz da filosofia bakhtiniana, destacamos inicialmente a pertinência das palavras:

Se o mundo exterior é o centro organizador de nosso mundo interior, através da e pela linguagem, nós, professores de português, possuímos excelentes condições para o êxito em nossa tarefa de mediar à aquisição da língua escrita: porque conhecemos nossa língua, suas especificidades e seu funcionamento como nenhum outro profissional, e porque podemos, então, utilizar esse conhecimento para incidir sobre o mundo interior de nossos alunos. Isso parece confirmar a necessidade de organizarmos atividades escolares que fujam da artificialidade escolar, que se aproximem das necessidades sociais mais relevantes. (VALADARES e BRAGANÇA, 2012, p. 43).

As práticas pedagógicas de compreensão e produção precisam dar prioridade a textos reais dos gêneros em circulação na sociedade, iniciando pelos mais familiares aos alunos e se encaminhando para os mais distantes de sua experiência imediata. Assim, é preciso analisar, dentre os textos familiares, os gêneros que pertencem ao ambiente rural onde o aluno vive e está inserido.

Em relação a isso é necessário analisar como o professor percebe estes critérios de seleção e se por meio de suas enunciações é possível perceber como ele

trabalha as habilidades dos alunos nivelando as exigências para a interpretação e produção. Entendemos que a forma como o professor percebe e compreende os critérios e as habilidades será determinante na forma como ele promove o ensino de gêneros em suas aulas de línguas.

Dolz & Schneuwly (2004) defendem que o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, e que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Isso significa que não basta só sugerir os gêneros para ensinar Língua Portuguesa, é necessário que o professor promova interação colocando o gênero em uso das possibilidades existentes, ou seja, para que o uso dos gêneros não se torne apenas uma tarefa escolar, mas um meio de desenvolver competências diversas nos alunos buscando cumprir os objetivos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa.

Ainda na década de 1970, o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa foi dividido em dois momentos, primeiro direcionado para a alfabetização e o segundo pelo domínio básico da habilidade escrita. Já em 1980, o ensino não é mais visto como uma sucessão de etapas, e sim um processo contínuo em que o aluno não precisa apenas dominar as normas, mas colocá-las em uso por meios das manifestações verbais, sejam elas pela palavra, linguagem gestual, mímica e outros.

“É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada.” (BAKHTIN, 2009, p 42).

Os alunos precisam ser orientados para usarem a língua materna bem como a língua estrangeira de maneira que atenda a contemporaneidade e por isso o ensino de línguas necessita ser repensado para que a língua se estabeleça na comunicação verbal concreta. Para isso seremos norteados pelos gêneros discursivos e o método proposto pelo Círculo de Bakhtin. Um grupo multidisciplinar de estudiosos russos que se encontravam frequentemente entre 1919 e 1929, interessados nas formas de estudar a linguagem, a arte e a literatura. Entre eles podem- se destacar Mikhail Bakhtin (1895-

1975), o teórico literário Pavel Medvedev (1891- 1938) e o linguista Valentin Volochinov (1895- 1936).

Essa comunicação verbal concreta pode ser realizada considerando suas condições reais de uso no estudo da língua, já que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra.” (BAKHTIN, 2009, p 32). Ele pode modificar essa realidade ou reproduzi-la de maneira igual. Pois, qualquer signo pode sofrer apreciação ideológica.

Não basta posicionar dois indivíduos frente a frente para que os signos se constituam, já que conceber a linguagem como elemento concreto significa inseri-la em um contexto social. É imprescindível, pois, que esses dois seres estejam socialmente organizados, que formem uma unidade social: destarte um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicitada a partir do meio ideológico e social. Para Bakhtin:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 2009, p 45).

Rojo (2005) afirma que é necessário explorar as características das situações de enunciação, pois a existência de toda enunciação é determinada por uma situação de interação. Nem todos os teóricos diferenciam gêneros discursivos e gêneros textuais. Diante disso, a nomenclatura “gêneros do discurso ou discursivos” é adotada por autores bakhtinianos, que centram seus estudos nos elementos da situação de produção dos enunciados/textos, pois, para Bakhtin, os gêneros e os enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência ao contexto sócio-histórico de enunciação.

Nessa perspectiva podemos relacionar com a base teórica a “Análise Dialógica do Discurso” (BRAIT, 2006), pois o dialogismo é o cânone que norteia os estudos do Círculo de Bakhtin. Para os intelectuais do Círculo, a linguagem é essencialmente dialógica. O que revela que só é possível concebê-la em sua unidade viva.

Os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão lingüístico-textual e a sua dimensão social: cada gênero está vinculado a uma situação

social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

O ensino/aprendizagem de língua compõe-se toda uma multiplicidade de elementos e de condições e que, dessa forma, é inviável para o ensino usar teorias que possam resolver “problemas” da prática. Vejamos o que afirma:

Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também, estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. (PENNYCOOK, 1998, p. 24).

Portanto, se as sociedades possuem relações desiguais podemos destacar que o ensino na zona urbana em muitos casos exerce um papel dominador na Educação do campo, diante disso é função dos linguistas aplicados envolvidos com linguagem unir o ensino de LP e LE por meio dos gêneros com as políticas educacionais instituídas na zona rural.

Um trabalho na contramão dessa dominação precisa ser embasado por leis que respaldem a educação do campo, bem como por cursos de formação que preparem o professor para aproveitar os saberes locais dos povos do campo. Além disso, o professor precisa ser incentivado financeiramente para conseguir desenvolver um trabalho no campo, uma vez que o desgaste do professor na Educação do campo é muito maior, já que gasta mais tempo no percurso entre outros.

Uma vez percorrido a respeito das questões da Linguística Aplicada, após refletir sobre gêneros e relacionar com a formação de professores, passamos, a seguir, a apresentar o Capítulo 2 desta dissertação, no qual fundamentamos teoricamente esta discussão.

CAPÍTULO 2

Orientação Teórica- Metodológica

“Criemos uma cultura em “que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja”, e acrescenta: Como pesquisadores, não estamos geralmente abertos às opiniões dos pesquisados quando o pesquisado é outro. Quando começamos a examinar nossas próprias práticas, podemos detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos. E essas contradições são iluminadoras.”

(CAVALCANTI, 1999, p. 181)

2. Introdução

Neste capítulo, apresento os diálogos teóricos que balizam a análise dos dizeres dos professores de LI e LP sobre o conceito de gêneros. O capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, explico a forma como os documentos oficiais concebem gêneros para delinear as concepções de gêneros nas quais os professores se inscrevem e demonstram em seus dizeres, ou seja, os documentos oficiais tais como os parâmetros curriculares e outros balizam o ensino e provavelmente afetam os professores não apenas em seus dizeres, mas podem apontar como isso possivelmente incide sobre a prática no ensino de línguas na zona rural.

Na segunda, apresento a Análise Dialógica do Discurso (ADD), segunda a obra proposta pelo Círculo de Michael Bakhtin, mobilizando noções de língua, sujeito, enunciado e dialogismo para construir o arcabouço teórico e pontuar sobre o conceito de gêneros.

Na terceira, focalizo as concepções de gêneros na perspectiva bakhtiniana e a concepção de gênero na perspectiva de Adam e Bronckart.

Na quarta e última parte, apresento os encaminhamentos metodológicos e a proposta AREDA que tem por objetivo coletar e analisar os depoimentos abertos construídos pelos professores participantes.

Tendo delineado a composição do capítulo 2, passo a tratar do diálogo proposto sobre os gêneros nos documentos oficiais.

2.1 Gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados no final da década de 1990, diante disso os PCNs precisam ser abordados neste trabalho para analisar os dizeres dos professores, uma vez que muitas vozes são ressoantes com estes documentos, já que a concepção de língua do professor está atrelada aos dizeres propostos nos PCNs.

As concepções que são adotadas sobre língua em documentos oficiais são históricas e passam por transformações de tempos em tempo, conforme vão surgindo diferentes pressupostos teóricos e científicos, considerados modernos e pertinentes a

ideologia dominante. A concepção de língua e de sujeito que perpassa em um documento de órgão público direcionado para professores é certamente uma opção política. Se considerarmos a história do ensino de LP e LI no nosso país, vamos concluir que, desde a colonização há um objeto de estudo direcionado principalmente em língua materna para a variação padrão, de acordo com as normas gramaticais, principalmente representante do poder político em voga.

O ensino permaneceu nos moldes da gramática tradicional durante muito tempo, ainda persiste de certa forma, uma vez que o sujeito professor muitas vezes é direcionado pelo sistema, portanto, é passivo, aceita as regras e as utiliza sem transgredi-las. Diante disso, constatamos uma concepção de língua como sistema abstrato, fechado, petrificado e apreensível de normas e regras.

Ainda em 1950, com a inclusão dos filhos da classe trabalhadora nas instituições públicas, situação onde inicia a diversidade linguística, não ocorreu a readaptação para considerar os diferentes falares, assim prevalecendo a norma de prestígio ou seja culta, como única. Já em 1960, com o surgimento da Linguística nos cursos de Letras, alguns estudos acadêmicos começaram a promover mudanças nas teorias e concepções de linguagem, entre elas posteriormente teremos a noção de gêneros.

Em consequência dos PCNs há a orientação para que o ensino dessa disciplina seja realizado pro meio dos gêneros. Essa sugestão é resultado das preocupações com um sistema de ensino fracassado e também resultante da influência dos estudos acadêmicos sobre as obras de Bakhtin e seu círculo, que trouxeram novas concepções de língua, sujeito e gênero.

De acordo com Bakhtin a linguagem é responsável por mediar a vida, é por meio da linguagem que compreendemos a vida, podemos defender nossas ideias, assim é possível a interação social e o sujeito pode significar/representar o mundo.

No Brasil, a propagação do termo gênero ocorre com a divulgação dos PCNs, a partir de 1996. Sabemos que o que ocorre na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas. Dessa forma, não podemos ignorar que a teoria dos gêneros foi tão desenvolvida, passando, inclusive, a orientar os documentos oficiais, como PCNs. Conforme afirmam os autores abaixo

Houve grande desgaste na teoria proposta por Bakhtin, isto é, com

sua difusão, um dos principais estrangulamentos teóricos refere-se à objetificação dos gêneros, prática adotada principalmente nas escolas de educação básica, o que fez com que os gêneros, que deveriam ser instrumentos (porque instituem a interação), passassem a ser objetos de estudo, e a ação escolar tende a ser organizada, previamente, com a definição de quais gêneros serão estudados em cada série. (VALADARES e BRAGANÇA, 2012, p.37)

Para minimizar problemas relacionados a uma falta de compreensão do gênero é imprescindível que o professor conheça as características do gênero escolhido e a sua utilidade. Por exemplo, o gênero receita possui as características de apresentar quantidades, ingredientes, modo de fazer e outros. Já a sua utilidade é para ser guia da elaboração de alimentos. De acordo com os PCNs: “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1999, p. 18).

Trazemos de antemão nosso questionamento das vozes constitutivas desses sujeitos, os professores. Ou seja, a forma como o professor concebe o ensino de línguas em seus dizeres se deixa revelar na forma como pensa o gênero e outros.

Concordamos, por isso, com Coracini (2003), ao pontuar que a formação do professor não inicia na universidade, na prática de ensino, mas já nas primeiras experiências enquanto aluno. Isso nos permite inferir que tanto na voz do professor quanto na do aluno, existem vozes conflituosas, que podem ser negadas, esquecidas, mas são indubitavelmente constitutivas desses sujeitos.

Observamos que atualmente a afirmação de que o conhecimento é uma formação do aprendiz vem sendo interpretada de maneira equivocada, isso é, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Segundo os PCNs, as transformações educacionais realmente significativas têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança de finalidades da educação, o que ocorre quando a escola precisa responder às novas exigências da sociedade.

Segundo os PCNs, o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou

constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Além disso, sabemos que não basta apenas uma escola estar com um projeto político pedagógico bem elaborado de acordo com o que regem os documentos oficiais, pois para que estes sejam praticados com qualidade precisamos de professores preparados para atuarem no ensino de línguas com formação direcionada para a sua área de atuação profissional. Por isso, é necessário analisar como se dá a formação de professores para o ensino de línguas pelo viés do uso dos gêneros.

Os gêneros estão no cerne da discussão proposta pelos PCNs e documentos oficiais que regem a Educação no Brasil. Assim como os preceitos teóricos dos estudos Bakhtinianos se configuram como noções essenciais neste estudo. É deles que pretendemos tratar posteriormente.

Portanto, que o ensino de línguas precisa dar-se por meio de textos é atualmente um consenso entre linguistas. Nitidamente, essa é, igualmente, uma prática comum no âmbito escolar e orientação principal dos PCNs.

O estudo dos gêneros é uma forma de trabalhar com o texto oral e escrito na escola, mas sabemos que ainda existem problemáticas em relação às maneiras de acesso ao texto bem como nas suas maneiras de apresentação. Quanto a essas adversidades, principalmente nos primeiros anos escolares, os professores enfrentam problemas de organização linguística, algumas vezes falta coerência, coesão, outras possuem muitas repetições nos textos escolares produzidos pelos estudantes, o que leva ao fracasso escolar do aluno.

Assim, os textos escolares denunciam irregularidades no ensino, uma vez que muitas vezes ignoram os conhecimentos prévios dos estudantes. Partindo disso, algumas mudanças tem sido necessárias, uma delas é uma abordagem com maior diversidade de gêneros nos manuais didáticos, para que fiquem mais coerentes com os processos avaliativos por parte do MEC e do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD).

A concepção de linguagem apresentada nos PCNs é balizada pela noção da interação social, tendo em mente que a escola deve ser um espaço para que os alunos possam vivenciar as diferentes formas de comunicação, nas distintas situações de interação social, objetivando assim um ensino que atenda a dimensão discursiva da

linguagem. Portanto, para Bakhtin as instituições escolares precisam proporcionar para o aluno entender que a língua penetra na vida por meio dos enunciados concretos que realizam, e é também pelos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Assim podemos afirmar que é através dos enunciados concretos (gêneros discursivos) durante a interação social que a língua se constitui e os sujeitos são constituídos, dessa forma os interlocutores vivenciam uma situação concreta que produz sentido. Como Bakhtin ressalta que a comunicação verbal se realiza por meio dos textos produzidos escritos ou orais e que se manifestam nas interações, muitos entendem esta questão de maneira equivocada concebendo o gênero com a definição de texto, porém não é possível reduzir a noção de gênero a texto ou a tipologia textual, muito menos a estruturas fixas, afinal gênero, para o Círculo de Bakhtin é de ordem discursiva, sendo constituído de enunciados únicos e concretos.

Tendo apresentado a concepção de gênero instaurada nos documentos oficiais tais como PCNs para compreender a discursividade na qual possivelmente os professores se inscrevem quando discorrem em seus dizeres sobre gêneros e ensino de línguas, a seguir, apresento uma breve concepção histórica sobre a teoria do Círculo de Bakhtin para se pensar os dizeres sobre ensino de gêneros.

2.2 A teoria do Círculo de Bakhtin para se pensar os dizeres sobre ensino de gêneros

Na década de 1920, quando Volochinov, Medvdev e Bakhtin publicavam as obras iniciais já direcionavam a sua atenção para o estudo da linguagem, ressaltando a relevância de se identificar suas condições reais de uso, uma vez que é determinada tanto pelo fato de que procede a alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.

Ao tentar definir o conceito de gênero, a literatura revela como este é perpassado por contradições e equívocos e que nesta pesquisa, pretendemos compreendê-lo dando voz ao sujeito-professor. Alguns professores, por exemplo, confundem ensino de gênero com ensino de tipologia de textos. Outros concebem o gênero como uma estrutura fixa e imutável e, não proporcionam maneiras para os alunos usarem o gênero ensinado na sala de aula. Entendemos que equívocos podem gerar transtornos para professores, alunos e sistema educacional.

Ao final desta pesquisa, por meio da análise dos dados coletados, poderemos delinear as representações discursivas construídas por professores de escolas rurais quando enunciam sobre gênero e ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Esta análise de dados poderá ser utilizada para possíveis ações mediadoras que possibilitem uma melhor compreensão do ensino de gêneros, especialmente na escola rural.

Como já mencionado no início, este trabalho tem como aporte teórico os embasamentos referentes ao círculo de Bakhtin, a saber foi meta adquirida por este grupo de estudiosos conceberem a língua como algo que interlocutores e locutores usam em situações de comunicação.

O trabalho foi desenvolvido buscando resgatar por meio dos depoimentos dos professores, suas experiências vividas, sua reflexão e prática. Afinal, os participantes constroem sua visão de mundo, a partir dos seus dizeres, mas que pode revelar dizeres de outros.

O pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin aponta para a natureza sócio-histórica da linguagem e o seu caráter interativo. Ou seja, a língua é vista como elemento integrado à vida humana que é dialógica por natureza, pois neste contexto o *eu* concebido é uma entidade dinâmica em interação com outros *eus*.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Bakhtin aponta que nos comunicamos por meio dos gêneros, os quais são marcados por aspectos históricos-sociais e nos são transmitidos quase que da mesma maneira que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começa o estudo da norma gramatical. Durante a interação social seja na escola, família, trabalho o homem vive em sociedade e participa de esferas sociais, dessa forma por meio do uso da linguagem com a finalidade de interagir em sociedade inicia a necessidade de criar gêneros discursivos.

De acordo com Bakhtin, os gêneros são tipo de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por conteúdo temático, estilo e formação composicional. Os gêneros discursivos servem a uma esfera da atividade humana específica, a qual define as finalidades e características dos enunciados. Os gêneros discursivos podem ser desde os mais básicos que nem o diálogo até os mais complicados como, por exemplo, os tratados científicos.

Assim como a linguagem, as concepções de língua, sujeito, enunciado e dialogismo se configuram como pilares neste estudo. É sobre eles que passaremos a abordar posteriormente.

2.2.1 Concepções de língua, sujeito, enunciado e dialogismo

Em seu artigo intitulado Bakhtin e Linguística Aplicada: “Ações Metodológicas na construção do Ensino da Língua Portuguesa”, Valadares e Bragança (2012) destacam as contribuições de Bakhtin para o ensino.

Inscrito nas filosofias da existência, para Bakhtin, o pensamento não pode ser considerado anterior à existência nem dela estar separado. Por isso, o mundo da cognição e o mundo da vida estão inscritos um no outro e influenciam-se mutuamente. Esses postulados são de fundamental relevância porque deles derivam vários outros. O primeiro é o de o pensamento ser radicalmente histórico, o que significa dizer que nosso pensamento se funda num tempo, numa cultura e em relações sociais concretas. O segundo postulado nodal de Bakhtin é a filosofia do dialogismo, em que diálogo é tomado como o simpósio universal que define o existir humano (VALADARES E BRAGANÇA, 2012, p.32)

As relações dialógicas são definidas como encontros de enunciados. Todavia esses enunciados carregam sempre índices sociais de valores, sendo a lógica das relações dialógicas não a natureza linguística dos enunciados, mas a defrontação de axiologias.

Pontuam, os autores que, se o pensamento é constituído no fluxo concreto da história do indivíduo à medida que ele compreende uma determinada atividade humana, posicionando-se axiologicamente e, com isso, sendo responsivo frente a tal evento, há sempre a necessidade do outro para a constituição de um indivíduo. Portanto, este é mais um relevante conceito filosófico de Bakhtin, ou seja, o de alteridade, o do que somos efeito da alteridade, isso significa conviver, afinal quando olhamos para dentro de nós, olhamos para os olhos do outro ou com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Dessa forma, a dialogia proposta pelos estudos bakhtinianos é condição para viver; é de suma importância no nosso ser no mundo e da nossa consciência, o que

significa dizer que nossa consciência não é individual, mas sempre coletiva, constituída por diversas vozes. Portanto, a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os caminhos até o seu objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outro, numa interação viva e tensa.

O dialogismo é uma das concepções principais das reflexões do Círculo de Bakhtin, formado pelos intelectuais russos Volochínov, Medvedev e Mikhail Bakhtin. De acordo com esses estudiosos não há palavra que seja a primeira ou a última e não existem limites para o contexto dialógico, pois este se perde num passado indeterminado e num futuro ilimitado.

Além disso, o conjunto das obras do Círculo de Bakhtin motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, intitulada Análise Dialógica do Discurso. Essa, “contribui para o reconhecimento do constitutivo papel da linguagem nas atividades humanas e portanto nas diferentes ciências que têm o sujeito e sua alteridade como objeto de estudos”. (GUILHERME, 2008, p. 66)

A ADD será utilizada como referência teórica para a análise dos dados coletados pelos depoimentos dos professores da rede pública municipal de Uberlândia. A pertinência de uma pesquisa dialógica se deu, neste trabalho, na medida em que busquei analisar as especificidades discursivas constitutivas nos dizeres de professores de escolas rurais sobre gêneros e ensino de línguas. Afinal, por meio do depoimento de um professor participante da pesquisa, entendo que no dizer dele perpassam as vozes de diversos outros sujeitos participantes ou não da pesquisa.

Com a finalidade de melhor pensarmos os entrelaçamentos teóricos nos quais fundamentamos esta pesquisa, consideramos as noções de língua e sujeito sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin. Para estes estudiosos um sujeito é constituído na interação com outros sujeitos na e pela linguagem, sendo responsivo e responsável, um a gente singular que sempre leva o outro em consideração, porém não deixa de ser ele mesmo.

Essas noções são importantes para analisarmos nosso *corpus*, pois examinamos como os sujeitos de nossa pesquisa construíram os seus enunciados. E, ainda, essas noções nos possibilitam compreender como os sujeitos professores são determinados por relações dialógicas, pré-construídos fundamentados ideologicamente

no que tange à Educação do Campo e a teoria dos gêneros.

Para muitos teóricos, a ponderação em relação ao funcionamento da língua em sociedade depende da noção de sujeito que temos. Dessa forma, tudo aponta que um dos aspectos principais que diferenciam as várias correntes de AD e qualquer outra teoria linguística passa pela noção de sujeito. Para Bakhtin linguagem e sujeito se relacionam mutuamente, de acordo com seus pensamentos é impossível separar a individualidade do sujeito da língua (discurso), visto que seus desejos, pressupostos e motivações não existem fora de sua materialização concreta da língua.

Entendemos que existe um jogo entre a língua, o sujeito, o enunciado e o dialogismo, de modo que o discurso não deve ser considerado neutro, mas sim uma instância de produção de sentidos. Nossa finalidade foi discutir como os professores discorreram teoricamente sobre as concepções de língua e de sujeito com vista ao ensino de LP e LI na zona rural, pois, provavelmente, a maneira de compreensão tem ressonância na forma como conduzem o ensino em sala de aula. Percebemos, por exemplo, que os PCN'S inscreve-se na teoria que embasa a Linguística Textual, propondo uma metodologia de ensino de línguas por meio dos gêneros textuais.

Porém, problematizamos-nos se o documento consegue propor um embasamento teórico que dê conta desta metodologia. Por isso, é necessário analisarmos sobre a relação entre a teoria e a prática, os discursos constitutivos dos dizeres dos professores e dos documentos, a inscrição discursiva dos professores, como ocorre e qual é a tomada de posição desses envolvidos. Portanto, as contribuições do Círculo de Bakhtin no que concerne às noções de língua e sujeito foram imprescindíveis para este estudo.

Os pressupostos bakhtinianos partem da importante concepção de língua como sistema de signos composto por significado e significante. Para o grupo, o que é relevante na língua não são as suas regras, suas normas ou o código em si, porém sim aquilo que possibilita que a forma linguística figure um dado contexto, o que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Assim, o que importa é a capacidade que o signo tem de refletir e refratar a realidade.

Para Bakhtin o enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas. Cada enunciado, dessa forma, constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele não pode ser reiterado, mas somente citado, pois, nesse caso, constitui-se como um acontecido diferente.

Quanto à constituição do enunciado, ele é composto não só de uma dimensão verbal, o seu material semiótico e a organização desse objeto em um conjunto coerente de signos, isso é, a sistematização textual, mas também de uma dimensão social, a sua situação de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa.

Assim, é permitido atestar que a língua não é entendida como um sistema abstrato de signos e, muito menos, como a expressão do pensamento individual. Tendo apresentado as concepções de língua, sujeito, enunciado e dialogismo para o Círculo de Bakhtin, as quais servirão de subsídios para melhor compreender o lugar discursivo em que enunciam os sujeitos e quais dizeres estão inscritos nos seus discursos, passaremos a expor uma discussão sobre o conceito de gêneros textuais e gêneros discursivos que se constitui foco de investigação deste trabalho.

2.3. Concepções de gêneros

2.3.1. Concepção de gênero na perspectiva bakhtiniana

Nesta seção, intentaremos tecer um breve panorama sobre o conceito de gênero. Isso significa apresentar uma revisão bibliográfica de autores e conceitos associados a termos que, por sua vez, são constitutivos da concepção de gêneros em língua portuguesa e língua inglesa que circulam, principalmente, no escopo dos trabalhos desenvolvidos em Linguística Aplicada.

Percebemos um aumento significativo das pesquisas em torno dos gêneros do discurso na área da Linguística Aplicada após a década de noventa, conduzidos pelo fortalecimento da mudança do objeto de ensino e de aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Não apenas em outros países, mas também no Brasil as

concepções teóricas de Bakhtin têm sido retomadas e citadas por inúmeras dessas pesquisas, mas, muitas vezes, com naturezas diferentes. Interpela-nos a concepção de gênero Bakhtin e sua relação com outros conceitos importantes, tais como enunciado, texto, ideologia, discurso e língua.

Em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhtin (2009) dá um novo significado à noção de gêneros do discurso, pois a retira apenas do comando da arte e de uma abordagem formal para inseri-la nas relações sociais e associá-la às situações de interações sociais às diferentes fontes de comunicação.

Portanto, primeiramente Bakhtin configura os gêneros do discurso pelo viés sócio histórico, associando as perspectivas histórica e normativa dos gêneros e ressaltando a sua estabilidade, ou seja, a ligação entre o dado e o novo. Em segundo plano, está à questão em que a sua definição de gênero não se restringe as formas de discurso social, pois atingiram certa valoração ideológica, em especial os estudiosos da Retórica e da Poética, precisamente porque configura o gênero como uma forma concreta e histórica, inevitavelmente presente em todas as manifestações discursivas, visto que o discurso se materializa na forma de enunciados, que são sempre construídos em determinados gêneros.

Bakhtin define os gêneros como tipos de enunciados, relativamente estáveis, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social. Essa é a condição verbal comum dos gêneros a que o autor alude, ou seja, a relação intrínseca dos gêneros com os enunciados e não apenas com uma dimensão linguística ou formal simplesmente, separada da atividade social dos gêneros. Portanto, essa é a natureza sócio- ideológica e discursiva dos gêneros. Como tipos estilísticos, composicionais e sistemáticos dos enunciados individuais, os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal da vida social que vão se consolidando, no interior das diferentes esferas sociais.

Dessa maneira, os gêneros estão ligados às situações sociais de interação, o que leva o autor a enfatizar a relativa estabilização dos gêneros e a sua ligação com as relações- humanas. Em resumo, os gêneros estão vinculados à interação e, por isso, como os enunciados individuais são formados de duas partes inseparáveis, a sua perspectiva linguística textual e sua dimensão social.

Com o avanço da ciência da linguagem, os gêneros ganharam mais destaque

em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais destacamos a Linguística. A expansão desse campo e a enorme bibliografia disponível hoje a respeito desse assunto, por exemplo, se devem, em parte, aos estudos realizados por Bakhtin, teórico que possui relevante concepção de linguagem, a partir da qual decorrem conceitos como polifonia, dialogismo, enunciação e a própria noção de gêneros.

A linguagem é entendida por Bakhtin de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de suma importância em qualquer situação de interação, pois é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio históricas que qualificam uma sociedade.

Esse sujeito histórico produz enunciados, que, na verdade, são acontecimentos que exigem i) uma determinada situação histórica; ii) a identificação dos atores sociais; iii) o compartilhamento de uma mesma cultura; iv) o estabelecimento de um diálogo. De acordo com essa visão da linguagem, o autor desenvolve o conceito de dialogismo, a partir do qual afirma que todo dizer é, irremediavelmente, perpassado por outros dizeres, que nossa voz é sempre também a voz do outro e que todos os enunciados se constituem a partir de outros. O dialogismo, ou relação dialógica entre textos, é, portanto, intrínseco à linguagem. (DIAS et al., 2011, p. 144).

Nesse sentido, ao se trabalhar com o gênero, deve se abordar primeiramente as instâncias sociais, ou seja, "os aspectos sócio históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor - isto é, sua finalidade, e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação" (Rojo, 2005, p. 196). Portanto, cada gênero está ligado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social.

Na perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, uma pesquisa sobre um determinado gênero não pode ser simplesmente concebida como uma elaboração de uma “descrição” desse gênero, procedimento mais próprio das ciências naturais. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza, isto é, as categorias dos atos de fala gêneros do discurso na vida e na criação ideológica que se presta a uma determinação pela interação verbal, estudo dos enunciados, em ligação com os seus gêneros, da esfera cotidiana e das ideologias formalizadas. (BAKHTIN, 2009, p. 124).

A análise do gênero que se limita à verificação da presença ou ausência dessas categorias previamente estabelecidas mostra uma submissão de corrente do gesto de aplicação das teorias linguísticas influentes.

Uma vez percorrido a respeito da concepção de gênero discursivo o situando na perspectiva bakhtiniana, passamos, a seguir, a apresentar a concepção de gênero textual na perspectiva da Linguística Textual, a qual serve de complemento para os fundamentos teóricos do estudo proposto.

2.3.2 Concepção de gênero na perspectiva de Adam e Bronckart

Os gêneros textuais são as estruturas com que se compõem os textos, sejam eles orais ou escritos. Essas estruturas são socialmente reconhecidas, pois se mantêm sempre muito parecidas, com características comuns, procuram atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrem em situações específicas. Pode-se dizer que se tratam das variadas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, sejam eles formais ou informais. Cada gênero textual tem seu estilo próprio, podendo então, ser identificado e diferenciado dos demais por meio de suas propriedades.

Muitos são os autores que precisam ser abordados para dar conta da concepção de gênero textual bem como alguns conceitos necessitam ser esclarecidos. Portanto, elegemos as perspectivas dos estudiosos Adam (2008) e Bronckart (2003, 1999) sobre gênero, dialogando com alguns conceitos de Marcuschi (2008, 2003) sobre noção de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. Após essas definições vamos tentar relacionar essas concepções para o ensino.

Marcuschi (2008) não quis discutir se é mais pertinente à expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo”. E assumiu a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se deseja, de modo explícito e claro identificar algum fenômeno específico, o que é o caso deste estudo, ou seja, quando analisamos os dizeres dos professores de língua inglesa e língua portuguesa percebemos uma tensão no que tange à concepção dos gêneros.

Entendemos que essa confusão no que tange à concepção de gênero discursivo, gênero textual, tipologia, tipo de texto, domínio discursivo, se não bem esclarecida pode influenciar o ensino de línguas, uma vez que toda a manifestação verbal ocorre por meio

de textos realizados em algum gênero. Mas, cada um tem a sua metodologia, abordagem e efeito no ensino e aprendizagem.

No momento em que ensinamos ou aprendemos um gênero textual, não dominamos apenas uma forma linguística, mas sim uma maneira de realizar linguisticamente objetivos determinados em situações sociais particulares. Essa ideia foi defendida por Marcuschi (2008), o que permite dizer que o gênero textual está ligado à função referente ao ensino e aprendizagem de línguas.

Portanto, independente do tipo de gênero ou da tipologia de textos, todas são importantes para o ensino. Como afirmou Bronckart (1999 p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

Assim, os gêneros textuais atuam, em determinados contextos, como maneiras de legitimação discursiva, uma vez que se situam numa relação sócia histórica como fontes de produção. Para defender essas posições, deixaremos alguns conceitos claros, pois eles raramente são definidos e são de suma importância para a formação dos professores e para direcioná-los no ensino e aprendizagem de línguas.

Primeiramente, tipo textual é uma forma de formação teórica (na maioria uma sequência subjacente aos textos) conceituada pela natureza linguística de sua composição (aspectos sintáticos e lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Exemplos práticos de tipos textuais são: narração e argumentação. (Marcuschi, 2008, p. 154). Já a definição de domínio discursivo indica instâncias discursivas, por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc. (Marcuschi, 2008, p. 155).

Para complementar oferecemos a definição de gênero textual ainda para este autor:

Refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (Marcuschi, 2008, p. 155).

São exemplos de gênero textual: telefonema, sermão, carta comercial, carta

pessoal, aula expositiva, resenha, etc. Se relacionarmos todos esses gêneros com os pensamentos de Marcuschi (2008) e levarmos para o ensino de línguas chegamos à conclusão de que podemos conceber gênero textual como uma área interdisciplinar com direcionamento para o funcionamento da língua inserido no social.

A distinção gênero textual e tipo textual se faz necessária por uma questão conceitual para que o professor tenha uma formação conceitual consistente acreditando que isso pode interferir no ensino de línguas, assim de uma sequência tipológica descritiva podemos elaborar o gênero textual carta pessoal. Portanto, não devemos conceituar que a distinção entre gênero e tipo textual constitua uma visão dicotômica, afinal eles são dois aspectos constitutivos dos funcionamentos da língua.

Aqui enuncio brevemente a noção de texto que vamos adotar neste trabalho:

“O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela “refrata” o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói”. (Marcuschi, 2008, p. 72).

Desde os anos 60 do século XX, a Linguística Textual aborda a produção e a compreensão de textos orais e escritos. Os gêneros textuais são “acontecimentos textuais” relacionados a todas as esferas da vida profissional, cultural e social do ser humano, sendo impossível de categorizar todos os existentes, uma vez que o seu número é praticamente infinito.

É possível classificar como gênero: editorial, romance, carta pessoal, carta comercial, aula expositiva, artigo científico, boletim de ocorrência, *outdoor*, editorial, etc. Determinados gêneros podem sair de circulação e outros podem ser modificados ao longo do tempo, como o romance e algumas cartas comerciais.

Gêneros novos podem surgir, em função de conquistas tecnológicas ou mudanças sociais, como o telefone e o e-mail. Diante disso, gêneros não são entidades formais, mas entidades comunicativas, resultantes de processo de interação social.

Bronckart (2003, p.75) adota a denominação gênero de texto para se referir a “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”. Assim, todo texto inscreve-se, por necessidade, em outro conjunto de textos ou em um gênero. Por isso, a nomeação gênero textual. De acordo com o mesmo autor, ainda que existam

vários exemplares de um mesmo gênero e que possam ser constituídos por tipos discursivos afins, cada texto possui características individuais e, em função disso, é um objeto exemplar único.

Para Marcuschi (2003), os gêneros são uma categoria de gramática social, desta forma, uma gramática enunciativa. Este autor afirma que só é possível a comunicação verbal por meio de gêneros. Para essa comunicação verbal, Bakhtin nomeia gênero discursivo.

Todo gênero textual possui uma finalidade bem evidente que o sistematiza e lhe oferece um espaço de circulação. Dessa forma, todos os gêneros possuem uma função e uma forma, assim como um conteúdo e estilo, e a sua definição se dá, sobretudo pela função.

Portanto, o ensino por meio dos gêneros na escola é precisa ser priorizado a finalidade em comparação com a forma, ou seja, os aspectos formais são relevantes para trabalhar a forma e em algumas obras são imprescindíveis, porém o professor nunca pode perder de vista a utilidade, a função dos gêneros.

Gonçalves (2011) afirma que a noção de gênero de texto em Bronckart é a mesma que Bakhtin nomeou de gêneros de discurso. Assim sendo, é possível afirmar que Bronckart adere ao projeto de Bakhtin; porém faz uma ressalva: para Bronckart, parece existir uma relação quase mecânica entre formas de atividades de Bakhtin e gêneros do discurso, posição, evidentemente, rejeitada por Bronckart. (p.29)

O autor afirma que:

Para Bronckart os gêneros do texto são definidos como “produtos de configurações” de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Os discursos são, por outro lado, no dizer do autor um trabalho de semiotização ou de colocação em forma discursiva e, consequentemente, são em número limitado (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração). São a tradução da criação dos mundos discursivos específicos que, por sua vez, são articulados pelos mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos. (Gonçalves, 2011, p. 29)

Os gêneros textuais são mecanismos fundamentais de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas. Outro aspecto relevante em relação a teorias dos gêneros é a sua modificação

ao longo de sua existência histórica e social, um exemplo disso é um diário que hoje no século XXI incorporou as características oferecidas pelas novas tecnologias.

Ainda com a finalidade de traçar algumas distinções existentes entre os gêneros discursivos e os gêneros de texto, não devemos deixar de abordar os estudos de Adam(2008). Em primeiro lugar é necessário destacar que a sua área de foco foi o texto e o discurso, sob o viés sócio discursivo, partindo também dos princípios propostos por Bakhtin sobre gênero e enunciado. Inicialmente a concepção de gênero proposta por Adam era restrita a perspectiva textual, uma voz que, para ele, importava esmiuçar os elementos mais ou menos estáveis, isso é, as sequências, que são delimitáveis em uma tipologia. (DIAS, 2011, p.148).

O mesmo autor afirma que “toda ação de linguagem inscreve-se em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação discursiva, ou seja, “como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros do discurso” (Adam, 2008). Dessa forma, toda formação discursiva é constituída de interdiscursos, além disso é preciso deixar claro a concepção de gênero deste teórico que afirma:

"Considerando as línguas e os gêneros como componentes sistêmicos de base da interdiscursividade, definimos esta última como um reservatório de memória que torna possível (preservando ou proscurendo) a formulação (ou formulações) dos enunciados, tanto na produção como na interpretação, nas comunidades sociodiscursivas de autores, de editores (no sentido amplo de instâncias responsáveis pela fixação e pela difusão de um texto sobre um suporte-meio) e de leitores-ouvintes (interpretantes)." (ADAM, 2008, p. 45).

As questões dos gêneros, portanto, são elementos importantes para constituir a interdiscursividade para a elaboração dos enunciados e elaboração dos textos. Diante dessa relevância sobre o conceito de gêneros, Adam (1997) entende que, de certa forma, gênero é uma categoria da ordem do social. “Os gêneros são construções sociais e é neste sentido, aliás, que se pode verificar a existência de um sistema de gêneros partilhado por uma dada comunidade sociodiscursiva”.

Afinal, os gêneros, segundo este estudioso, surgem no quadro de práticas sociais. Mas, também é preciso destacar sua perspectiva linguística do conceito de gênero. “O gênero constitui o plano de estruturação dos textos, de modo que é justamente no plano genérico que se estabelecem as possibilidades (ou impossibilidades) de organização textual”. (ADAM, 1997, p. 671).

Tendo reiterado a relevância dos embasamentos teóricos, explicaremos os encaminhamentos metodológicos utilizados neste estudo.

2.4 Encaminhamentos metodológicos

Nesta seção, apresentaremos os encaminhamentos metodológicos com base nas noções com as quais trabalhamos para desenvolver a pesquisa aqui proposta, optamos pela unidade de análise denominada sequências discursivas enumeradas.

Ao pensarmos nos procedimentos utilizados neste trabalho procuramos analisar se nos dizeres dos professores ocorreu um embate de vozes marcado por apagamentos, esquecimentos, contradições e denegações em relação ao uso dos gêneros textuais para ensinar língua portuguesa e inglesa na zona rural municipal de Uberlândia.

Dessa forma, esta pesquisa é analítica, pelo fato de que fazemos um exame pormenorizado da materialidade discursiva do *corpus*, a qual é baseada nas postulações de Bakhtin sobre gêneros, sujeito, enunciado, língua, etc. O que nos permitiu analisar e delinear em quais formações discursivas os professores se inscreve quando elaboram dizeres sobre a sua prática em relação ao uso dos gêneros no ensino de língua portuguesa e língua inglesa.

Destacamos a importância de usar a formação discursiva para analisar os dizeres dos professores e identificar as vozes ressoantes no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, entendemos que um professor pode revelar as tensões, incompletudes, ilusão de completudes, contradições, faltas, e diversos outros aspectos dentro da sala de aula sobre o ensino de línguas por meios dos gêneros na zona rural.

Para estruturar nossa análise, percebemos a partir do *corpus* coletado, a melhor forma de “escutarmos” as vozes que emergem das sequências discursivas que usaremos em nossa análise. Para isso, organizamos tal análise a partir de representações que envolvem a questão da noção de gênero, em seus diferentes contextos, por meio das sequências enunciadas por sujeitos diferentes (professores).

Como já apontamos, optamos referenciar como teoria as concepções de língua, sujeito, enunciado e dialogismo propostas pelo Círculo de Bakhtin, bem como fazer uma interface entre a concepção de gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana e concepção de gênero textual para a Linguística textual por entendermos que essas

teorias dão conta dos objetivos e percursos pensados para o desenvolvimento desta investigação.

Realizamos uma pesquisa qualitativa analítico-interpretativa por meio dos dados coletados nos depoimentos realizados com os professores. Para a realização da coleta de dados, aplicamos um questionário semiestruturado com os sujeitos professores de língua inglesa e língua portuguesa atuantes na zona rural.

Os dizeres desses sujeitos pesquisados foram analisados observando-se as regularidades discursivas enunciadas sobre a representação sobre si, evidenciando as relações de poder e suas concepções de língua e sujeito, bem como revelando as suas inscrições na teoria dos gêneros e demonstrando as suas formações imaginárias sobre o lugar discursivo zona rural.

Iniciamos da inferência que a Análise do Discurso possibilita o debate sobre as distintas formações discursivas que se materializam na e pela linguagem constitutiva dos discursos. Esse fato explica utilizarmos o arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin em uma relação dialógica com a AD, tencionando oferecer uma colaboração teórica para a formação de professores quando problematizamos a questão dos gêneros nos dizeres dos professores.

Concebemos que a Análise do Discurso se fundamenta no embate de enunciados, isto é, na junção de um enunciado com outros, nos dizeres que revelam concordância e discordância, nos ditos e não ditos, nas negações e contradições entre outros efeitos de sentido que podem revelar vozes e demonstrar os atravessamentos discursivos instaurados no sujeito professor de línguas na zona rural.

Entendemos que a metodologia referida pode colaborar para uma análise discursiva dos depoimentos de professores de língua inglesa e língua portuguesa na zona rural, visto que possibilita posicionamentos axiológicos dos professores pesquisados, sujeitos da enunciação, a respeito das suas práticas de ensino, revelando, em seus dizeres, vozes com relação às suas concepções de gêneros no ensino de línguas, suas inscrições como professoras na zona rural e o imaginário constitutivo sobre os seus alunos, sujeitos inseridos na singularidade do meio rural.

Os sujeitos participantes são considerados sujeitos discursivos e, ao analisar os dizeres proferidos nos depoimentos, levamos em conta suas condições de produção e as vozes que constituem esses sujeitos.

Tendo pormenorizado a importância da Análise do Discurso, iremos, a seguir, esclarecer a proposta AREDA, aplicada na coleta de dados.

2.4.1 A proposta AREDA

A pesquisa de campo envolveu a aplicação de um questionário, segundo a proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, AREDA, importante contribuição dada por Silvana Serrani-Infante(1998), visando à coleta de depoimentos, constituindo-se, então, sujeitos da pesquisa, professores de língua inglesa e língua portuguesa de contextos de ensino da zona rural. Vale pontuar que, inicialmente, elaboramos um roteiro AREDA e o aplicamos em três escolas municipais da zona rural de Uberlândia – MG.

Nas palavras da referida autora,

Trata-se de estudos de caso visando a analisar, em depoimentos de enunciadoreis com experiências bi/multilíngue, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s). A hipótese do trabalho é que assim como, no escopo do cognitivismo, realizam-se estudos monográficos clássicos de acompanhamento do bilinguismo, a fim de trasladar conclusões desses estudos para o desenvolvimento de propostas na pedagogia de línguas, esta análise discursiva de depoimentos poderá vir a contribuir na compreensão de incidências de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira. Consequentemente, ela poderá trazer, também, contribuições no campo de ensino-aprendizagem de línguas. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 134-135).

Concordamos que a proposta AREDA foi, assim, um aparato teórico-metodológico funcional em nossa pesquisa. Os depoimentos foram gravados quando o enunciador estava sozinho e ele teve toda a liberdade de responder as questões na ordem que quis e, além disso, fez a gravação em vários dias ou momentos diferentes.

Elaboramos, para a coleta do *corpus*, um roteiro para depoimento que foi direcionado aos professores sobre a noção de gênero no ensino em LI e LP na zona rural, sobre a trajetória do processo de ensinar ou aprender gêneros, entre outras questões, no intuito de verificar suas percepções sobre a noção no processo de ensino e aprendizagem de inglês e português.

Portanto, o processo de coleta de dados se deu da seguinte forma: primeiramente o participante foi convidado a fazer parte da pesquisa, ao aceitar, assinou um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O participante, professor, recebeu um roteiro baseado na proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998) e respondeu questões propostas, gravando seu depoimento sozinho e em domicílio. Para isso, foi estabelecido um período de aproximadamente uma semana para que o depoimento fosse gravado pelo enunciador. Vale ressaltar que o participante ficou sozinho para responder. Cada arquivo foi, então, posteriormente, recebido, transcrito e, em seguida, apagado/destruído para resguardar a identidade dos pesquisados. Levando-se em consideração que esta é uma pesquisa qualitativa, entendemos que seis depoimentos (3 de LI e 3 de LP) já foram suficientes atingirmos os nossos objetivos propostos para esta pesquisa.

O processo de enunciar, a nosso ver, não diz respeito somente ao uso da palavra solta e pronta, sem vinculações, como se o sujeito se apropriasse da palavra e fizesse uso de tal palavra sem relacioná-la a outras, a outros sentidos, a outros usos. Assim, o processo de enunciar, nas bases da proposta AREDA, está relacionado a uma estruturação subjetiva, uma vez que a história, ou seja, o social está sedimentado no sujeito, que, por sua vez, é singular. Ainda, segundo Serrani-Infante (1998, p.133), “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos”. Isso nos permite compreender, ainda segundo a mesma autora, que devemos entender as palavras enunciadas com base em suas posições, ou seja, nas filiações que são estabelecidas entre o enunciador e a memória discursiva, pois sabemos que não há palavra isolada, sozinha, sem vínculos. Além disso, na escolha da palavra pelo enunciador há aquilo que escapa do controle do sujeito, apesar da ilusão, que lhe é constitutiva, que o sujeito controla aquilo que diz.

Dessa forma, Serrani-Infante (1998) defende a ideia de expressar-se em uma segunda língua enquanto um acontecimento da enunciação e não um processo simples de uso de itens linguísticos. O que vamos tomar como foco em nossa análise são as ressonâncias discursivas advindas dos enunciados coletados. A referida autora conceitua ressonância discursiva da seguinte forma:

Entendo por ressonância discursiva a vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscorso, a realidade de um sentido. As ressonâncias podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em torno de modos de dizer, isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos na repetição de construções sintático-enunciativas. (SERRANI-INFANTE, 1998, p.143).

Vale ressaltar que o objetivo de análise do nosso *corpus* foi discutir como os participantes enunciaram sobre gênero textuais/discursivos, com o que relacionaram tal conceito, como conceberam o ensino na zona rural, quão distante ou próximo o colocaram de sua prática na LI e na LP como aluno ou professor, no contexto em que estão inseridos, bem como quais sentidos foram silenciados ou revelados pelas relações dialógicas entre os enunciados coletados. Isso quer dizer que nos interessam as ressonâncias discursivas acerca do amplo processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e língua portuguesa inseridos na Educação do Campo.

Para estruturar nossa análise, percebemos a partir do *corpus* coletado, a melhor forma de “escutarmos” as vozes que emergem das sequências discursivas que usamos em nossa análise. Para isso, organizamos tal análise a partir de subtemas que envolvem a questão da noção de gênero, no contexto de ensino público e rural e por meio das sequências enunciadas por sujeitos diferentes (professores).

Para esta pesquisa, um questionário contendo 27 perguntas foi elaborado e entregue de uma só vez aos participantes assim como um gravador mp3. Desta forma, compreendemos que o enunciador pode decidir por onde começar a gravar, escolhendo a ordem de responder às perguntas do questionário. O participante gravou e regravou suas respostas quantas vezes foi necessário, entretanto, não fez nenhuma intervenção na formação das respostas. Posteriormente, os depoimentos foram transcritos conforme as Convenções de Transcrição. Destaca-se que as utilizadas nesse trabalho foram retiradas de Guilherme (2008).

Tendo apresentado a orientação teórico-metodológica que delineia a realização deste estudo, passo a tratar em seguida, no Capítulo 3, da história da constituição do *corpus*, do contexto em que os dados foram coletados, do perfil dos enunciadorees participantes e dos procedimentos delineados para a análise do *corpus* da pesquisa.

CAPÍTULO 3

Constituição do *corpus* da pesquisa

“A escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero “repetidor” da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do “bom leitor”, “do bom produtor de textos”, “do bom aluno”.”
(CORACINI, 2003, p. 45)

“A fim de aprender, os alunos devem usar o que já sabem de modo a conferir significado ao que a professora lhes apresenta. A fala torna passíveis de reflexão os processos por meio dos quais os alunos relacionam o novo conhecimento ao velho. Mas esta possibilidade depende das relações sociais, do sistema comunicativo que a professora estabelece.”
(COOK-GUMPERZ, 1987, p. 22)

3. Introdução

Neste capítulo, faremos uma descrição da historicidade de constituição do *corpus* da pesquisa e de suas condições de produção. Mais detalhadamente, trato dos contextos da pesquisa, apresento o perfil dos enunciadores participantes da pesquisa e, ao final, explico os procedimentos para a análise do *corpus*.

3.1. Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Por meio do questionário AREDA, foi possível obter dados que foram relevantes para delinear o perfil de cada um dos professores participantes da pesquisa. Os professores participantes apresentaram os seguintes perfis.

Aline

Fez letras licenciatura português e inglês na UFU e cursou várias optativas na área da língua inglesa para somar a sua iniciação científica na área do inglês. É professora de inglês há sete anos, desde 2008. Começou a trabalhar em uma escola particular de inglês e há três anos está na Prefeitura Municipal de Uberlândia e no ensino na Zona Rural. Sentiu motivação para ingressar na zona rural inicialmente por causa do transporte porque na época não tinha carro. Em segundo lugar pelo número pequeno de alunos por turma. Para ela, ensinar na zona rural tem um papel muito importante para o aluno, para ele não sair do seu contexto de origem, além do papel social também dos alunos porque a maioria deles encaram a escola como um lugar onde eles se encontram com os amigos e os professores ficam amigos também desses alunos. Sobre a questão de usar os gêneros como material didático no ensino de línguas ela não se lembra desse conceito na graduação e na iniciação científica, mas apenas no grupo de estudos que participava após a formação. Para ela a teoria dos gêneros é mais um recurso que pode ser usado para facilitar a aprendizagem do aluno.

Ana

É formada em Letras, licenciatura português/ inglês e professora de Língua Portuguesa há 14 anos, começou a trabalhar no ensino da zona rural em janeiro de 2007 quando foi aprovada em um concurso da prefeitura municipal do Prata, como naquela escola não havia turmas do sexto ao nono ano no perímetro urbano, só nos distritos, tomou posse no distrito rural, trabalhou nessa localidade por seis anos e meio. E depois foi aprovada em um concurso municipal da prefeitura de Uberlândia, tomou posse em um bairro distante da sua casa, mas depois pediu remoção para a atual que está trabalhando na zona rural por ser mais perto da sua casa. Para ela ensinar na escola rural é gratificante porque é possível perceber as dificuldades vividas pelos estudantes e pais. Sobre o ensino de línguas a primeira vez que foi sugerido para ela usar gêneros como material didático foi na faculdade, naquela época entendiam-se gêneros como tipo textual. Os gêneros existentes eram gêneros discursivos, argumentativos e era totalmente diferente do que é trabalhado hoje. Após a graduação ela fez um curso de extensão chamado Gestar 2 e nesse momento ficou bem mais claro a diferença entre gêneros e tipos textuais.

Neusa

É formada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, graduada em 2007. E possui pós-graduação em supervisão e inspeção. É professora de língua inglesa do 6º ao 9º ano e também ministra aulas para uma turma de língua portuguesa do 6º ano. Iniciou a sua experiência profissional em uma escola de línguas, onde trabalhou por sete anos e na rede pública municipal rural está desde 2011. A sua motivação para trabalhar na zona rural foi por ser uma clientela de fácil relacionamento comparada à zona urbana. Segundo ela o conceito de gênero foi abordado de maneira superficial. Para ela a concepção de gênero para o ensino de línguas é de extrema importância uma vez que é preciso conciliar o ensino de línguas a diferentes formas de gêneros textuais.

Marina

Entrou na Universidade Federal de Uberlândia em 2000, através do primeiro processo seletivo PAAES. Terminou o curso em 2004 e possui habilitação apenas em língua inglesa. Quando se formou, já trabalhava em uma empresa multinacional

chamada American Express, onde permaneceu por sete anos. Em 2010 saiu dessa empresa, mas nunca tinha atuado na área educacional, pois tinha medo de encarar a sala de aula, de perder a estabilidade que já havia conquistado. Mas devido à insatisfação com o seu trabalho na empresa sentiu vontade de tentar atuar como professora. Em 2011, por meio do processo seletivo na prefeitura, conseguiu obter algumas aulas como contratada. Antes de começar a dar aulas, fez um curso de especialização, que foi o primeiro curso de linguagem e psicanálise na Universidade Federal de Uberlândia. Em 2012, teve a oportunidade de pegar algumas dobras em uma escola da zona rural. Logo no mês de outubro, foi chamada para efetivar um cargo como professora, e conseguiu efetivar nessa escola de zona Rural. Essa é escola pequena, mas são dois turnos, turno da tarde que é do 6º ao 9º e no turno da noite funciona o EJA, que é a Educação de Jovens e Adultos, nesse espaço ela ministra aula à tarde para o 6º ao 9º e à noite para o EJA. Este ano de 2015 conseguiu algumas aulas como dobra em outra escola também da zona rural, mas no turno da manhã.

Cárita

Formada em Letras Português e Inglês há mais de vinte e sete anos, trabalha na educação desde a graduação, tem mais de 29 anos de trabalho como professora. Fez dois cursos de pós-graduação em literatura comparada e em análise do léxico e do discurso, assim como terminou o mestrado em agosto de 2015.

Ingressou na zona rural há quatro anos, pois foi substituir uma professora que estava de licença, gostou muito do trabalho na zona rural pelo tamanho do grupo, pela escola, pela resolução de problemas o que a motivou a ir trabalhar na zona rural como professora de língua portuguesa. O trabalho com os gêneros ela conhece desde a sua segunda pós, há mais de oito anos, mas em relação ao trabalho efetivo com os gêneros, porque falar sobre gênero isso já é algo que fazia parte da sua prática desde que trabalhava na escola particular há quinze anos.

Maria

Formada em letras com especialização em língua portuguesa, e mestrado em linguística. É professora de língua portuguesa há mais de 30 anos, atuando durante muitos anos na rede estadual e municipal ao mesmo tempo. Continuou na zona rural

não pelo ensino de língua portuguesa, mas por estar próxima as suas raízes, pelo seu amplo interesse na cultura rural. É a única professora que cita o material Olimpíadas de Língua Portuguesa quando se trata do ensino de gêneros, destacando que esse material é amplamente incentivado pela rede pública municipal e é referência no ensino de gêneros no Brasil.

Após apresentar o perfil dos participantes, passo a tratar dos contextos de ensino pesquisados.

3.2. Contextos de ensino pesquisados

Busquei lançar um olhar interpretativo aos depoimentos, considerando que os sujeitos participantes são sujeitos discursivos, ao levar em conta suas condições de produção e as vozes que os constituem sobre gêneros e ensino de línguas quando ocupam o lugar discursivo de professor de língua inglesa e de língua portuguesa de três escolas municipais rurais da cidade de Uberlândia, MG.

Os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa foram coletados entre outubro e novembro de 2015, com professores de língua inglesa e língua portuguesa em três escolas municipais da zona rural da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Essas são escolas do campo datadas do início do século XX na cidade de Uberlândia. Duas são constituídas por Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental regular (5º ao 9º ano) e uma apenas do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Todos os professores de língua inglesa e língua portuguesa das três escolas foram convidados a participar da pesquisa e seis aceitaram. Levando em consideração que esta pesquisa é de natureza qualitativa, entendo que os depoimentos de 06 professores foram suficientes para que se pudesse realizar um estudo discursivo.

Os participantes receberam um documento esclarecendo que haveria em suas falas a ocorrência de repetições e contradições, mas que não se preocupassem, pois meu interesse não estaria no conteúdo informacional das respostas, mas sim, nos modos de dizer.

3.3 Procedimentos de análise do *corpus*

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, analítico-descritivo e interpretativista. Os sujeitos participantes serão considerados sujeitos discursivos e, ao analisar os dizeres proferidos nos depoimentos, levaremos em conta suas condições de produção e as vozes que constituem esses sujeitos.

Vale ressaltar que o objetivo de análise do nosso *corpus* será discutir como os participantes enunciaram sobre gênero, com o que relacionam tal conceito, como concebem, quão distante ou próximo o colocam de sua prática no ensino/aprendizagem de línguas como aluno na graduação e em outros cursos de formação ou como professor na zona rural, bem como quais sentidos são silenciados ou revelados pelas relações dialógicas entre os enunciados coletados. Isso quer dizer que nos interessam as ressonâncias discursivas acerca do amplo processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, independente do contexto de ensino, em especial ao entendimento do que seja saber uma LE, ter fluência nessa LE e ser um bom usuário dessa língua.

As representações construídas nas inscrições discursivas são analisadas a partir de algumas sequências discursivas constituídas dos enunciados formulados nos questionários. Posteriormente, focalizo o estudo nas ressonâncias discursivas dos dizeres dos enunciadore e nas condensações de sentidos que os levam a determinadas tomadas de posição, ou seja, busco observar os sentidos produzidos para que possa delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes.

Nesse sentido, busco analisar nos depoimentos dos professores de LI e LP como a relação de repetição de algumas marcas linguísticas constrói sentidos predominantes nas inscrições discursivas presentes nos dizeres sobre o que entendem por gênero na zona rural.

Portanto, para o desenvolvimento da minha análise os conceitos de dialogismo, língua e enunciado são mobilizados, a fim de melhor compreender as inscrições discursivas dos professores de LI e LP sobre o conceito de gênero, além da influência de vozes sociais que se manifestam e incidem na voz desses professores, procurando delinear a concepção de sujeito subjacente a este conceito, como interpelam o papel atribuído a eles mesmo como professores na zona rural e aos alunos

que estudam no campo sobre questões de gêneros, ensino de línguas, além de compreender os discursos instaurados sobre o que é ensinar gêneros e que dialogam com a formação feita por eles em seus depoimentos.

Nessa perspectiva, posso compreender que a concepção sobre o ensino de línguas por meio dos gêneros revelados dos dizeres dos professores de LI e LP é perpassado por discursos outros, em um determinando momento da história. Por tanto, todo enunciado é formado por outro enunciado, rememorando outras vozes. Quando os enunciadores respondem as perguntas, seus dizeres são constituídos por vozes oriundas de outros lugares sociais e de distintos discursos (polifonia), emitindo as relações entre “eu” e o “outro” nos processos discursivos por eles instaurados.

Por meio das inscrições discursivas dos professores de LI e LP sobre gêneros, é possível melhor compreender como esses sujeitos se constituem, afinal, em suas falas, podem escapar as contradições, os equívocos, as falhas que são inerentes ao discurso e à linguagem. Bem como podemos discorrer sobre o imaginário que esse professor possui sobre a educação do campo.

Dessa forma, entendo que a inscrição discursiva do professor sobre o lugar que ocupa na educação do campo, bem como a sua concepção de gêneros pode incidir sobre a sua prática e refletir no ensino de línguas.

Tendo delineado como se deu a constituição do *corpus* da pesquisa, assim como o procedimento de análise dos dados, passo, a seguir, a apresentar a análise do conceito de gênero e ensino de línguas nos dizeres dos professores de LI e LP que participaram da pesquisa.

CAPÍTULO 4

Análise dos dizeres dos professores de escolas rurais sobre gêneros e ensino de línguas

“No dia-a-dia da sala de aula (de línguas) há tantas questões urgentes e emergentes que o professor, geralmente, não tem tempo para observar o que acontece e muito menos a sua prática. Problemas surgem, são contornados da melhor forma possível, nada é registrado e a vida segue. É como caminhar todos os dias na mesma rua. Acabo não vendo a flor que acabou de nascer, e só me dou conta da pedra no meu caminho quando tropeço e, quem sabe, caio.”
(Cavalcanti, 1999, p. 180)

4. Introdução

Neste capítulo, apresento as representações construídas nas inscrições discursivas por meio da análise dos dados em que busco responder às minhas perguntas de pesquisa, a saber:

a. Quais são as vozes que os sujeitos professores de LI e LP do ensino público da zona rural evocam ao enunciarem sobre os processos discursivos instaurados no ensino de línguas na zona rural?

b. Quais discursividades são construídas por professores de LI e LP de escola rural acerca dos processos de ensino-aprendizagem e de sua formação, no que tange à questão do ensino de gêneros?

c. Em quais inscrições discursivas o ensino na zona rural perpassa nos dizeres dos sujeitos quando enunciam sobre gêneros?

A partir dos dizeres dos professores, busco focalizar os lugares discursivos em que os mesmos se inscrevem ao falarem sobre o conceito de gêneros ensino de LP e LI, interpelada pela hipótese de que há um embate de vozes que se deixam revelar por parte dos professores ao enunciarem sobre gênero e a relação com o ensino, que pode ser perpassada por apagamentos, esquecimentos, contradições e denegações.

Além disso, a forma como o sujeito professor discursiviza sobre a sua concepção de gênero e a incidência desta discursividade pode acenar sobre as suas práticas pedagógicas. Para melhor analisar os dizeres chegamos a dois eixos para a constituição subjetiva do professor de LP e LI no ensino público Municipal da zona rural de Uberlândia, a saber: vozes sobre ensino-aprendizagem de línguas em contexto rural e vozes sobre ensino-aprendizagem de gêneros.

Dessa forma, analiso os interdiscursos, ou seja, as vozes que perpassam os lugares que os sujeitos ocupam ao enunciarem, e em função disso, a formação de sentidos sobre o conceito de gêneros e como esses elementos se constituem no ensino de línguas na Educação do Campo.

A interpretação concebida pelos enunciadores em seus dizeres dialoga com

outros discursos, outras significações o que pode caracterizar as inscrições discursivas do sujeito, a sua concepção de gênero, assim como revelar o seu imaginário sobre o ensino na zona rural, ou seja, as ideologias que perpassam a questão dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem na Educação do Campo.

Passo, a seguir, a analisar a primeira inscrição discursiva dos professores de língua inglesa e língua portuguesa sobre o conceito de gênero.

Ao observar os depoimentos dos participantes da pesquisa, pude perceber que a ‘falta’ se tornou parte da constituição desses sujeitos. Quando enunciam sobre diferentes questões levantadas no questionário AREDA, as ‘faltas’, tanto do passado durante a graduação quanto do presente no exercício da profissão professor são evocadas em diversos momentos e essas faltas podem acenar como negação para justificar o não uso dos gêneros para o ensino de língua portuguesa e língua inglesa ou como forma de justificar possíveis inadequações em relação ao uso de gênero.

Diante da análise do *corpus*, os professores de LI e LP reconhecem o quanto usar os gêneros pode ser satisfatório para o ensino de línguas, mas quando nos deparamos com os dizeres dos professores muitos denunciam que não receberam formação, não fizeram pós-graduação e mesmo em outros cursos a teoria dos gêneros não foi trabalhada. Me interpela primeiramente na base, isso é na questão da formação, em que os depoimentos analisados comprovam que foram lacunares.

Em seguida percebo uma tensão dos depoimentos dos professores que afirmam usar gêneros em sua prática, porém se sentem incapazes de falar sobre a teoria dos gêneros, ou mesmo responder questões simples tais como quais os critérios usados para preparar uma aula de ensino de línguas usando gêneros ou mesmo se o gênero é mutável ou não, por exemplo.

Portanto, percebo uma incompletude no ensino de línguas em especial no que tange a teoria dos gêneros, pois antes mesmo de pontuar esses aspectos o professor já se inscreve no discurso da falta para que nem prossiga a outras questões relacionadas ao ensino de línguas por meio dos gêneros.

Ao serem chamados a enunciar sobre gênero, várias vozes podem ser percebidas. Diante da análise, por meio das sequências discursivas (SD) elegidas abaixo, pude identificar a angústia que se instaura nos sujeitos professores de LP e LI quando enunciam sobre o conceito de gênero. Nas seis sequências discursivas

selecionadas, um efeito de silenciamento sobre os gêneros foi notado em função da falta de formação que esses professores receberam na graduação e em outros momentos da sua prática profissional.

Nesse sentido, a formação desta inscrição discursiva é analisada a partir da inscrição denominada a falta do gênero: a lacuna na formação. A seguir, analiso a primeira inscrição.

4.1 A falta do gênero: a lacuna na formação: *“Eu não me lembro de é de ouvir na minha, na minha graduação em si a palavra isso de gêneros.”*

Ao serem convocados a enunciar sobre gênero, várias vozes podem ser percebidas. Neste momento de análise, a partir das sequências discursivas(SD) enumeradas abaixo, pude perceber o silenciamento que se instaura nos sujeitos professores de LI e LP quando enunciam sobre gênero. Nas seis sequências selecionadas, um efeito de formação lacunar foi identificado devido à dificuldade dos sujeitos enunciarem o que entendem sobre gêneros no ensino de línguas. É importante destacar que nomes fictícios foram utilizados a fim de resguardar a identidade dos professores participantes da pesquisa.

Vejamos as sequências a seguir:

(SD01) Aline: *“Eu não me lembro de é de ouvir na minha, na minha graduação em si a palavra isso de gêneros eu sei que teve (risos) isso aí eu tenho certeza que teve “masss” é essa conceituação de gêneros ela não não me vem à memória.”*

(SD02) Aline: *“Como o conceito de gênero foi abordado na sua formação universitária? Eu não me lembro de como né?”*

(SD03) Aline: *“Existe diferença de como você aprendeu gênero na graduação e na pós-graduação? Mas não fiz pós-graduação. No curso de formação de professores eu não tenho como falar também porque eu fiz alguns cursos, mas nenhum abordando o gênero.”*

(SD04) Neusa: *“O conceito de gênero ele foi abordado de maneira meio que superficial não foi muito (pausa) falado apesar de a gente ter trabalhado diferentes tipos de gêneros na formação, mas não foi passado de maneira tão separadinha digamos assim tão é (pausa) conceitual.”*

(SD05) Neusa: *“Após a conclusão do meu curso eu fiz já uma pós-graduação em supervisão e inspeção e essa temática não foi muito abordada nessa pós-graduação não.”*

(SD06) Aline : *“Para você o gênero é uma estrutura fixa ou mutável? Comente. Eu sinceramente não sei responder essa pergunta. Pausa. Eu acho, eu acho que o gênero é mutável, ele pode ter variações sim. Mas, não sei aprofundar sobre isso.”*

Pude observar na análise do *corpus* que os professores de língua inglesa e língua portuguesa ao enunciarem sobre gêneros, deixam vir à tona uma emergência de não dizeres que os constituem, sem que eles tenham controle sobre o que dizem. A negação do sujeito em relação ao conceito de gêneros está sempre presente nas vozes e ao examiná-las, procuro compreender como elas se entrecruzam e se constituem interdiscursivamente e dialogam.

Há, frequentemente, em seus dizeres uma tentativa de reafirmar o quanto a teoria dos gêneros é positiva para o ensino, mas quando analiso os dados o resultado é um silenciamento do que eles entendem por gênero, dizeres contraditórios e não dizeres que podem revelar a incompletude do sujeito no que tange aos conceitos da teoria dos gêneros no ensino de línguas o que pode acenar possíveis práticas lacunares na sala de aula.

Podemos perceber sobre a formação lacunar nas SDs 01, 02, 03, 05 em que a professora afirma que não recebeu formação nenhuma sobre gêneros em três momentos da sua vida profissional, isso é na graduação ela não lembra, posteriormente não fez pós-graduação e em outros cursos de formação nenhum abordou teorias sobre gêneros. Ainda na sequência 06 é possível notar o quanto é angustiante para esta professora falar sobre gêneros quando ela afirma: *“Eu sinceramente não sei responder essa pergunta. Pausa.”*. Mas, não consegue deixar de responder e prefere dizer o que ela acha sobre se gênero é mutável ou não.

A teoria dos gêneros está em evidência e esta prática não é recente, mas ainda sim é tenso para os professores discorrem sobre conceitos relacionados a teoria dos gêneros, por exemplo, a professora Aline não é um caso isolado na Educação do Campo sobre o ensino de línguas, pois em seguida temos as sequências 04 e 05, quando a professora Neusa declara também uma formação superficial sobre gêneros, bem como afirma que não foi visto de maneira “separadinha” e ainda ressalta, diferentemente da professora Aline, que cursou pós-graduação, mas nem assim não recebeu formação sobre gêneros.

Ainda que não possamos afirmar como é a prática do professor na sala de aula apenas por depoimentos coletados, mas podemos acenar que quando o professor escolhe se inscrever em uma descrição mais superficial sobre os gêneros isso não é simplesmente uma insegurança em relação à parte conceitual do gênero, mas um silenciamento que revela vozes sociais lacunares na formação, ou na prática e em outros que podem interferir nos dizeres do sujeito fazendo com que ele independente de sua vontade trave e responda da maneira mais simples possível para não se comprometer, isso é se inscrever em lugares equivocados sobre a teoria dos gêneros.

Nesse sentido, o lugar que os professores se inscrevem para falar sobre gêneros é de negação, ou seja, para se proteger de um possível equívoco sobre a teoria de gêneros ele declara e repete várias vezes que não recebeu formação, as pausas também são comprometedoras, pois o professor pensa e tenta construir uma resposta, mas no final a palavra “acho” ao conceituar gênero conclui o esvaziamento de sentido desses professores. Interpela-me se é tenso para os professores conceituar sobre gênero, como pode ser mais complicado ainda preparar uma aula para ensinar línguas usando os gêneros.

Os Não dizeres sobre a teoria dos gêneros no ensino de língua portuguesa e língua inglesa: *“Fale porque usa o gênero, porque ele é um facilitador.”*

(SD07) Aline: *“Em sua opinião o que o uso de gêneros implicará para o ensino de línguas? Acredito que um ensino mais contextualizado. Claro que vai depender de como cada professor vai trabalhar o gênero. Mas, eu acredito que sim.”*

(SD08) Aline: *“O ensino de gêneros é citado nos PCN’s? Sim. Comente. Ishi. Teria que pegar os PCN’S agora para ver né. Mas, que eu me lembre se eu não estou enganada. Os gêneros são citados nos PCN’S como facilitador do aprendizado dos alunos. Como parte importante do aprendizado.”*

(SD09) Aline: *“Se você é um professor de língua inglesa, como defenderia usar gêneros nas aulas de língua inglesa, ah eu defino como um meio muito bom. É que facilita bastante o entendimento dos alunos.”*

(SD10) Aline: *“Fale porque usa o gênero, porque ele é um facilitador.”*

(SD11) Neusa: *“Em minha opinião o gênero é (pausa) vai implicar num maior aprendizado, num leque maior de aprendizado desse aluno, é de extrema importância.”*

(SD 12) Neusa: *“O aluno com certeza precisa usar os gêneros na aquisição de uma língua, de uma segunda língua ou até mesmo para o aprimoramento da língua portuguesa.”*

Como dito anteriormente, há uma dificuldade por parte dos professores em se posicionarem diante do conceito de gênero. Compreendo que enunciar sobre gênero torna-se um processo conflituoso e, em vista disso, os sujeitos evocam, de sua memória discursiva, não-dizeres sobre o que é gêneros, isso é os professores se sentem na obrigação de se inscrever na teoria dos gêneros, mas quando conceituam sobre ela analisamos um esvaziamento de sentidos.

Nas sequências 07, 09, 10, 11 e 12, as professoras Aline e Neusa afirmam que com certeza o ensino de gêneros implica em maior aprendizado ou que é muito bom, ou um facilitador, ou que é mais contextualizado e até de extrema importância. Nos dizeres podemos perceber uma repetição para se inscrever na teoria dos gêneros e a necessidade de demonstrar o quanto esta teoria apresenta benefícios para o ensino de línguas, porém a SD 08 da professora Aline sobre os gêneros nos PCN'S ela demonstra insegurança e ainda ressalta que teria que consultar os documentos para elaborar uma resposta.

Interpela-me como essas professoras estão angustiadas no que tange ao ensino de línguas por meios dos gêneros, pois ao mesmo tempo em que elas não receberam formação sobre os gêneros e não conseguem discorrer sobre a teoria dos gêneros nos documentos oficiais tais como PCN'S, porém não se sentem confortáveis em simplesmente dizer que não usam gêneros em sua prática, por isso repetem que é um facilitador para o entendimento dos alunos, que é um ensino mais contextualizado e outros.

Diante disso é possível discorrer que essa questão conflituosa aconteça porque no imaginário do professor está construído que a teoria dos gêneros precisa estar presente nas salas de aulas de línguas, isso porque o professor repete o discurso dos PCN's e livros didático, lugares discursivos onde a teoria dos gêneros é fortemente instaurada. Portanto, para o professor, ou ele se inscreve no uso dos gêneros para ensinar línguas ou então estará de certa forma promovendo um ensino em desacordo com as teorias contemporâneas ou desatualizado com os documentos que regem o ensino.

Portanto, temos diversas dissonâncias instauradas nos dizeres dos professores, dessa forma o mesmo professor que afirma não ter recebido formação sobre gêneros declara que usa gêneros para ensinar línguas. Assim os profissionais insistem em

colocar o gênero em um lugar discursivo positivo, mas não conseguem discorrer sobre a teoria.

Interpela-me se é tão confuso para os professores se inscreverem em um lugar que eles não conhecem para falar sobre a teoria dos gêneros, pode ser desastroso para os alunos aprender línguas por meio do uso desta teoria. Mas, é possível entender os professores, pois diante das tecnologias de ensino o professor sente fora do processo caso ele não se inscreva na teoria do gêneros. Então ele prefere oferecer não dizeres ou respostas esvaziadas de sentido tais como “facilitador, contextualizado” e outras do que simplesmente declarar que não usa ou consegue usar os gêneros de maneira tão satisfatória para ensinar línguas.

Problematizando esses dizeres, a teoria dos gêneros inseridos nos PCN’S e propostos nos discursos dos livros didáticos passa a incidir no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, os professores de LI e LP não percebem que ao revozear esse discurso, demonstram silenciamento quanto à teoria dos gêneros.

Portanto, o silenciamento identificado nesses dizeres e não dizeres indica para uma falta do que dizer sobre gêneros. Os professores de LP e LI sentem muita dificuldade em enunciar sobre gêneros no ensino de línguas e transpassam esse conceito com dizeres outros, de outros lugares discursivos, tais como falando da inscrição como professores da zona rural, no analfabetismo funcional dos alunos e outros.

Em seguida, perceberemos a manifestação de diferentes vozes que constituem o sujeito professor de LI e LP o que resulta em uma tensão e discursos contraditórios. Pois como o sujeito professor não consegue fugir da teoria dos gêneros simplesmente afirmando que não conhece, ou que não recebeu formação e que não usa. Ele tenta controlar o que diz recorrendo ao seu imaginário e construindo discursos que reforcem a sua tese que a teoria dos gêneros pode “facilitar” e “contextualizar” o ensino dos alunos.

4.2 A tensão em relação à concepção de gêneros discursivos e/ou textuais: “*Eu sinceramente não sei responder essa pergunta*”.

A inscrição na contradição pelo mecanismo enunciativo da denegação: “*Não! Foi decisão própria, não teve exigência não, apesar de que os materiais didáticos tentam de alguma forma colocar isso.*”.

Os gêneros são desafios para os professores na contemporaneidade e isso acompanha a prática profissional do sujeito, dessa forma ele se sente obrigado a filiar ao discurso promovido pela teoria dos gêneros para ensinar línguas, tanto que ela afirma que aderiu a teoria dos gêneros foi por decisão própria. Porém, muitas vezes, algumas contradições são escapadas nos seus dizeres, por exemplo, quando revelam que de certa forma os livros didáticos estão caminhando para essa prática, demonstra um discurso de certa forma impositivo por parte dos materiais didáticos, por exemplo, na SD 13.

(SD13) Aline: *“Inicialmente você usou ensino de gêneros por iniciativa própria ou foi exigência de alguma escola? Não! Foi decisão própria, não teve exigência não, apesar de que os materiais didáticos tentam de alguma forma colocar isso.”*

(SD14) Aline: *“Então a gente tem primeiro assim que ver essa contextualização assim. Os alunos têm muita dificuldade, muita dificuldade de leitura, muita dificuldade e eu penso que o papel, como se configura, vai de professor para professor, eu, por exemplo, eu procuro trabalhar os gêneros até mesmo porque o gênero é aquilo que vai ser o aluno.”*

(SD15) Aline: *“Que lugar o gênero ocupa na sua prática. Eu acho que é pouco, muito pouco por causa dessa sistematização que eu acredito que eu tenho que fazer.”*

(SD16) Aline: *“Caso você trabalhe com gêneros quais gêneros você mais utiliza? Eu acredito que eu utilize mais a carta, biografia, ah (pausa) porque aí trabalha o passado né. Folheto de viagem né, folheto turístico, é essas coisas. Esses.”*

(SD17) Aline: *“Para finalizar, você gostaria de receber um curso de formação em relação aos usos dos gêneros? Sim porque foi uma coisa que despertou a meu interesse a partir dessa pesquisa e eu acho que é uma coisa que pode contribuir para a minha prática e para os meus alunos.”*

Observemos a SD 14. Primeiramente ela reforça o esvaziamento de sentido repetindo a palavra contextualizado, como ela percebe que não está conseguindo oferecer uma concepção de gênero clara, complementa com discursos outros que escapam do seu controle, ou seja, quando ela começa a falar das dificuldades que os alunos têm para ler, a palavra dificuldade foi repetida três vezes demonstrando o quanto é angustiante para ela se inscrever em um lugar para falar sobre gêneros e que esses obstáculos perpassam dificuldades outras que os alunos carregam.

Os alunos podem aprender modos de pensar e resolver problemas ao escreverem em contextos autênticos, como sabemos as pedagogias propostas pelas teorias dos gêneros são adaptáveis a vários contextos de ensino diferentes. Porém, se o professor expõe, por exemplo, na SD14 que os alunos têm muita dificuldade, muita dificuldade

de leitura, esta repetição pode significar que na concepção do professor se o aluno não foi alfabetizado fica mais complicado usar as teorias dos gêneros.

Discordo desta afirmação mesmo porque os gêneros podem ser usados para promover o letramento dos estudantes, desde que os professores estejam seguros das teorias inscritas e saibam que não é uma questão de nomenclatura, ou seja, não basta simplesmente afirmar que usa gêneros para ensinar línguas, mas sim mudar a metodologia e a prática na sala de aula.

Roxane Rojo no seu texto: “Gêneros: um conceito há séculos na escola.” mostra o que muitos teóricos também declaram sobre a teoria dos gêneros, isso é, a clareza que não é algo recente no ensino. Esta é mais uma questão que perpassa os dizeres dos professores, ou seja, se os gêneros estão há tanto tempo na escola é preciso que o professor o considere na sala de aula. Portanto, talvez venha dessas questões as dificuldades instauradas nos professores em declarar que não usam ou conseguem ensinar por meio dos gêneros.

Para fechar seus não dizeres na SD 15, ainda a mesma professora declara que o lugar que o gênero ocupa na prática dela é muito “pouco”, demonstrando intensidade para reafirmar que ela tem consciência do quanto o ensino por meio dos gêneros para ela é lacunar, a palavra “sistematização” também é bastante superficial, afinal sabemos que esta foi usada apenas para substituir as lacunas provocadas pela má formação destes professores.

Portanto, ao responder diferentes perguntas do questionário, alguns sujeitos participantes deixam emergir, em seus dizeres, regularidades que confirmam o quanto a teoria dos gêneros ainda carece de novas pesquisas e um direcionamento outro que ofereça mais segurança para o sujeito professor ao conceber os gêneros.

Na SD 16 a professora Aline cita os gêneros carta, biografia, folheto de viagem, folheto turístico. Primeiramente destaco que são muitos gêneros utilizados em sala de aula para quem declarou tantas dificuldades ao discorrer sobre gêneros e ainda afirmou que o lugar que o gênero ocupa em sua prática é “pouco”. Assim, me interpela se a professora nem consegue falar sobre a teoria dos gêneros, ou como eles estão nos PCN’s, então como ela consegue trabalhar com esses gêneros tais como carta, folheto de viagem e biografia? Talvez a professora ensine por meio da tipologia de texto, ou

seja, o seu ensino é direcionado para questões funcionais do texto o que também pode ser positivo para o ensino e aprendizagem, porém está um pouco distante de desenvolver os gêneros na perspectiva textual ou discursiva no sentido de trabalhar em contextos autênticos direcionando para a função social do gênero usado por exemplo.

Em segundo lugar, a mesma professora cita que usa esses gêneros para trabalhar o passado, ou seja, em momento algum ela fala da função social de trabalhar o gênero carta ou biografia, por exemplo. Mas, escapa do seu dizer que usa para trabalhar o passado, isso significa que ela confunde gênero com tipologia e direciona a atenção apenas para aspectos funcionais do texto.

Concebemos que essa tensão no que tange a concepção de gênero discursivo, gênero textual, tipologia, tipo de texto, domínio discursivo, se não bem definida pode prejudicar o ensino de línguas, uma vez que toda a manifestação verbal ocorre por meio de textos realizados em algum gênero. Porém, cada um tem a sua metodologia, abordagem e efeito no ensino e aprendizagem. É necessário esclarecer que a distinção entre estes elementos foi realizada na parte teórica deste estudo na seção 2.3.2 denominada concepção de gênero na perspectiva de Adam e Bronckart.

Na SD 17, Aline finaliza afirmando que você gostaria de receber um curso de formação em relação aos usos dos gêneros. “ *Sim, porque foi uma coisa que despertou a meu interesse a partir dessa pesquisa e eu acho que é uma coisa que pode contribuir para a minha prática e para os meus alunos.*”. Me interpela que, para ela, ao responder às perguntas sobre o uso dos gêneros no ensino de línguas ela afirma que começa a se interessar por esse assunto, mas em outras respostas do questionário AREDA ela demonstra que já havia se inscrito nessa teoria.

Apesar de enunciar a respeito da teoria dos gêneros no ensino de LP e LI, ela se inscreve em um silêncio por excesso, permitindo, nesse sentido, que seus dizeres, interdiscursivamente, ressoem a voz da incompletude e da falta de formação que perpassam o conceito sobre gêneros.

Portanto, o professor não assume a sua incompletude, nega o seu desconforto em falar de uma maneira conceitual sobre gêneros, é inseguro para partilhar uma prática usando gêneros na escola e diante dessa negação o que me interpela são as

várias contradições expressas nesses dizeres.

Tensão em relação à concepção dos gêneros revelada pelos dizeres de professores de língua inglesa e língua portuguesa: *“ainda está muito a desejar na maioria dos professores, ainda há só concepções que é só colocar o texto na mão do aluno, colocar o texto no cartaz, falar que é isso ou aquilo. ”Cárita.*

Cada professor tem sua própria percepção de valor sobre o quê, sobre como ensinar e para quem. Combinar essas diferentes vozes em uma aula nem sempre resulta em conhecimento produtivo. Como pesquisadora obviamente não esperava que todos os professores tivessem a mesma concepção sobre gênero e muito menos formas de preparar aulas parecidas, isso seria até engessar a teoria dos gêneros.

Entretanto, o que percebemos de uma maneira regular em algumas falas são propostas muitas vezes equivocadas ou contraditórias, sem algo que sustente e faça a teoria dos gêneros ser efetiva. Como a professora Cárita revelou em seu dizer abaixo, muitas vezes o professor coloca um texto e julga que está contextualizado e que trabalhou com a teoria dos gêneros. Essas e outras contradições servem para apontar que embora os estudos sobre gêneros não sejam tão recentes muito ainda temos para pesquisar e desmistificar sobre essa prática no ensino de línguas.

(SD18) Cárita: *“Eu usei gênero para ensinar língua por decisão própria e percebo que até hoje ainda está muito a desejar na maioria dos professores, ainda há só concepções que é só colocar o texto na mão do aluno, colocar o texto no cartaz, falar que é isso ou aquilo. E o trabalho com o gênero é o trabalho com a leitura, essa leitura profunda, com essa leitura desenvolvendo diversas habilidades nos alunos, diversas competências.”*

(SD19) Ana: *“Certo dia levei os meninos à biblioteca para assistirem o vídeo vida Maria. Depois pedi para eles escreverem um livro com o título: O que eu quero ou o que eu espero da vida. Outra experiência que tive também trabalhei sobre a dengue com eles e depois pedi que escrevesse poeminhas, acrósticos sobre a dengue, trabalhei também no ano passado sobre a poluição da natureza. Eles fizeram um poema também, fizeram um varal de poemas.”*

(SD20) Ana: *“Não mesmo que eu tenha explicado que carta é um gênero, que receita é outro, eles vão saber diferenciar receita de uma bula, não precisa explicar carta é um gênero textual carta, bula é um gênero textual, assim por diante, eles têm essa consciência que carta é carta, bula é bula, e assim vai.”*

(SD21) Ana: *“Eu acho que não porque qualquer forma o aluno vai aprender. ”*

(SD22) Carita: *“O trabalho com os gêneros eu já conheço desde a minha segunda pós há mais de oito anos em relação ao trabalho efetivo mesmo com os gêneros, porque falar sobre gênero isso já é fato, desde que eu trabalhava na escola particular há quinze anos. Mais na minha segunda pós há oito anos eu tive uma disciplina específica sobre o trabalho gênero inclusive fiz um trabalho, eu e uma amiga com o trabalho de gêneros na formação de*

professores, efetivamos este trabalho na rede municipal em cidades do entorno, na rede particular, em várias instâncias.”

Por meio da pergunta sobre se o gênero é uma estrutura fixa ou mutável perpassa a tensão existente na teoria dos gêneros. Os dizeres de muitos professores primeiramente revelam uma voz de insegurança com o uso das palavras “eu acho”.

Problematizo a SD18 da professora Cárita: *“Eu usei gênero para ensinar língua por decisão própria e percebo que até hoje ainda está muito a desejar na maioria dos professores, ainda há só concepções que é só colocar o texto na mão do aluno, colocar o texto no cartaz, falar que é isso ou aquilo.”* A questão é que para trabalhar a teoria dos gêneros o professor precisa mudar a metodologia e também os seus paradigmas, não é apenas uma questão de nomenclatura.

Mais uma vez, a tensão pode ser percebida, pois do ponto de vista da interdiscursividade, os dizeres abaixo de Aline, Ana, Neusa e Marina se assemelham, em ressonância discursiva.

(SD23) Aline: *“Para você o gênero é uma estrutura fixa ou mutável? Comente. Eu sinceramente não sei responder essa pergunta. Pausa. Eu acho, eu acho que o gênero é mutável, ele pode ter variações sim. Mas, não sei aprofundar sobre isso.*

(SD24) Ana: *“Tem uma estrutura fixa, o que é gênero não vai deixar de ser gênero, uma carta não vai deixar de ser carta, uma propaganda não vai deixar de ser propaganda, um bilhete não vai deixar de ser bilhete, então eu acredito que vai ser uma estrutura fixa.*

(SD25) Neusa: *“O gênero que eu mais utilizo no ensino de língua estrangeira é o gênero gramatical, literário, musical e também cinematográfico porque eu gosto muito de trabalhar com filmes também e também trabalho muito questões de biografia, textos biográficos.*

(SD26) Neusa: *“Para mim o gênero ele é uma estrutura mutável, ah, (pausa) haja vista a questão da tecnologia que devemos nos adequar as nossas aulas é, por exemplo, com as ferramentas que nós temos hoje, ferramentas da internet, jogos, até mesmo filmes, músicas, então tudo isso são questões recentes né que a gente até então há um tempo não tinha essas novas ferramentas na sala de aula, nas escolas, disponibilizadas nas escolas. E agora nós já temos as ferramentas, as novas tecnologias nos podemos estar adaptando para o ensino de línguas.*

(SD27) Marina: *“Gênero é uma estrutura fixa ou mutável? Acho que mutável, né, porque a gente, porque tudo muda o tempo todo, então a gente acredita que cada vez mais vai surgindo diferentes tipos de gêneros também né, é... , não sei, acredito que não é fixo não, acredito que é mutável porque eu posso utilizar vários recursos, diferentes tipos de gêneros para trabalhar. Acredito que por isso ele é mutável, não é uma coisa fixa né, é algo que tá vivo, que eu tenho sempre um, algo novo, acho que por isso é mutável.”*

Iremos demonstrar por meios das sequências discursivas os momentos de tensão revelados pelos dizeres dos professores. Na SD 23 Aline demonstra que não sabe elaborar uma resposta sobre se o gênero é uma estrutura fixa ou mutável. A pausa e a

palavra “acho” duas vezes demonstram a sua insegurança, então ela afirma que é mutável, porém não consegue justificar a sua escolha.

Já a professora Ana, na SD 24, tem um conceito diferente da professora Aline no que tange a mutabilidade do gênero, pois Ana afirma que é uma estrutura fixa, porém assim como Aline também não consegue justificar a sua resposta.

Neusa, na SD 25, mistura gênero com tipologia quando afirma: *“O gênero que eu mais utilizo no ensino de língua estrangeira é o gênero gramatical”*. Quando ela usa a palavra gênero gramatical é possível entender que dentro do texto ela trabalha aspectos gramaticais o que é perfeitamente aceitável no ensino de línguas, porém ela demonstra a sua inscrição na tipologia de textos e em momento algum isso seria gêneros.

Contraditoriamente, após essa afirmação, Neusa enfatiza na SD 26 que gênero é mutável, mas deixa emergir o discurso das novas tecnologias de ensino e dizeres outros para justificar a sua resposta, ou seja, fugindo mais uma vez da teoria dos gêneros. Nesse dizer a professora apaga a sua concepção de gêneros e provoca um efeito de sentido de resistência, em que a sua própria concepção de gênero demonstra ser equivocada.

Finalmente, a SD27 de Marina ressoa com a sequência anterior de Neusa primeiramente porque ela usa mais uma vez as palavras “acho, né, então, não sei”. Em especial a palavra “né” usadas várias vezes é como se ela esperasse uma confirmação, ou uma ajuda para ela organizar no seu imaginário algo tão confuso e tenso que é para esses professores falar sobre gêneros. Em segundo lugar, a professora também une a teoria dos gêneros com o discurso das novas tecnologia de ensino, mas tudo de maneira lacunar e esvaziada de sentido.

Concluimos que a manifestação das várias e diferentes vozes que constitui o sujeito professor de LI e LP escapa, altera os discursos e possibilita que o sujeito se abstenha de elaborar sentidos sobre gêneros. Como o professor não controla seus dizeres, o sujeito se inscreve em discursos antagônicos, mas que revelam as lacunas existentes na teoria de gêneros o que pode ser dados relevantes para delinear novos rumos a serem seguidos em cursos de formações de professores para orientar esse sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo tratado das inscrições discursivas analisando os dizeres dos professores de LI e LP pelo viés do que falta, ou seja, das lacunas identificadas em relação à formação em relação à teoria dos gêneros. Me interpela delinear as constituições e inscrições discursivas deste sujeito quando enunciam sobre gênero, passo, a seguir, a analisar mais uma manifestação em relação a esse conceito na zona rural.

4.3 A constituição do sujeito professor na zona rural ao enunciar sobre o ensino de línguas/gêneros: “Porque ele não está adaptado à realidade do aluno. Nem o da zona urbana e muito menos os da zona rural.”

Ao serem interrogados em diversos momentos sobre a teoria dos gêneros no ensino de línguas, percebemos que o professor afirma se inscrever na teoria dos gêneros, mas este é restrito a tipologia de texto para ensinar LP e LI na zona rural.

(SD28) Neusa: “A minha concepção de gênero pro ensino de línguas é de extrema importância uma vez que devemos é (pausa) conciliar o ensino de línguas a diferentes formas de gêneros textuais ou gêneros é (pausa) pra aquisição de leitura e escritas devemos nos (pausa) posicionar é (pausa) expor diferentes tipos de texto para exploração do aluno.”

(SD29) Aline: “A eu acredito que a gente precisa estar mais é (pausa) primeiro inserir no mundo né como que eu vou explicar isso é (pausa). A o ensino de gêneros em si é um ensino mais contextualizado então você precisa se contextualizar naquilo ali”.

(SD30) Ana: “A todo momento em minhas aulas eu uso gêneros, então eu ocupa um lugar primordial, é muito importante trabalhar o gênero, não digo estamos trabalhando o gênero tal, tal mas a todo momento tem um gênero textual sendo trabalhado na sala.”

(SD31) Ana: “Trabalhar os gêneros nas aulas de língua portuguesa é importante, mas não o essencial, digo que explicar-se gêneros textuais. Eu repito toda aula minha tem um gênero sendo trabalhado, mas não explicando qual gênero que está sendo trabalhado. Por exemplo, eu posso pegar ali uma receita e pedir para que os alunos tirem daquela receita um substantivo, um numeral, sem deixar claro para eles ali naquele momento que a receita é um gênero textual.”

(SD32) Ana: “Eu uso gênero para complementar o ensino das línguas, da língua portuguesa no caso, não somente para ensinar.”

(SD33) Marina: “Trabalhar gêneros, que é tentar trabalhar de uma maneira, proporcionar uma aprendizagem de uma maneira contextualizada para o aluno é, ele eu acho eu acredito que dá essa oportunidade para o aluno de sentir isso, porque isso vai fazer um sentido para ele, tem que fazer um sentido para ele, não é?”

(SD34) Marina: “Não, eu acredito não é uma exigência da escola né, o uso de gêneros, é, eu sinceramente acredito que isso faz parte, faz parte do processo, como é que eu vou aprender uma outra língua e não vou usar gêneros pra isso, não é?”

(SD28) Neusa: “A minha concepção de gênero pro ensino de línguas é de extrema importância uma vez que devemos é (pausa) conciliar o ensino de línguas a diferentes formas de gêneros

textuais ou gêneros é (pausa) pra aquisição de leitura e escritas devemos nos (pausa) posicionar é (pausa) expor diferentes tipos de texto para exploração do aluno.”

(SD29) Aline: *“A eu acredito que a gente precisa estar mais é é (pausa) primeiro inserir no mundo né como que eu vou explicar isso é (pausa). A o ensino de gêneros em si é um ensino mais contextualizado então você precisa se contextualizar naquilo ali”.*

(SD30) Ana: *“A todo momento em minhas aulas eu uso gêneros, então eu ocupa um lugar primordial, é muito importante trabalhar o gênero, não digo estamos trabalhando o gênero tal, tal mas a todo momento tem um gênero textual sendo trabalhado na sala.”*

(SD31) Ana: *“Trabalhar os gêneros nas aulas de língua portuguesa é importante, mas não o essencial, digo que explicar-se gêneros textuais. Eu repito toda aula minha tem um gênero sendo trabalhado, mas não explicando qual gênero que está sendo trabalhado. Por exemplo, eu posso pegar ali uma receita e pedir para que os alunos tirem daquela receita um substantivo, um numeral, sem deixar claro para eles ali naquele momento que a receita é um gênero textual.”*

(SD32) Ana: *“Eu uso gênero para complementar o ensino das línguas, da língua portuguesa no caso, não somente para ensinar.”*

(SD33) Marina: *“Trabalhar gêneros, que é tentar trabalhar de uma maneira, proporcionar uma aprendizagem de uma maneira contextualizada para o aluno é, ele eu acho eu acredito que dá essa oportunidade para o aluno de sentir isso, porque isso vai fazer um sentido para ele, tem que fazer um sentido para ele, não é?”*

(SD34) Marina: *“Não, eu acredito não é uma exigência da escola né, o uso de gêneros, é, eu sinceramente acredito que isso faz parte, faz parte do processo, como é que eu vou aprender uma outra língua e não vou usar gêneros pra isso, não é?”*

Na SDs 28, 29 e 33 há uma inscrição na teoria dos gêneros, mas não há uma concepção clara sobre gênero, mas sim percebemos o excesso de pausa, o uso da palavra “contextualizado”. E principalmente dizeres que expressam a angústia e a tensão que é para o professor de línguas enunciar sobre a teoria dos gêneros: *“como que eu vou explicar isso é (pausa).”*. Essas repetições, em ressonância discursiva significa a inscrição no silêncio por excesso, analisada anteriormente, devido à dificuldade dos professores em enunciarem sobre o conceito de gênero no processo de ensino e aprendizagem de LP e LI.

Nas SDs 30 e 31 percebemos que a professora Ana usa a palavra gênero textual, no imaginário do professor inclusive ela consegue trabalhar o tempo inteiro com os gêneros como, por exemplo, nas falas: *“mas a todo momento tem um gênero textual sendo trabalhado na sala.”* e *“Eu repito toda aula minha tem um gênero sendo trabalhado, mas não explicando qual gênero que está sendo trabalhado.”* Me interpela primeiramente a ilusão da completude desses professores de acreditarem, no seu imaginário, que conseguem sempre trabalhar com gêneros, afinal sabemos que o

trabalho com o gênero textual ou discursivo vai muito além de explorar o texto, ou seja, muitas vezes o professor precisa elaborar sequências didáticas e trabalhar a função do gênero trabalhado.

Portanto, conseguir elaborar uma aula usando o gênero textual ou discursivo é algo no mínimo trabalhoso e não é sempre que um sujeito vai conseguir usar os gêneros, mesmo porque para o processo de ensino e aprendizagem ser efetivo o professor precisa variar as suas metodologias e estratégias, principalmente quando temos uma educação em que alguns alunos ainda são analfabetos funcionais. Dessa forma, algumas vezes o professor precisa recorrer à tipologia de texto, ou seja, trabalhar os aspectos funcionais do texto meramente, ou trabalhar a gramática e outros.

Em segundo lugar, problematizo a concepção equivocada sobre gênero, ou seja, o professor pode até promover o ensino e aprendizagem, mas é por meio do uso da tipologia de texto e não do gênero: *“Por exemplo, eu posso pegar ali uma receita e pedir para que os alunos tirem daquela receita um substantivo, um numeral, sem deixar claro para eles ali naquele momento que a receita é um gênero textual.”*. Percebemos que o professor usa a receita para trabalhar meramente aspectos funcionais dos textos, tais como numeral, substantivo, verbo. Em momento algum o sujeito cita a receita como gênero, ou seja, no seu uso ou na sua função, ele ignora completamente ou por falta de conhecimento ou por concepção equivocada sobre a teoria dos gêneros.

Nas SDs 32, 33 e 34 a professora Ana primeiramente silencia a sua concepção sobre gênero pois existe uma tensão quando ela fala: *“Eu uso gênero para complementar o ensino das línguas, da língua portuguesa no caso, não somente para ensinar.”*, isso é, usar gênero como complemento é como se ela tentasse talvez dizer que vai além da tipologia de texto e que o gênero é um complemento, mas a sua contenção de palavras promove uma ideia esvaziada de sentidos que significa uma voz ressoante sobre a falta de concepção de gêneros. Assim como a professora Marina que por duas vezes faz perguntas dentro da sua resposta, ou seja, é como se a sua concepção de gênero fosse tão lacunar que ela precisa confirmar com o interlocutor para resolver a sua insegurança no que tange a teoria dos gêneros.

Destaco a questão que os professores responderam às perguntas do questionário AREDA sobre gêneros sozinhos com os seus gravadores, então essas perguntas como por exemplo: *“tem que fazer um sentido para ele, não é?”* ou *“não vou usar gêneros pra isso, não é?”* esses questionamentos durante as respostas são compostos de significações, ou seja, o sujeito revela a voz da insegurança no que tange a teoria dos gêneros, isso é a voz do sujeito professor que ressoa por uma ajuda para tentar resolver essa tensão que existe para falar sobre a teoria dos gêneros no ensino de línguas.

Essa tensão ocorre porque o professor está inscrito em um lugar social que não é permitido para ele negar os gêneros, ou seja, não basta simplesmente assumir que não sabe e que não usa gêneros no ensino de LP e LI. Porém, ele precisa elaborar uma concepção de gênero.

A partir dos questionários analisados, outras questões se manifestam nos dizeres dos professores sobre o conceito de gênero como é o caso do livro didático no ensino de LP e LI.

O livro didático como o lugar do não, da falta, ou seja, em vez do livro ser um apoio para o professor no ensino de língua, é um recurso descontextualizado. Nos dizeres dos professores em relação ao gênero os professores não tem controle dos seus dizeres então revelam vozes que constituem a sua inscrição no ensino da zona rural.

Os discursos sobre gênero que atravessam os dizeres dos professores de LI e LP são constituídos a partir do lugar que ocupam na escola pública rural, estabelecendo uma relação entre o imaginário que o professor construiu sobre a educação do campo e os saberes locais que existem na zona rural.

(SD35) Aline: *“Porque ele não está adaptado à realidade do aluno. Nem o da zona urbana e muito menos os da zona rural. ”*

(SD36) Neusa: *“Eu particularmente não vejo grande diferença é entre os gêneros usados nas zona rural e urbana não. ”*

(SD37) Ana : *“Não há diferença de ensino por ser zona rural ou zona urbana. Eu trabalho com os mesmo gêneros no mesmo ambiente.”*

(SD38) Neusa: *“Eu procuro trabalhar os gêneros quase que da mesma maneira da zona urbana, apesar de que, uma alteração outra tem que ter, com relação à por exemplo a textos trazer algumas realidades é produção de textos baseado na vivência desse aluno, da família, no trabalho, normalmente o trabalho é diferente da zona urbana.”*

(SD39) Aline: *“Existe diferença de gêneros para serem ensinados no ensino de língua da zona rural e da zona urbana? Aí a gente chega num ponto interessante. Por quê? Porque que eu vou diferenciar os meninos da zona urbana da zona rural? E aí a gente tem que saber o motivo real da gente diferenciar. Eu não posso diferenciar menosprezando os meninos.”*

Nas SDs 35, 36,37,38 e 39, os professores negam as diferenças existentes entre o ensino na zona urbana e na zona rural. Percebo que essa voz ressoa em vários momentos, como se tivesse receio de menosprezar o aluno da zona rural, então ele coloca o aluno em um padrão de igualdade com o estudante da zona urbana. Primeiramente, sabemos que as condições de produção são diferentes, ou seja, a própria organização social e física é distinta e forma de relacionar com o meio também.

Sobretudo a SD 35 me interpelou bastante quando a professora Aline deixa escapar: “Porque ele não está adaptado à realidade do aluno. Nem o da zona urbana e muito menos os da zona rural”. Ou seja, a professora ao responder sobre o livro didático deixa escapar que ele não está adaptado, isso é, não é contextualizado para o ensino, o que pode ser perceptível em outros dizeres dos professores, porém quando ela afirma: *“nem o da zona urbana e muito menos os da zona rural.”* ela deixa escapar que apesar de negar as diferenças existentes entre a zona urbana e a zona rural, é possível afirmar que o professor não tem conhecimento do saber local e diante disso prefere colocar os alunos em um lugar de igualdade, ainda que não seja a situação real.

Embora os dizeres de Neusa, Ana e Aline afirmem que não há diferenças entre preparar aulas para os alunos na zona urbana e da zona rural, sabemos de inúmeras dificuldades existentes nas escolas públicas rurais, entre essas, grande parte são enfrentadas pelos professores e alunos envolvidos no processo. Inicialmente de deslocamento, pois o professor tem que sair bem mais cedo de casa, muitas vezes faz uma viagem todos os dias para chegar ao trabalho, durante o percurso além dos riscos que são expostos nas rodovias, tais como acidentes de trânsito e problemas na estrada de terra há outros que colaboram para o desgaste físico e psicológico do professor.

O aluno e o professor da zona rural possivelmente chegam cansados na escola, este esgotamento pode interferir no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Somada a essas questões temos a falta de espaço, de recursos materiais e até mesmo de professores, pois muitos não enfrentam essa realidade, portanto todos esses fatores são agravantes para atrapalhar o ensino de LP e LI nas escolas públicas.

Embora os dizeres das professoras apontem para uma inscrição de igualdade entre o ensino na zona rural e o na zona urbana, percebemos que isso se dá pelo desejo do professor buscar um ensino público com as mesmas condições físicas e pedagógicas entre a Educação do Campo e do ensino na cidade (*Por quê? Porque que eu vou diferenciar os meninos da zona urbana da zona rural? E aí a gente tem que saber o motivo real da gente diferenciar. Eu não posso diferenciar menosprezando os meninos*), mas problematizo a questão do professor assumir para ele a responsabilidade de promover essa igualdade, sendo que as condições de produção não são as mesmas.

Os dizeres dos professores ressoam já-ditos sobre o ensino na zona rural, legitimando que o lugar do aluno da zona rural é aquele que é menosprezado por não estar interagindo com a zona urbana, não ter condições tão favoráveis, então no imaginário construído pelos professores eles precisam ser tratados de maneira igual para que tenham as mesmas oportunidades, por exemplo, o objetivo de sair do campo e ingressar no ensino superior ou arrumar um emprego na cidade.

Me interpela o professor que inscreve na ilusão de que, se ele ensinar nos mesmos moldes da zona urbana conseguirá os mesmos resultados na zona rural, porém os professores ignoram os saberes locais dos alunos e em momento algum consideram a possibilidade do estudante em escolher permanecer na zona rural. Problematizo o apagamento da constituição familiar, cultural, financeira que o aluno constrói no campo, sendo que sabemos o quanto é importante também motivá-lo a permanecer e transformar a zona rural.

A seguir, analiso outra manifestação da discursividade acerca da constituição do professor no ensino de línguas na zona rural que se faz revelar, também, na prática em serviço.

4.4 A inscrição em um processo de cidadania no ensino na zona rural: “Ensinar na

zona rural é gratificante a partir daí percebemos a luta dos alunos em acordarem mais cedo.”

Ao analisar a discursividade acerca do conceito de gênero no ensino de línguas nos depoimentos dos professores de LP e LI, observei a inscrição em lugares outros para se constituir professor da zona rural. Discursos que perpassam o ensino de línguas e seus dizeres coexistem com outros discursos, por exemplo, o discurso de promover a cidadania enquanto professores na zona rural. Vejamos as sequências discursivas a seguir:

(SD40) Aline: *“O que me motivou a princípio de ir para a zona rural é, era o transporte porque na época eu não tinha carro e então eu achava que o transporte era um facilitador. Em segundo lugar o número pequeno de alunos por turma... Né uma população que eu tenho uma identificação que é o pessoal da zona rural. ”*

(SD41) Ana: *“Fui então a remoção a procura de uma escola que fosse mais perto e a que tinha lá é essa da zona rural. ”*

(SD42) Neusa: *“O que me motivou a trabalhar na zona rural foi o público né, os alunos que eu acho que é uma clientela de fácil relacionamento. Mais fácil que o da cidade, é, porque eu gosto também de estar, é, em regiões na zona rural porque questões pessoal mesmo, eu acho mais motivador, interessante e tudo mais. ”*

(SD43) Cárita: *“Ainda na questão um, eu ingressei na zona rural há quatro anos, ingressei, fui substituir uma professora que estava de licença e gostei muito do trabalho na zona rural pelo tamanho do grupo, pela escola, pela resolução de problemas e isso me motivou a ir para lá trabalhar na zona rural com a língua portuguesa. ”*

(SD44) Marina: *“Então no começo eu estranhei bastante porque eu estava acostumada com aquele ritmo na cidade, não é, mas hoje eu posso dizer assim que eu estou, eu me adaptei bem, que eu estou bastante adaptada e que tanto é que eu não me vejo dando aula na cidade mais, né, não me vejo mais numa sala com mais de trinta alunos na cidade.”*

(SD45) Aline: *“Além do papel social né também dos alunos porque a maioria deles vê a escola né como um lugar um lugar onde eles se encontram como os amigos né e acaba que você também se torna amigo desses desse alunos. Então para mim ensinar na Zona Rural tem todo esse contexto, significa muito para os alunos e significa muito para nós também, é muito enriquecedor.”*

(SD46) Ana: *“Ensinar na zona rural é gratificante a partir daí percebemos a luta dos alunos em acordarem mais cedo, a luta dos pais, as dificuldades encontradas por eles. ”*

(SD47) Neusa: *“Pra mim ensinar na zona rural é (pausa) bem importante porque (pausa, suspiro) os alunos normalmente são bem (pausa) desprovidos de entretenimento de (pausa) muitas vezes a situação deles é mais difícil que o pessoal da zona urbana. Normalmente são pessoas de famílias mais simples, são filhos de caseiros que tomam conta de fazendas da região, então são meninos bem mais humildes e (pausa) que estão demonstram mais interesse pelo conhecimento em alguns casos e também que são carentes de dessa atenção, dessa coisa de ir para a escola, às vezes na zona rural quando você tem aquelas aulas típicas de sábado que*

na zona urbana a muita abstinência, que o pessoal falta muito nas aulas, na zona rural não acontece porque a escola para eles é um espaço de além de aprendizagem, entretenimento, então eles gostam muito de estar na escola o que me motiva muito trabalhar com esses alunos que eu tenho muito estima por eles. ”

(SD48) Marina: *“Eles não tem acesso a eventos culturais, e mais difícil para eles ter que vir na cidade, é longe, não é? Áreas de lazer também pra eles assim, uma quadra uma pista de skate, é, não tem, eles não tem. Então acaba que esses espaços eles encontram na escola. Então a escola para eles é uma espécie de um shopping, é onde eles vão ver, onde eles vão se encontrar, né, é é onde eles vão poder jogar um futebol, uma bola, eles amam isso, amam isso, então é realmente é diferente, é outro ambiente, é outro ritmo, é outra cultura, forma de ver a vida e as coisas, não é.”*

Para enunciarem sobre a formação no curso de Letras relacionado ao ensino de LP e LI os professores se inscrevem em um lugar de resistência, ou seja, afirmam ter recebido uma formação lacunar para trabalhar com a teoria dos gêneros. Esses dizeres são confirmados pelas vozes que enunciam angústia, desconforto para responder as perguntas do questionário AREDA sobre gêneros.

Diante dos dizeres das professoras percebemos que a aprendizagem na graduação e até mesmo em cursos de formação não foi capaz de proporcionar um embasamento teórico que pudesse balizar a prática de sala de aula. O discurso que se manifesta é de tensão ao enunciar sobre a teoria dos gêneros, ou seja, o professor não consegue negar a teoria dos gêneros porque sabe da evidencia dela nos documentos oficiais e discursos sobre ensino de línguas.

Afirmar que não recebeu formação em nem um momento, isso é, na graduação, pós e cursos outros de formação promove uma denegação para o sujeito professor, ou seja, é como se ele se protegesse de qualquer possível equívoco que pudesse cometer ao responder sobre a teoria dos gêneros.

Como as professoras declaram que não receberam formação sobre gênero, espera-se que elas não irão usá-lo para ensinar LP e LI na escola pública, porém por meio dos dizeres percebemos que os professores não conseguem negar o ensino por meio dos gêneros. Apesar de tenso para o professor falar sobre a teoria dos gêneros em sua prática profissional, muitas vezes são mais não dizeres do que dizeres presentes nas vozes, mas ainda assim para estar inserido em teorias modernas ele se inscreve no ensino de línguas por meios dos gêneros.

Essa tensão é reforçada em dizeres nas perguntas específicas sobre o gênero quando o professor afirma usar gêneros, mesmo que contraditoriamente a sua informação anterior sobre a formação na graduação e pós ter sido lacunar. Porém, pelos dizeres percebemos que ele enuncia um ensino por meio de tipologia textual, isso é, o ensino e aprendizagem continuam restritos aos elementos funcionais do texto, portanto, as metodologias mencionadas nos dizeres são referentes às tipologias textuais e não a teoria dos gêneros.

Muitos professores insistem em dizer que já trabalhavam no passado com gênero, afirmando que em vez de usar a nomenclatura gênero era usado o nome tipologia, este é o grande equívoco do sujeito professor, afinal não é apenas uma questão de nomenclatura, mas sim para trabalhar gênero é preciso se inscrever na concepção de gênero, ou seja, se é discursivo ou textual, e ainda alterar a metodologia, planejamento, concepção de língua, de linguagem e avaliação. Dessa forma, para o professor trabalhar com o gênero discursivo como é proposto pelos estudos bakhtinianos ou com o gênero textual conforme discorremos em Adam e Bronckart, na parte teórica deste estudo, o professor precisa mudar completamente o formato de suas aulas.

Quanto à distinção entre gênero textual e discursivo percebemos que os professores em momento algum usam a palavra discursivo, assim existe um apagamento do gênero discursivo. Por isso, podemos afirmar que o professor se inscreve no gênero textual no seu imaginário, mas seus dizeres enunciam vozes que na verdade a sua prática aponta para o processo de ensino e aprendizagem por meio de tipologias.

É importante destacar que independente da teoria que o professor se filie, se é gênero textual, gênero discursivo e tipologia textual, todas estas têm a sua relevância para a academia e também a serviço da prática profissional do professor. Porém, é necessário que o sujeito saiba onde está se inscrevendo, qual a sua concepção de língua, de linguagem para que identifique as necessidades dos seus alunos e tenha uma tomada de posição coerente com os objetivos de ensino e aprendizagem de línguas.

Embora, alguns teóricos afirmem que não há necessidade de fazer a distinção entre gênero textual e gênero discursivo porque muitas áreas apenas tratam desta

questão com o termo gênero justificando que pouco importa a nomenclatura, mas percebemos neste estudo por meio da tensão que os professores expressam em seus dizeres sobre gêneros que ainda muito precisa ser aprofundado na teoria dos gêneros.

Problematizo a questão que muitos professores se inscrevem facilmente na teoria dos gêneros, mas até que ponto o professor tem noção que não está de fato completamente inserido no ensino de línguas por meio dos gêneros. Ainda, fico interpelada pela necessidade de investigar em estudos posteriores teóricos que abordem os saberes locais na Educação do campo e ainda desenvolver um estudo que tenha como foco esta questão. Uma vez que percebi o quanto o nosso imaginário enquanto professores é constituído por um aluno pertencente a educação irreal e perpassado pelas concepções que temos dos alunos inseridos na zona urbana.

Além disso, pelos dizeres dos professores percebi que também é tenso falar dos alunos na zona rural, uma vez que o professor ainda possui a visão ultrapassada do aluno excluído da sociedade que permeava as inscrições discursivas no passado. Porém, apesar das dificuldades ainda sofridas pelos alunos da zona rural, notamos que com as novas tecnologias e a globalização muitos alunos e comunidades estão saindo deste lugar de inferioridade e exclusão e caminhando para lugares outros no contexto de ensino e aprendizagem. Diante disso, o professor também precisa sair deste lugar e não colocar mais o aluno da zona rural em igualdade com o da zona urbana, mas sim pesquisar os saberes locais, construir um planejamento ou preparar aulas que aproveitem as especificidades da zona rural.

Assim, embora os dizeres dos professores sobre gêneros e ensino de línguas na zona rural levaram este trabalho para lugares outros tais como a Linguística textual ou a tipologia de texto, ainda podemos afirmar que a nossa inscrição como pesquisa permanece na Linguística Aplicada. Esta dissertação se justifica pertencer a LA, uma vez que essa área lida com os problemas da linguagem e durante a análise percebemos inúmeras tensões não apenas no que tange a teoria dos gêneros, mas também no que permeia o ensino na Educação do campo. Afinal, conforme o renomado teórico abaixo a LA tem como uma das suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação,

linguística) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar.(MOITA LOPES, 1996, p.20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender, e reaprender.” (Alvin Toffler)

“O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria (extrativa), mas também nos transportes, no comércio, na saúde, na educação, na cultura, nos deportes e no lazer. O jovem no meio rural só quererá continuar na terra se os rendimentos aumentarem, se tiver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de si instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente, tornando-o apto a responder às legítimas aspirações da juventude”
(RAKOTOMALALA, Pierre, 1976)

Iniciamos essas considerações finais retomando a nossa busca inicial em realizar um gesto de interpretação pelo viés dialógico. Para isso, partimos de embasamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, que possibilitaram refletirmos sobre como o professor de LP e LI na educação do campo se constitui e como essa constituição se dá na relação com muitas vozes sociais: nos documentos oficiais tais como PCN's relacionando com a teoria dos gêneros.

Escrever esta dissertação despertou em mim memórias da infância e permitiu a reconstrução do itinerário como estudante promovendo o revozeamento do sujeito aluna, pesquisadora e professora na Educação do campo que existe em mim. Oriunda de uma família de pessoas que nasceram e construíram suas historicidades na zona rural. Meu pai frequentou a escola até a sétima série do ensino fundamental e é produtor rural há 52 anos. Minha mãe estudou na zona rural e concluiu o curso superior e a pós-graduação na zona urbana e é professora na Educação do campo há mais de 30 anos, além de produtora rural há 53 anos. As minhas irmãs assim como eu concluímos o ensino fundamental na zona rural e posteriormente o curso superior na Universidade Federal de Uberlândia, sendo uma na faculdade de odontologia, onde cursa o doutorado e a outra na faculdade de veterinária. Sou, portanto, assim como todos os membros da minha família frutos de uma escolarização construída na educação pública da zona rural.

Não apenas estudei na zona rural até o nono ano do ensino fundamental como sou professora na Educação do campo desde 2009, ou seja, há oito anos. Todas estas questões são partes da minha historicidade e perpassaram este estudo, uma vez que ao analisar os dizeres dos professores eles problematizaram a minha relação não somente com o ensino de línguas por meio da teoria dos gêneros, mas também quanto a minha posição enquanto professora.

Diante disto, as minhas considerações finais neste trabalho estão instauradas no intercruzamento das três instancias do meu sujeito: na minha formação pessoal, acadêmica e de atuação profissional e todas elas interferem nas minhas inscrições. Por último pretendo discorrer como os dizeres dos professores problematizaram a minha relação com o ensino de línguas e interpelaram a minha atuação na educação no campo.

Durante a análise dos dados fui interpelada pelos dizeres dos professores em

diversos momentos, as vozes que os sujeitos professores de LI e LP do ensino público da zona rural evocam ao enunciarem sobre os processos discursivos instaurados no ensino de línguas na zona rural são marcadas por não dizeres sobre a teoria dos gêneros no ensino de língua portuguesa e língua inglesa. A inscrição no silêncio por excesso é presente nas vozes dos professores, uma vez que as repetições são recorrentes e muitas vezes as fugas das perguntas também o que resulta em contradições, pois professor afirma algo e em seguida nega, uma resposta é dada e logo depois é contradita.

Portanto, quando analisei as discursividades construídas por professores de LI e LP de escola rurais acerca dos processos de ensino- aprendizagem e de sua formação, no que tange à questão do ensino de gêneros, percebi uma tensão na concepção dos gêneros reveladas pelos dizeres dos professores. Afinal, eles se inscrevem na teoria de gêneros, mas existe uma denegação nos discursos sobre o ensino dos gêneros.

Em relação à inscrição discursiva dos professores na zona rural percebemos que há um apagamento no que tange aos saberes locais que permeiam a Educação do Campo, uma vez que os documentos apontam que o professor da zona rural tem o compromisso de articular os conhecimentos trazidos pelos alunos com os conteúdos escolares. Dessa forma, quando o professor tenta colocar o aluno da zona rural em um lugar igual o da zona urbana, com o simples argumento que ambos desejam ser aprovados em processos seletivos, ocorre porque no imaginário do professor existe uma insegurança em relação a conceber o aluno na zona rural com inferioridade. Essa questão é pertinente porque se olharmos para o passado o lugar ocupado pelo aluno da zona rural era de exclusão social.

Porém, sabemos que com as novas tecnologias e os programas tais como PNDL do campo e novas diretrizes direcionadas para o ensino na zona rural podemos perceber que o aluno da zona rural não ocupa mais este lugar, embora existam sim muitas diferenças e estas precisam ser consideradas. Quando perguntamos para os professores se havia diferenças entre a zona urbana e a zona rural identificamos vozes que negam essas diferenças, enquanto que de acordo com as políticas públicas propostas para a zona rural as diferenças devem ser consideradas não apenas para preparar aulas, mas no plano político pedagógico e nas propostas de transformar o

ensino na zona rural.

Portanto, sabemos que as relações instauradas na zona urbana e na zona rural são distintas, ainda que o professor as negue em seus dizeres, primeiramente porque a própria organização social e as interações são realizadas de formas diferentes, a mudança inicia pelo transporte escolar quando alunos e professores enfrentam barreiras para chegarem até a escola, entre elas estão os perigos nas rodovias, a estrada de terra em péssimas condições, na seca possui muita poeira e nos períodos de chuvas barro e atolamentos, além do horário, ou seja, o aluno e o professor da zona rural acordam muito cedo e geralmente almoçam mais tarde. Essas condições interferem no processo de ensino e aprendizagem e muitas vezes o professor e o aluno chegam desgastados na escola ou com menos disposição.

As dificuldades sofridas pelos alunos são até citadas quando eles se inscrevem em um processo de cidadania e identificação pela educação do campo, porém quando falam na teoria dos gêneros, como por exemplo, ao preparar aulas e outras questões pontuais no que tange o processo de ensino e aprendizagem há um apagamento nos saberes locais dos alunos. Isso é o lado negativo na zona rural, as dificuldades dos alunos são consideradas pelos professores e elas são base para resignificar a sua prática de maneira positiva, ou seja, eles inscrevem na educação do campo, inclusive percebem que na zona rural o aluno é mais participativo, menos indisciplinado e valoriza melhor as aulas e os professores.

Por outro lado, quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de línguas e a teoria dos gêneros o professor nega todas essas diferenças em seus dizeres e destaca que não há distinção entre preparar uma aula sobre gêneros na zona rural e na zona urbana. Mas, negar essas diferenças significa denegar os saberes locais dos alunos da zona rural, bem como denegar os gêneros circulantes na educação do campo e as suas particularidades.

Portanto, é possível afirmar que o professor tem um imaginário construído sobre a educação do campo no formato da zona urbana, assim o aluno da zona rural é colocado no mesmo lugar do estudante da zona urbana pelas motivações que eles querem ser aprovados em vestibulares ou ingressar no ensino superior, ter boas notas em exames nacionais e migrar para a zona urbana para trabalhar e melhorar as suas condições. Isso pode realmente fazer sentido para alguns alunos oriundos da zona

rural, porém têm muitos estudantes que desejam permanecer na zona rural, porque possuem uma relação de inscrição discursiva e ideológica com o campo, ou seja, vários alunos nasceram e foram criados no meio rural, vivem em fazendas deixadas de herança pelos avós ou desejam comprar terra e construir a sua historicidade na zona rural, estes são apagados pelos professores, afinal nos dizeres percebemos que os professores pensam no ensino na zona rural meramente como uma passagem rumo ao ingresso no ensino na zona urbana e não pelo viés de transformar a Educação do campo e fortalecer as relações instauradas no meio rural.

Volto a relacionar o meu lado pesquisadora com a minha identidade na zona rural e me interpela o fato do ensino da zona rural permanecer lacunar no que tange a questão de políticas públicas que fortaleçam e valorizem a população do campo. Ou seja, a zona urbana depende muito da zona rural, por exemplo, na produção de alimentos e outros, relembro que enquanto eu era aluna as inscrições discursivas dos professores era justamente que a gente tinha que estudar para buscar uma aprovação no curso superior e outros. Problemático esta questão, pois os professores são formadores de opinião e suas inscrições de ensino incidem não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas também nas relações sociais.

Essas incidências resultam no que ocorreu na minha família e vem repetindo em grande parte das escolas brasileira, isso é, a primeira geração constituída pelos meus pais e tios todos eram produtores da zona rural, já a segunda formada por mim, pelas minhas irmãs e primos grande parte já migraram para a cidade. Esta questão me interpela porque muitos foram embora em busca de melhores condições inscritos na condição que o lugar do sucesso está na zona urbana e não na zona rural, porém nem todos conseguiram inserir na zona urbana.

Tanto as escolas da cidade quanto a organização social na zona urbana não permitem oferecer oportunidade de qualidade para todos, isso pode ser comprovado pelo grande número de desemprego ou pessoas vivendo em condições precárias. Portanto, me interpela o fato do professor apagar tantas possibilidades de ascensão social existentes na zona rural, enquanto que deveria identificar os aspectos positivos e negativos do campo e incentivar as relações de poder existentes na zona rural.

O ideal seria promover uma transformação na zona rural justamente para que estes alunos tenham possibilidade de continuarem vivendo e construindo o seu lugar

social no meio rural. Sabemos que quando o aluno migra para a zona urbana nem sempre ele encontra situações favoráveis para a sua formação, primeiramente porque não temos Universidade pública para todos e em segundo lugar muitos permanecem desempregados ou com subempregos que não são capaz de promover qualidade de vida para este estudante. Então, este discurso de migrar para a zona urbana com o objetivo de melhorar as condições muitas vezes é também esvaziado de sentido.

Na zona rural ainda percebemos um cenário em que muitos trabalhadores do campo não terminaram o ensino médio e não fizeram cursos de formação direcionados para o homem do campo. Isso ocorre porque primeiramente em muitas instituições públicas na zona rural existem poucos ou até nenhum curso ou disciplina direcionada para a realidade local.

A escola na zona rural muitas vezes não possui um projeto político pedagógico que inclua no aluno o sentimento de pertença à zona rural, este apagamento das relações na Educação do campo resulta na formação de um trabalhador rural sem identidade e com baixa escolarização.

Além disso, o homem do campo com pouco estudo ou com uma formação lacunar pode causar prejuízos não apenas para si, mas para o desenvolvimento do país, uma vez que existem vários gêneros textuais e discursivos que circulam o meio rural e o homem do campo necessita interpretá-lo de maneira crítica e satisfatória. Entre eles estão às leis que regem a zona rural, os contratos, manuais de maquinários e de inseticidas, por exemplo.

Sabemos que muitas vezes o produtor produz pouco, ou menos do que teria condições por falta de informação e esta que poderia ser adquirida caso o produtor rural recebesse uma formação escolar sólida. A educação do campo assim como na zona urbana muitas vezes carece de recursos, mas percebemos nos dizeres dos professores que eles reclamam que a internet é lenta ou que não têm laboratório, mas ignoram o material didático em volta da escola, isso não está restrito ao trabalho de campo ou a mexer com a terra, mas sim o olhar para as relações sociais que são instituídas na zona rural, os objetivos do homem do campo, a sua identificação com o meio em que vive tudo isso não pode ser apagado pelo professor.

Se isso ocorresse teríamos um desenvolvimento melhor no país por meio da Educação do Campo. Novamente encontro a pesquisadora com a professora e vejo

que se eu fizesse as perguntas do roteiro AREDA para mim, mesmo eu tenha uma identificação com a zona rural devido a minha historicidade, infelizmente percebo a minha prática muito lacunar no que tange a aproveitar os saberes locais e reforçar estas relações do sujeito do campo. Isso ocorre por diversos motivos, entre eles o uso do mesmo livro didático do campo e na zona urbana e consequentemente as mesmas metodologias, avaliações e outras, por exemplo, ainda não utilizo o PNDL do campo. Dessa forma a ideologia na zona rural está instaurada e perpassada pelo discurso preponderante da zona urbana.

Além disso, é necessário destacar que os alunos da zona rural são submetidos às mesmas avaliações externas que os alunos da zona urbana e muitas vezes o professor ainda fica muito focado para aulas direcionadas para obter sucesso nestas avaliações, estas que não consideram o meio rural. Somado a isso voltamos à questão do transporte, muitas vezes o educador do campo além do cansaço tem uma rotina de trabalho muito complicada com menos horário de almoço e tempo com os familiares, pois passa horas dentro do transporte escolar, restando menor tempo para planejar aulas, assim o professor repete as práticas já existentes na zona urbana devido à facilidade e também a falta de remuneração, uma vez que sabemos que o professor da rede pública precisa de trabalhar uma enorme carga horária para ter um salário razoável, muitas vezes não conseguindo preparar aulas contextualizadas e adequadas com o meio escolar.

Voltando a falar sobre a questão do gênero me identifico muito com as professoras sobre o quanto é tenso falar sobre a teoria dos gêneros, pois sabemos que não recebemos formação acadêmica suficiente sobre a teoria dos gêneros e principalmente direcionada para a prática escolar, afinal tanto na zona urbana quanto na zona rural, as pesquisas acadêmicas ainda ficam muito restritas ao meio universitário.

Dessa forma, o que chegam para os professores são os discursos prontos instaurados dos documentos oficiais tais como os PCNs ou nos materiais didáticos, assim o professor não recebe esta teoria primeiramente, para depois refletir sobre ela. Entender e pensar em construir uma prática, pelo contrário, a trajetória é inversa, o professor começa pela prática e muitas vezes nem reflete sobre a teoria e quando isso ocorre, por exemplo, ao responder um questionário aberto, o professor não consegue

discorrer sobre a teoria dos gêneros com dizeres consistentes que sustentam a sua prática.

Precisamos destacar que este professor inserido na sala de aula enfrenta problemas tais como baixos salários e desvalorização do professor, o que faz com que ele tenha que dar muitas aulas em diversas escolas ou adquirir outro emprego para manter o seu sustento. Portanto, mesmo que o professor reconheça a sua formação lacunar ele possui dois impedimentos para cursar uma pós-graduação, o primeiro é a falta de tempo devido a enorme carga horária do professor brasileiro e o segundo é a ausência de recursos financeiros, pois nem sempre o professor têm condições de pagar um curso de formação. Ainda podemos pensar nos cursos promovidos pelas Universidades públicas, mas estes muitas vezes são realizados em horário comercial e mesmo aqueles que ocorrem aos sábado e no noturno os professores estão esgotados devidos às tarefas das escolas que são levadas para casa somadas aos serviços domésticos, pois nem todos têm condições de ter funcionário em casa.

Por estes diversos motivos que como pesquisadora lanço um olhar respeitoso sobre estes professores, mesmo porque me identifico com cada um de seus dizeres, e por vez durante esta pesquisa me senti confusa ao conceber sobre a teoria dos gêneros. Esta tensão identificada nas vozes sobre a teoria dos gêneros ou o apagamento no que tange ao saber local da educação do campo pode apontar para diferentes rumos na formação de professores minimamente para problematizar estas questões e demonstrar que muito precisa ser estudado e pesquisado para tentar amenizar estes problemas que interferem no ensino e aprendizagem.

No que tange a conceituação de gêneros, isso é perceptível em um depoimento da professora que afirma não ter recebido formação, não saber falar sobre gêneros, mas no final usa gêneros como forma de ensino e aprendizagem na sua prática, portanto me interpela como essa inscrição é contraditória.

As demais vozes são de professores que afirmam ter recebido formação sobre gêneros, reforçam que usam o gênero na prática e ainda se inscrevem em um ensino que não pode ser concebido sem o uso dos gêneros, mas as vozes sobre gêneros são esvaziadas de sentido, como se houvesse uma tensão clara para falar sobre gêneros.

As inscrições discursivas em um processo de afetividade e da cidadania é o

que perpassa os dizeres dos sujeitos quando enunciam sobre gêneros e ensino de línguas na zona rural, ou seja, diante de tantas faltas, apagamentos, dificuldades o que sustenta e constrói sentido na prática do sujeito professor de LP e LI na zona rural é primeiramente a facilidade que o meio rural oferece para o professor. Afinal, são poucos alunos por sala, menos conflitos relacionados à questão da indisciplina escolar, a instituição de ensino é menor com menos alunos e, por conseguinte uma redução no barulho.

Finalmente, o discurso assistencialista do professor como fonte de conhecimento que se constrói e reconstrói quando acompanha o sofrimento do aluno da zona rural, o sofrido, que trabalha na roça, acorda muito cedo para chegar à escola, geralmente não tem internet e acesso a outras formas de socialização, portanto ainda que o ensino de línguas usasse os gêneros ou os livros didáticos e outros não funcionem, mesmo assim o professor (re) significará a sua prática pela identificação com o outro.

Os não dizeres se fazem uma voz e é a voz preponderante na discursividade que eles constroem quando falam de ensino na Zona Rural. Dessa forma, o gênero é concebido nos dizeres de professores de LP e LI de maneira esvaziada e por vezes tensa, como se o professor se sentisse na obrigação de conceber os gêneros como parte integrante do ensino e aprendizagem, mas sem domínio em relação às concepções de gênero ou as maneiras de colocarem esta teoria na prática.

Percebemos que embora as escolas não obriguem os professores a usarem gêneros esses são cercados pelos discursos educacionais regidos pelos PCNs ou mesmo pelos livros didáticos, situações que levam o professor a ficar imerso na teoria dos gêneros. Esta tensão pode incidir sobre o ensino e aprendizagem, pois se as concepções não são bem estabelecidas para os professores, talvez esteja menos clara ainda para os alunos que a utilizam como processo de aprendizagem.

Existe uma relação de alteridade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mediado pela palavra, que leva o professor a compreender a sua subjetividade a partir do olhar do outro. Assim, as vozes que os sujeitos professores de LI e L P do ensino público da zona rural evocam ao enunciarem sobre os processos discursivos instaurados no ensino de línguas na Educação no campo são construídas na inscrição em um processo de cidadania no

ensino na zona rural. Assim, apesar de todas as dificuldades vivenciadas por estes professores e muitas vezes da falta de sucesso com algumas teorias, tais como o uso dos gêneros para ensinar línguas, o professor pelo olhar do outro, isso é por meio do sujeito aluno ele se constitui e resignifica a sua prática.

As discursividades construídas por professores de LI e LP de escola rural acerca dos processos de ensino-aprendizagem e de sua formação, no que tange à questão do ensino de gêneros são percebidas como sujeito da falta, professores que não receberam formação adequada para lidar com a teoria dos gêneros na escola, não conseguem falar como os gêneros são abordados nos PCN's. Diante disso, temos a noção de incompletude do sujeito professor, o aluno também é visto como sujeito da falta, pois pelos dizeres dos professores eles mencionam que muitos alunos nem foram alfabetizados o que dificulta o trabalho com os gêneros. O livro didático também não é adaptado para o ensino na zona rural, portanto apesar da teoria dos gêneros não ser recente, o professor necessita de informação específica para atuar como docente nesta modalidade de ensino.

No embate de vozes que se faz entre o que os estudiosos enunciam sobre a teoria dos gêneros e o que é enunciado pelos professores em suas inscrições discursivas no ensino de línguas na zona rural é possível analisar que é bastante tenso para o professor falar sobre gêneros. O professor reconhece que não possui uma formação sólida para discorrer sobre a teoria dos gêneros, mas ao mesmo tempo como esta teoria esta inserida nos discursos atuais sobre ensino e embasada pelos documentos oficiais o professor não consegue negar o uso dos gêneros para ensinar línguas.

Sendo assim, o que perpassa nos dizeres dos sujeitos quando enunciam sobre gêneros e a relação com o ensino na zona rural são embate de vozes perpassadas por apagamentos, esquecimentos, contradições e denegações.

Posso afirmar que, ao analisar os acontecimentos que constituem a memória do professor sobre o conceito de gêneros no ensino de línguas na zona rural e o movimento de escuta das suas vozes me permitiram compreender suas angústias, tensões, conflitos e dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula e, mas, que ainda assim se sentem valorizados por trabalhar na Educação do Campo e que também

por este *locus* se constituem, não apenas enquanto professores, mas como seres sociais que promovem cidadania por meio do ensino e aprendizagem na zona rural.

Para encerrar este trabalho não poderia dizer o quanto os dizeres dos professores colaboraram para problematizar a minha relação com o ensino de línguas por meio dos gêneros na Educação do Campo e como as vozes dos professores incidiram sobre mim como pesquisadora, professora e ser social inserida na zona rural. Fica o meu sentimento de incompletude e o meu desejo que este estudo sirva para incentivar novos estudos na academia que cheguem até as escolas rurais minimizando os problemas dos professores e promova a inclusão em uma educação que precisa ser de qualidade e para todos.

Finalizo com um trecho retirado da resolução número 2.820 publicado em dezembro de 2015 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em que no artigo 15, parágrafo três, resolve que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do campo deverão atender às especificidades e peculiaridades das populações do campo. Com o desejo de que resoluções como esta sejam não apenas lidas, mas citadas em trabalhos posteriores e sobretudo praticada por todos nós envolvidos e interessados em oferecer uma educação pública rural mais satisfatória.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. SEE. **Institui as Diretrizes básica para a Educação do Campo em Minas Gerais**. 11 de dezembro de 2015.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso 14 maio 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 266- 286.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** (CNE. Resolução CNE/ CEB 1/2002. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção1. p. 32).

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma política Nacional da Educação do Campo**. In: Caderno de Subsídios. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Escola Ativa: Projeto base**. Brasília: SECAD/MEC, 2010 a.

_____. **Escola Ativa: Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadores.** Brasília, SECAD/ MEC, 2010b.

Bronckart, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo.** São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse.** Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.

CALDART, R. et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

CAVALCANTI, M. C. **Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE.** In J. C. P. Almeida Filho (Org.), *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas: Pontes, 1999.

CELANI, M. A. A. **A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira.** In: FORTCAMP, M.B.M. & TOMTCH, L. (Ed.) *Aspectos da Linguística Aplicada.* Florianópolis: Insular, p. 17- 32.

COOK-GUMPERZ, J. **Toward a sociolinguistics of education.** University of California, Berkeley (mimeo), 1987.

CORACINI, M. J. **Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade.** In M. J. Coracini (Org.), *Identidade e Discurso.* Unicamp: Argos, 2003a, p.139- 159.

CORACINI, M. J. **A escamoteação da heterogeneidade.** In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática – Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira).* Campinas: Mercado de Letras, 2003b, p. 251- 268.

COSTA – HUBES, T. D. C. **Os gêneros discursivos como instrumentos para o**

ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L ; ROJO, R. H. R.(Orgs.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 13 – 34.

DIAS, et. al. (org.). **Gêneros textuais e(ou) Gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?** Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. INTERACÇÕES. NO. 19, PP. 142-155 (2011). ISSN: 1646-2335. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>

DOLZ & SCHNEUWLY, **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GONCALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

GUILHERME, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo, 2008.

_____. **Bakhtin e os Estudos em Linguística Aplicada**. In: STAFUZZA, G.(ORG). *Slovo – O Círculo de Bakhtin no contexto dos Estudos Discursivos*. Curitiba: Editora Prismas, 2012, p. 59-78.

LOMBARDI, R. S., SILVA, M. C. D. **Gêneros orais no livro didático de LE: o desafio de ensinar letrando**. In: NASCIMENTO, E. L ; ROJO, R. H. R.(Orgs.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 79– 96.

MOITA LOPES, L. P. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** In: L.P. da MOITA LOPES. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17-25.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez, 2001.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MELO, A. D. D e SOUZA, C. **Educação do campo e o programa escola ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos**. Holos, ano 29, vol 2, n. 178, Rio Grande do Norte, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Proposta curricular de língua portuguesa – Ensino Fundamental 5ª a 8ª série**. Versão preliminar para discussão. Belo Horizonte, 2004.

_____. **Proposta curricular de língua inglesa – Ensino Fundamental 5ª a 8ª série**. Versão preliminar para discussão. Belo Horizonte, 2004.

MOLINA, M. et. al. (org.). **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. (Org.). Educação do Campo. **Revista em Aberto**, INEP, vol. 24, nº 85, Brasília, 2011.

MOLINA, M. et. al. (org.). **Escola do campo**. IN: CALDART, R. S. et al (org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PENYCOOK, A. **A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In I. Signorini, & M. Cavalcanti (Orgs.), Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado da Letras, 1998.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re) discutindo o tema**. In E. L. Nascimento, R. Rojo.(Orgs.) Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, p. 35 – 54, 2014.

_____. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 153-183). São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R_. **Materiais didáticos no ensino de línguas.** In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 163-196, 2013.

_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SERRANI-INFANTE, S.M. **Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA.** In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 143-167,1998.

VALADARES, F.B. E BRAGANÇA, M.L.L. **Bakhtin e Linguística Aplicada: ações metodológicas na construção do ensino de língua portuguesa.** Revista Percursos Linguísticos, Vol. 2, N°6, 2012, p. 29-75

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979

Sites visitados:

<http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/7-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-campo>

<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/6546-escolha-do-livro-didatico-do-campo-alcanca-83-das-redes-de-ensino>

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaLinguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “*Dizeres e não dizeres de professores de escolas rurais sobre gêneros e ensino de línguas*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Patrícia Afonso Ferreira. Nesta pesquisa, buscamos compreender/investigar o conceito de gêneros no ensino de Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, a partir de depoimentos de alguns professores da rede pública municipal do ensino fundamental da zona rural da cidade de Uberlândia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido na escola em que você trabalha, pela pesquisadora Patrícia Afonso Ferreira e logo após a autorização da direção da escola para que os dados sejam coletados. Na sua participação, você receberá um aparelho de gravação de sua preferência (MP3, gravador, fita cassete) para que, sozinho, possa gravar suas respostas ao Questionário AREDA. Caso prefira, você poderá usar uma tecnologia de sua preferência para gravar seu depoimento. Basta apenas informar à pesquisadora no momento da entrega de seus dados. Você poderá gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser e na ordem que preferir. Os arquivos digitais com os depoimentos de todos os participantes serão apagados/destruídos após as devidas transcrições.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos relacionados com sua participação são: pode acontecer uma possível identificação ou algum desconforto de sua parte ao discorrer sobre determinadas questões durante a gravação de seu depoimento. Quanto aos benefícios, ao participar, você terá a oportunidade de refletir sobre o conceito de gênero em sua prática como professor(a) de Língua Inglesa

e Língua Portuguesa. Além disso, estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de formação de professores e, concomitantemente, para os estudos na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa e língua portuguesa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Patrícia Afonso Ferreira, (34) 3239-4162, ramal

6233, Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco U, sala

1U233, Uberlândia, MG. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia – MG, 38408-

100; (34) 3239 -
4131.

Uberlândia, _____ de _____ de 2014.

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

Patrícia Afonso Ferreira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO 2

O ROTEIRO AREDA

Pesquisadora: Patrícia Afonso Ferreira, mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU).

Contato: (34) 3291-8326, e-mail:

Profa. Orientadora: Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU).

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que investigo discursos de professores de escolas rurais sobre gêneros e ensino de línguas. Ao concordar em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Procure gravar seus depoimentos quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho (a).

Algumas informações importantes:

- a) A sua identificação não é necessária.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.

Muito obrigada por sua
colaboração! Patrícia Afonso
Ferreira.

ANEXO 3

1. Faça um pequeno relato sobre a sua vida profissional: Qual a sua formação? Há quanto tempo você é professor? Quando ingressou no ensino da Zona Rural? O que a / o motivou? Você ensina Língua Portuguesa ou/e Língua Inglesa? Para quais séries?
2. Para você, o que significa ensinar na zona rural?
3. Quando você ouviu pela primeira vez a sugestão para usar gêneros como material didático no ensino de línguas? Comente essa ocasião e o que você entendeu sobre usar gêneros no ensino.
4. Como o conceito de ‘gênero’ foi abordado em sua formação universitária?
5. Após a conclusão do curso, você recebeu outra formação sobre ‘gênero’ em algum curso de pós- graduação ou em outros cursos de formações de professores? Fale sobre essa experiência.
6. Existe diferença na maneira como você aprendeu a usar ‘gênero’ para o ensino de línguas na graduação e como aprendeu na pós- graduação ou em cursos de formação de professores? Comente.
7. Qual é a sua concepção de ‘gênero’ para o ensino de línguas?
8. Inicialmente você usou ‘gênero’ para ensinar línguas por decisão própria ou foi exigência de alguma escola?
9. Que competências são necessárias para ensinar gênero nas aulas de línguas?
10. Como você prepara as suas aulas de línguas?
11. Qual o lugar que o gênero ocupa na sua prática?
12. Caso você trabalhe com gêneros, quais os gêneros você utiliza mais no ensino de línguas? Por quê?
13. Conte uma experiência usando o gênero para ensinar línguas. Comente-a, caso ela tenha existido.
14. O livro didático é um bom material para usar gênero no ensino de línguas? Justifique sua resposta.
15. Em sua opinião, como se configura o uso dos gêneros para o ensino de língua inglesa ou língua portuguesa nas escolas públicas rurais?
16. Em sua opinião, o que o uso dos gêneros implicará para o ensino de línguas?

- 17.** “O aluno precisa usar os gêneros para aprender língua inglesa ou língua portuguesa?”. Comente sobre essa afirmação.
- 18.** Para você o gênero é uma estrutura fixa ou mutável? Comente.
- 19.** Quais os critérios para selecionar os gêneros a serem ensinados nas aulas de língua inglesa e/ou portuguesa na Zona Rural?
- 20.** O ensino de gêneros é citado nos documentos oficiais (PCNs, por exemplo)?
Comente.
- 21.** Existe diferença de gêneros para serem usados no ensino de línguas na zona rural e na zona urbana?
- 22.** Em que medida você considera o contexto rural para selecionar os gêneros para serem usados no ensino de línguas?
- 23.** Quais os gêneros mais circulantes na zona rural?
- 24.** Se você é professor(a) de língua inglesa, como definiria usar gêneros em aulas língua inglesa?
- 25.** Se você é professor(a) de língua portuguesa, como definiria usar gêneros em aulas língua portuguesa?
- 26.** Fale porque se usa gênero para ensinar línguas .
- 27.** Para finalizar, você gostaria de receber um curso de formação em relação ao uso de gêneros nas aulas de línguas? Por quê?

ANEXO 4

Convenções de transcrição dos depoimentos AREDA

As convenções de transcrição utilizadas nesse trabalho foram retiradas de

Guilherme (2008) que as construiu a partir de Van Lier (1988), Marcuschi

(1986), Schifffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (2006).

...	Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a
	pausa de um
?	Indica entonação crescente, não precisando ser
	necessariamente uma pergunta
!	Indica forte ênfase
,	Descida leve sinalizando que mais fala virá
.	Descida leve sinalizando final do enunciado
-	Não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	Incompreensível
MAIÚSCULA	Ênfase em sílabas, palavras ou frases
ah, eh, éh,	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
oh, ih, uh,	
ahã, mhm,	
mm, uhum	
{ }	Risos, sons, choro, comentários da pesquisadora etc.
[]	Nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos
<i>Butterfly</i> :	Palavras em línguas estrangeiras
“Entre aspas”:	Discurso direto

ANEXO 5

Transcrição dos Depoimentos AREDA

Aline

1. Faça um relato da sua vida profissional qual a sua formação. A minha formação eu fiz Letras [] português inglês, porém no final da minha formação eu puxei várias optativas de inglês por estar fazendo iniciação científica na área do inglês. Eu sou professora a desde 2008, então são 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, então são sete anos. Eu comecei sendo professora numa escola de inglês particular e há três anos eu estou na Prefeitura [] e há três anos eu ingressei no ensino na Zona Rural. O que me motivou a princípio de ir para a zona rural é, era o transporte porque na época eu não tinha carro e então eu achava que o transporte era um facilitador. Em segundo lugar o número pequeno de alunos por turma... Né uma população que eu tenho uma identificação que é o pessoal da zona rural. Eu ensino na Zona Rural Língua Inglesa e tenho algumas aulas de Língua Portuguesa, mas essas são na Zona Urbana. E eu ensino Língua Inglesa do sexto ao nono ano. Tenho duas turmas de sexto atualmente, dois de sexto, duas de sétimo, uma de oitavo e duas de nono.

2. O que significa ensinar na Zona Rural. Eu acho que o PAPEL, é que a gente exerce na Zona Rural é um papel MUITO IMPORTANTE. Por quê? Antigamente o pessoal tinha opção sim de estudar na zona rural, porém a maioria das pessoas estudavam fora, então se fazia lá do primeiro ao quarto ano como o meu pai me relatava. E quando eles precisavam lá passar para o quinto ano, pro ginásio que era na época né precisava sair da zona rural. Hoje em dia a gente tem esse tempo estendido. Então eu acredito que a escola da zona rural tem um PAPEL MUITO IMPORTANTE para esse aluno, para ele não sair né daquele contexto dele e ao mesmo tempo é a escola procura mostrar o mundo para aquele aluno também né. Ela tem esse PAPEL também né. Além do papel social né também dos alunos porque a maioria deles vê a escola né como um lugar um lugar onde eles se encontram como os amigos né e acaba que você também se torna amigo desses alunos. Então para eu ensinar na Zona Rural tem todo

esse contexto, significa muito para os alunos e significa muito para nós também, é muito enriquecedor.

3. Quando você ouviu pela primeira vez a sugestão para usar gêneros como material didático no ensino de línguas comente essa ocasião. Eu não me lembro de é de ouvir na minha na minha graduação em si a palavra isso de gêneros eu sei que teve (risos) isso aí eu tenho certeza que teve "mas" é essa conceituação de gêneros ela não me vem à memória depois na minha iniciação científica como tinha os encontros do grupo de pesquisa aí sim eu ouvi falar dos gêneros. Para mim é o gênero é como eu entendi ele, como um facilitador da aprendizagem do aluno, mais um recurso que pode ser usado é para facilitar a aprendizagem do aluno.

4. Como o conceito de gênero foi abordado na sua formação universitária? Eu não me lembro de como né?

5. Após a conclusão do curso você recebeu outra formação sobre gênero em algum curso de pós-graduação. Fale sobre essa experiência. Não porque eu não fiz pós-graduação, porém continuando no grupo de pesquisa né eu ouvi sim relatos produzidos por outros colegas então foi isso.

6. Existe diferença de como você aprendeu gênero na graduação e na pós-graduação? Mas não fiz pós-graduação. No curso de formação de professores eu não tenho como falar também porque eu fiz alguns cursos, mas nenhum abordando o gênero.

7. A concepção de gênero para o ensino de línguas. Eu acredito que o gênero é como eu já disse é um facilitador porque ele busca é uma coisa mais contextualizada, um ensino mais contextualizado.

8. Inicialmente você usou ensino de gêneros por iniciativa própria ou foi exigência de alguma escola? Não! Foi decisão própria, não teve exigência não, apesar de que os materiais didáticos tentam de alguma forma colocar isso.

9. Que competências são necessárias para ensinar gêneros nas aulas de línguas que é a pergunta de número 9 (Pausa). A eu acredito que a gente precisa estar mais é (pausa) primeiro inserir no mundo né como que eu vou explicar isso é (pausa). A o ensino de gêneros em si é um ensino mais contextualizado então você precisa se contextualizar naquilo ali. É e exige também um esforço maior do professor porque o ensino tradicionalista é muito mais fácil né, você pega lá o (pausa) o Verbo To Be, por

exemplo, pronto acabou aquilo ali fim de papo. Agora no ensino de gênero, no ensino com gênero a um esforço maior porque você precisa fazer uma contextualização daquele material, além de levar em conta também o aluno, onde ele está inserido. É (pausa). É. Eu não sei em qual pergunta eu parei, eu achei que estava gravando e fui respondendo e na verdade não estava gravando. Mas eu acredito que eu parei é. (pausa) Como você prepara as suas aulas de línguas?

10. E eu preparo as minhas aulas de línguas buscando materiais extras. É e (pausa) adaptando esses materiais muitas vezes para os alunos usando algumas coisas do livro didático sim, mas cortando muitas também. É às vezes eu tenho que sistematizar bastante para eles porque eles têm muita dificuldade com a língua inglesa bastante. E assim talvez assim o mais, o mais difícil não seja a dificuldade que eles têm, mas o preconceito que eles têm assim de: “Eu não sei”, então eles já internalizaram isso. Eu não sei inglês, eu não sei então é muito difícil você ensinar eles.

11. Que lugar o gênero ocupa na sua prática. Eu acho que é pouco, muito pouco por causa dessa sistematização que eu acredito que eu tenho que fazer.

12. Caso você trabalhe com gêneros quais gêneros você mais utiliza? Eu acredito que eu utilize mais a carta, biografia, ah (pausa) porque aí trabalha o passado né. Folheto de viagem né, folheto turístico, é essas coisas. Esses.

13. Conte uma experiência usando gênero para ensinar línguas. Comente a caso ela tenha existido. A toda praticamente assim todo semestre a gente trabalha com o gênero biografia seja ele é para contar a biografia de outra pessoa ou de alguém famoso, ou seja, ele para falar de si mesmo ou é uma variação que tem que é a apresentação né quem sou eu. Ah, as minhas experiências trabalhando com isso. Ah eu não me lembro de uma experiência em específico. Mas assim como eu já relatei anteriormente eu vejo muita dificuldade dos alunos muita resistência mesmo quando é uma coisa tão óbvia como a biografia. Então normalmente eu deixo que eles leiam os textos apesar de que ah eu não entendo nenhuma palavra disso não. Você vai ler, vamos tentar aí juntar um (pausa) vamos dizer assim um quebra cabeça para a gente compreender o texto né. E mesmo assim quando eles veem a foto de uma pessoa famosa, eles veem uma linha do tempo vamos dizer que seja ali. Eles realmente têm “muita” dificuldade em saber que aquilo ali é tão simples então na maioria das minhas experiências com esse gênero, por exemplo, biografia quando eles descobrem assim. Ah está falando do fulano, nossa, mas

está falando isso professora! É esta falando isso, então para eles é uma grande descoberta.

14. Aí a número 14 está falando o livro didático é um bom material para se ensinar gêneros? Não! Justifique a sua resposta. Para mim o livro didático eu uso ele sim. É muitas vezes apenas como um talvez assim para fazer uma programação. Assim que caminhos eu vou trilhar esse ano. Ah esse, esse, esse, esse, mas, eu acabo mudando muita coisa, na maioria das vezes eles serve apenas como uma linda do tempo que na maioria das vezes é mudada. Por quê? Porque ele não está adaptado à realidade do aluno. Nem o da zona urbana e muito menos o da zona rural. Então tem coisas ali que eu passo para os meninos a título de informação também porque eu acredito que os alunos tem que ter acesso a todos os tipos de informações. Eles têm que saber que existem outras pessoas que vivem de outras maneiras, tudo isso é importante para eles. Por isso que eu não deixo de passar. Mas sempre falando para eles, essa não é a nossa realidade. Como que é a nossa realidade? E tento buscar materiais que estejam mais adaptados à realidade deles. Seja um simples alfabeto que a gente vai fazer na sala de aula que tem uma coisa que não tem nada a ver, uma palavra que não tem nada a ver, que não faz parte nada deles. Aí eu tento buscar outras palavras que sejam tento inserir nomes deles assim. São (pausa) em textos, coisas que eles fazem no dia a dia, então assim é. Uma questão dos gêneros, os livros didáticos eles apresentam os gênero sim, mas às vezes eu acho que são muito descontextualizados é isso.

15. Em sua opinião como se configura o uso de gêneros para o ensino de língua inglesa e língua portuguesa nas escolas públicas rurais? Nossa!!!Difícil! Porque a verdade é a seguinte. É (pausa). Nós temos recebido uma quantidade enorme de alunos que nem são alfabetizados né? Então assim, a gente tem passado por desafios que vão além né? A gente às vezes é tem que alfabetizar o menino. Então o menino chega ao sexto ano, ele é um analfabeto funcional, então assim o desafio para mim como professora de língua inglesa é muito maior apesar de que como no sexto vê muita cor, os assuntos são muitos light cores, animais, é mais vocabulário então a associação é direta. Isso aqui é uma vaca, vaca, então é mais fácil no sexto ano. É se torna um pouco mais difícil do sétimo, do oitavo e o nono para mim é o mais difícil de trabalhar. Então a gente tem primeiro assim que ver essa contextualização assim. Os alunos têm muita dificuldade, muita dificuldade de leitura, muita dificuldade e eu penso que o papel,

como se configura, vai de professor para professor, eu, por exemplo, eu procuro trabalhar os gêneros até mesmo porque o gênero é aquilo que vai ser o aluno. Ele vai precisar falar de si, ele vai precisar descrever outra pessoa ou se ele não precisar ser tão ativo assim de escrever, de falar de si, ele vai precisar dessa interpretação de textos ali no futuro. Então eu procuro sim trabalhar com isso e inserir isso dentro das minhas aulas.

16. Em sua opinião o que o uso de gêneros implicará para o ensino de línguas? Acredito que um ensino mais contextualizado. Claro que vai depender de como cada professor vai trabalhar o gênero. Mas, eu acredito que sim.

17. O aluno precisa usar gêneros para aprender a língua inglesa ou a língua portuguesa comente sobre essa afirmação? Precisa eu acho uma palavra muito forte, precisa usar os gêneros, são essenciais, primeiro que o aprendizado varia de aluno para o aluno, tem aluno que vai achar a facílimo usar os gêneros, outros alunos que têm outros tipos de inteligência não vão, então assim os alunos precisam usar os gêneros. Não eu acredito que não. Eu acredito que o gênero vem para somar, mas nem sempre aquele aluno vai aprender por meio do gênero. Talvez ele vá aprender por outros meios, ele tem facilidade para outras coisas.

O gênero é sim importante, sim com certeza, ele precisa identificar, ele precisa saber do que se trata, mas que ele vai aprender por isso, precisa, não sei acho que não.

18. Para você o gênero é uma estrutura fixa ou mutável? Comente. Eu sinceramente não sei responder essa pergunta. Pausa. Eu acho, eu acho que o gênero é mutável, ele pode ter variações sim. Mas, não sei aprofundar sobre isso.

19. Quais os critérios para selecionar os gêneros selecionados nas aulas de língua inglesa e/ ou portuguesa na zona rural? A eu procuro selecionar aquilo que acho que vai fazer parte da vida deles. Por exemplo, falar de si ou ler sobre outra pessoa. Isso com certeza vai fazer parte da vida deles.

O texto jornalístico também, eu acredito que seja um texto também essencial de ser usada, história em quadrinhos é importante né, uma coisa que sai daquilo que é

necessário, mas é uma coisa que, como que eu vou dizer é um divertimento é uma coisa que acrescenta na vida deles. Até mesmo culturalmente.

20. O ensino de gêneros é citado nos PCN's? Sim. Comente. Ishi. Teria que pegar os PCN'S agora para ver né. Mas, que eu me lembre de se eu não estou enganada. Os gêneros são citados nos PCN'S como facilitador do aprendizado dos alunos. Como parte importante do aprendizado.

21. Existe diferença de gêneros para serem ensinados no ensino de língua da zona rural e da zona urbana? Aí a gente chega num ponto interessante. Por quê? Porque que eu vou diferenciar os meninos da zona urbana da zona rural? E aí a gente tem que saber o motivo real da gente diferenciar. Eu não posso diferenciar menosprezando os meninos. Dizendo ah isso aqui não vai servir para eles. Ah ponto final, né como eu já havia comentado, muitas vezes, eu passo para eles muitas coisas, muitas coisas, independente do que eu sei que é totalmente descontextualizado da vida deles, mas que a título de informação. Olha existe gente assim. Por exemplo, a tem um texto lá, as férias do fulano, fulano foi para a praia e isso, isso e aquilo e eu sei que a realidade deles não é vamos supor ir para a praia, porque também depende, varia de escola da zona rural para escola da zona rural. Elas têm diferenciação entre si sim devido aos públicos, é e se eu sei que aquilo não faz parte da contextualização eu comento aquilo com eles né de forma critica. De forma que realidade que é essa, mas está aí, e talvez o meu comentário na zona urbana não seria esse. O meu comentário seria lidar naturalmente com aquele texto porque faz parte na maioria daqueles alunos ali também ir para a praia, esse contexto de praia e também tem escolas da zona urbana que os meninos não vão ter esse acesso dependendo do bairro onde for situada essa escola. Então assim, sim e não depende, depende do seu público. Depende da pessoa que, dos meninos que estão ali, que estão trabalhando ali, mas que não impede de você trabalhar o mesmo texto apenas contextualizando, discutindo, problematizando aquilo.

22. Em que medida você considera o contexto rural para selecionar os gêneros no ensino de línguas. Ah eu acho que como eu já falei na outra pergunta, eu procuro problematizar e discutir com eles. Mas, do que qualquer outra coisa né, eu procuro fazê-los entender é aquele contexto, é como eu trabalho num contexto que não tem nada a ver com a vida deles. Mas, eu não sei, eu não me sinto bem dizendo que eu não

selecionei isso porque os meninos são de zona rural, às vezes eu me sentiria culpada de não oferecer a eles aqui.

23. Quais os gêneros mais circulantes na zona rural? História em quadrinhos, biografia, fábulas, acredita que é isso.

24. Se você é um professor de língua inglesa, como defenderia usar gêneros nas aulas de língua inglesa, ah eu defino como um meio muito bom. É que facilita bastante o entendimento dos alunos.

25. Não sou professora de língua portuguesa.

26. Fale porque usa o gênero, porque ele é um facilitador.

27. Para finalizar, você gostaria de receber um curso de formação em relação aos usos dos gêneros? Sim porque foi uma coisa que despertou o meu interesse a partir dessa pesquisa e eu acho que é uma coisa que pode contribuir para a minha prática e para os meus alunos.

Ana

1. Eu sou formada em Letras – licenciatura português - inglês, sou professora há 14 anos, comecei a trabalhar no ensino da zona rural em janeiro de 2007, quando fui aprovada em um concurso da prefeitura municipal [], como naquela escola não havia escola do sexto ano nono ano no perímetro urbano, só nos distritos, a minha posse se deu no distrito rural, trabalhei lá por seis anos e meio, até que passei em um concurso municipal da prefeitura de Uberlândia, tomei posse na escola do [] um local bom de trabalhar, só que era muito longe da minha casa, fui então à remoção a procura de uma escola que fosse mais perto e a que tinha lá é essa da zona rural. Ensino Língua Portuguesa para os sextos e sétimos anos.

2. Ensinar na zona rural é gratificante a partir daí percebemos a luta dos alunos em acordarem mais cedo, a lida dos pais, as dificuldades encontradas por eles.

3. Na faculdade foi a primeira vez que me foi sugerido usar gêneros como material didático, naquela época entendia-se gêneros como tipo textual.

4. Os gêneros existentes eram gêneros discursivos, argumentativos, era totalmente diferente do que é trabalhado hoje.
5. Após a graduação fiz um curso de extensão chamado [] que aí sim ficou bem mais claro a diferença entre gêneros e tipos textuais. Foi um curso muito bom.
6. Sim. Como eu já disse anteriormente houve uma espécie de mudança de gênero para tipo textual.
7. Gênero é a modalidade do texto, uma carta, uma receita, uma notícia e assim por diante.
8. Inicialmente eu usei gêneros para ensinar línguas por decisão própria, não teve nenhum conselho, ou alguém chegou e aconselhou. Não, não, eu quis trabalhar com gênero.
9. As competências necessárias para ensinar gêneros nas aulas de língua portuguesa, principalmente o que a gente tem que ter é o domínio do gênero, porque se você chegar à sala com dúvidas sobre que tipo de gênero você está ensinando o aluno vai perceber e aí você perde o domínio de sala.
10. Eu preparo as minhas aulas de línguas a partir das sugestões do livro didático. E também uso muita pesquisa na internet.
11. A todo o momento em minhas aulas eu uso gêneros, então eu ocupo um lugar primordial, é muito importante trabalhar o gênero, não digo estamos trabalhando o gênero tal, tal, mas a todo o momento tem um gênero textual sendo trabalhado na sala.
12. Trabalho com a variedade de gêneros no dia a dia, mas o que predomina é a produção textual.
13. Certo dia levei os meninos à biblioteca para assistirem o vídeo vida Maria. Depois pedi para eles escreverem um livro com o título: O que eu quero ou o que eu espero da vida. Outra experiência que tive também trabalhei sobre a dengue com eles e depois pedi que escrevesse poeminhas, acrósticos sobre a dengue, trabalhei também no ano passado sobre a poluição da natureza. Eles fizeram um poema também, fizeram um varal de poemas.

14. Sim, pois nele há várias sugestões e exemplos.

15. Para mim não a diferenciação de ensino urbano de rural, eu vou dar aula assim porque eu estou na zona rural, eles merecem esse tipo de atenção, não, não tem essa diferenciação.

16. Não mesmo que eu tenha explicado que carta é um gênero, que receita é outro, eles vão saber diferenciar receita de uma bula, não precisa explicar carta é um gênero textual carta, bula é um gênero textual, assim por diante, eles têm essa consciência que carta é carta, bula é bula, e assim vai.

17. Eu acho que não porque qualquer forma o aluno vai aprender.

18. Tem uma estrutura fixa, o que é gênero não vai deixar de ser gênero, uma carta não vai deixar de ser carta, uma propaganda não vai deixar de ser propaganda, um bilhete não vai deixar de ser bilhete, então eu acredito que vai ser uma estrutura fixa.

19. É como eu já falei, não há uma diferença de ensino, por ser zona rural ou ser zona urbana, no meu ponto de vista, o critério da seleção de gênero para ser ensinados vai ser decidido ali de acordo com o critério das atividades que estão sendo propostas no dia a dia. Eu não vou separar eu estou na zona rural, vou trabalhar esse tipo de gêneros porque eles têm menos conhecimento ou mais conhecimento. Não é de acordo com o que vai acontecendo no dia a dia, os exercícios do livro.

20. Tem sim. O PCN da Língua Portuguesa, por exemplo, ele fala que todo texto vai se organizar dentro da língua portuguesa dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativa. Então se você quer deixar um bilhete aquele texto ali vai ser um bilhete.

21. Não. Não existem diferenças nesses gêneros aí.

22. Não há diferença de ensino por ser zona rural ou zona urbana. Eu trabalho com os mesmo gêneros no mesmo ambiente.

23. Os gêneros que eu mais trabalho na zona rural, carta, poema, bilhete, recado.

24. Eu não sou professora de língua inglesa.

25. Trabalhar os gêneros nas aulas de língua portuguesa é importante, mas não o essencial, digo que explicarem-se gêneros textuais. Eu repito toda aula minha tem um gênero sendo trabalhado, mas não explicando qual gênero que está sendo trabalhado. Por exemplo, eu posso pegar ali uma receita e pedir para que os alunos tirem daquela receita um substantivo, um numeral, sem deixar claro para eles ali naquele momento que a receita é um gênero textual. Mas, a todos os momentos nas minhas aulas eu estou trabalhando gênero textual.

26. Eu uso gênero para complementar o ensino das línguas, da língua portuguesa no caso, não somente para ensinar.

27. Sim porque é importante o aperfeiçoamento na área profissional, eu tenho muita vontade de fazer outro curso seja de extensão ou outra pós-graduação nessa área de gênero linguístico. Porque eu gosto muito de estudar e é da minha área. É muito bom para mim.

Neusa

1. A minha experiência profissional iniciou em escola de línguas, trabalhei em escolas de línguas estrangeira por sete anos aproximadamente e na rede pública municipal estou há mais ou menos uns oito anos (pausa) e (pausa) na Zona Rural desde 2011. O que me motivou a trabalhar na zona rural foi o público né, os alunos que eu acho que é uma clientela de fácil relacionamento. Mais fácil que o da cidade, é, porque eu gosto também de estar, é, em regiões na zona rural porque questão pessoal mesmo, eu acho mais motivador, interessante e tudo mais. E eu dou aula de língua inglesa de 6º ao 9º ano, também tenho uma turma de língua portuguesa de 6º ano.

Só complementando a questão número 1 a respeito da minha formação: - Eu sou formada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia graduada em 2007. E pós-graduação em supervisão e inspeção.

2. Pra eu ensinar na zona rural é (pausa) bem importante porque (pausa, suspiro) os alunos normalmente são bem (pausa) desprovidos de entretenimento de (pausa) muitas vezes a situação deles é mais difícil que o pessoal da zona urbana. Normalmente são pessoas de famílias mais simples, são filhos de caseiros que tomam conta de fazendas

da região, então são meninos bem mais humildes e (pausa) que estão demonstram mais interesse pelo conhecimento em alguns casos e também que são carentes de dessa atenção, dessa coisa de ir para a escola, às vezes na zona rural quando você tem aquelas aulas típica de sábado que na zona urbana a muita abstinência, que o pessoal falta muito nas aulas, na zona rural não acontece porque a escola para eles é um espaço de além de aprendizagem, entretenimento, então eles gostam muito de estar na escola o que me motiva muito trabalhar com esses alunos que eu tenho muito estima por eles.

3. A respeito da questão de é sugestão de usar o gênero como material didático é (pausa) aconteceu essa primeira sugestão na minha formação mesmo no curso de Letras da UFU e a respeito desse tema dessa temática foi apontada para nós os gêneros feminino e masculino, mas também os gêneros textuais e eu entendi a respeito dos gêneros textuais que a gente deve trabalhar diferentes tipos tipos de gêneros para aperfeiçoamento da língua tanto estrangeira quanto aperfeiçoamento da língua portuguesa.

4. O conceito de gênero ele foi abordado de maneira meio que superficial não foi muito (pausa) falado apesar de a gente ter trabalhado diferentes tipos de gêneros na formação, mas não foi passado de maneira tão separadinha digamos assim tão é (pausa) conceitual.

Bom eu vou responder a número de quatro de novo porque a gravação parece que não ficou muito legal com relação ao conceito de gênero na minha formação ele foi abordado de maneira superficial não tão conceitual.

5. Após a conclusão do meu curso eu fiz já uma pós-graduação em supervisão e inspeção e essa temática não foi muito abordada nessa pós-graduação não.

6. Não gravou

7. A minha concepção de gênero para o ensino de línguas é de extrema importância uma vez que devemos é (pausa) conciliar o ensino de línguas a diferentes formas de gêneros textuais ou gêneros é (pausa) pra aquisição de leitura e escritas devemos (pausa) posicionar é (pausa) expor diferentes tipos de texto para exploração do aluno, dos textos por parte do aluno.

8. Para ensinar língua estrangeira e a língua portuguesa usando estrangeiros para os alunos foi uma decisão minha, não foi da escola não.
9. Em minha opinião a competência necessária para se ensinar gêneros é (pausa) você saber adequar a sua aula ao público alvo você ter essa competência na hora de preparar essa aula para uma determinada turma para uma determinada escola de acordo com o nível social e cultural da escola.
10. Eu costumo preparar as minhas aulas é (pausa) primeiro observando o público, a clientela porque eu tenho turma zona urbana e zona rural então às vezes eu não consigo usar a mesma aula para as diferentes realidades então esse é o primeiro passo. E eu também costumo trabalhar com músicas, trabalhar com games, usando a internet, trabalhar com textos, tirinhas, diferentes gêneros fazendo com que esse aluno se interesse mais pela língua pelas aulas. Tentando trazer fazer esse aluno se interessar e participar mais pelas aulas.
11. Sem dúvida alguma o gênero ocupa uma posição bastante importante bastante significativa no ensino de línguas na minha prática em si.
12. O gênero que eu mais utilizo no ensino de língua estrangeira é o gênero gramatical, literário, musical e também cinematográfico porque eu gosto muito de trabalhar com filmes também e também trabalho muito questões de biografia, textos biográficos.
13. Como eu disse anteriormente eu gosto muito de trabalhar com o gênero musical então eu vou citar um exemplo né como aconteceu esse trabalho, eu trabalhei várias estilos, várias letras musicais e dentro dessa letra a gente trabalhava é o *listening* para completar a letras músicas com as palavras que estavam faltando e eu trabalhava a biografia do determinado do determinado cantor trabalhando assim o gênero textual usando a biografia e como gramática o *simple past*.
14. Com relação ao livro didático, o livro didático de língua portuguesa eu considero um bom material sim para se trabalhar o gênero no ensino de língua esta, o gênero no ensino de língua portuguesa, desculpa, mas o ensino de língua inglesa deixa muito a desejar, eu não gosto dos materiais que a gente tem disponível de língua inglesa,

normalmente eu uso o meu material didático eu preparo as minhas aulas com o meu material, não acho que seja legal não o de língua estrangeira não, apenas o de língua portuguesa.

15. Eu não vejo grande diferença no uso de gêneros da escola da zona rural para a zona urbana não.

16. Em minha opinião o gênero é (pausa) vai implicar num maior aprendizado, num leque maior de aprendizado desse aluno, é de extrema importância.

17. O aluno com certeza precisa usar os gêneros na aquisição de uma língua, de uma segunda língua ou até mesmo para o aprimoramento da língua portuguesa.

É só complementando a questão dezoito... a questão 17 é da importância a respeito da importância dos gêneros de se ensinar através de gêneros o aluno precisa realmente é estar é está é (ah desculpa) o aluno realmente precisa porque não é só questão gramatical que devemos trabalhar com os alunos, mas sim os diferentes tipos de aquisição como, por exemplo, como redigir uma carta, um simples bilhete, uma receita, e por aí vai então sem dúvida não a como trabalhar de uma maneira desvinculada dos gêneros. Especificamente textuais entre outros.

18. Para mim o gênero ele é uma estrutura mutável, ah, (pausa) haja vista a questão da tecnologia que devemos nos adequar adequar as nossas aulas é, por exemplo, com as ferramentas que nós temos hoje, ferramentas da internet, jogos, até mesmo filmes, músicas, então tudo isso são questões recentes né que a gente até então há um tempo não tinha essas novas ferramentas na sala de aula, nas escolas, disponibilizadas nas escolas. E agora nós já temos as ferramentas, as novas tecnologias nos podemos estar adaptando para o ensino de línguas.

19. O critério para selecionar os gêneros tanto na zona rural quanto na zona urbana é o de trazer o mais próximo possível do da realidade do interesse do aluno.

20. O ensino de gêneros ele é citado sim nos PCN'S como (pausa) é (pausa) como ferramenta fundamental para o uso de interpretação de texto e para produção textual também.

21. Eu particularmente não vejo grande diferença é entre os gêneros usados na zona rural e urbana não.

22. Como foi dito anteriormente, por eu não achar que existe grande diferença entre (pausa) nessa questão de trabalhar gêneros na zona rural e urbana, é eu considero que para preparar essas aulas para a zona rural eu procuro trabalhar os gêneros quase que da mesma maneira da zona urbana, apesar de que, uma alteração outra tem que ter, com relação à, por exemplo, a textos trazer algumas realidades é produção de textos baseado na vivência desse aluno, da família, no trabalho, normalmente o trabalho é diferente da zona urbana.

23. Pulou.

24. Como professora de língua inglesa é eu acho o uso de gêneros é no ensino de língua es.. inglesa de extrema importância uma vez que o aluno ele tem que tá ele tem que estar preparado para diferentes para identificar diferentes gêneros, é tantos textuais, quantos os outros que já foram citados anteriormente. Então esse aluno ele tem que estar inserido e tem que ter o conhecimento desses diferentes sim da língua além das classes gramaticais da questão de gramática mesmo.

25. Como professora de língua portuguesa também julgo bastante importante é de muita relevância mesmo trabalhar os gêneros é nas aulas de língua portuguesa, mas também acho importante trabalhar a questão é da gramática da estrutura de palavras e tudo mais.

26. Acredito que o uso de gêneros para ensinar línguas ele é necessário como eu já havia dito para que o aluno ele tenha conhecimento dos diferentes é categorias, é de diferentes tipos de textos, diferentes situações onde ele pode encontrar essa língua, é seja por meio de uma notícia de jornal, de uma leitura informal, é, na língua inglesa especificamente falando quando ele está assistindo um filme, quando ele está se distraindo, divertindo quando ele está jogando vídeo game então ele tem que ter esse conhecimento que a língua está em diversas áreas do conhecimento dele.

27. Um curso de formação ele é sempre bem vindo, então eu gostaria sim de (pausa) de poder fazer esse curso com relação ao uso de gêneros nas aulas de línguas porque

qualquer curso que a gente faz para reciclar o nosso conhecimento, o nosso aprendizado é bem interessante, é bem vindo.

Marina

1. Eu entrei na Universidade Federal em 2000, através do primeiro processo seletivo PAAES. Eu terminei o curso em 2004 e minha habilitação é apenas em língua inglesa. Quando eu me formei, já trabalhava em uma empresa multinacional, lá cerca de sete anos. Então eu saí de lá apenas em 2010. Eu nunca atuei em minha área, eu tinha medo de encarar a sala de aula, de perder a estabilidade que eu havia conquistado, mas eu saí dessa empresa, pois já estava insatisfeita com o que eu fazia e tive vontade de tentar atuar em minha área. Em 2011 através do processo seletivo que eu fiz na prefeitura, eu consegui obter algumas aulas como contratadas e dei aulas no, dei aulas também na escola e em 2012 comecei a dar aulas no, que fica mais próximo da minha casa, aqui no Bairro []. Antes de começar a dar aulas, eu fiz um curso de especialização, que é o primeiro curso de linguagem e psicanálise, na Universidade Federal de também. Voltando as aulas e 2012, eu estava dando aulas no [], e no mês de setembro tive oportunidade de pegar algumas dobras na escola de zona rural que é a escola []. Logo no mês de outubro, fui chamada para efetivar um cargo como professora, e eu consegui me efetivar nessa escola de zona Rural. Então lá, por ser uma escola de zona rural, escola pequena, lá são dois turnos, turno da tarde que é do 6º ao 9º e no turno da noite funciona o EJA, que é a Educação de Jovens e Adultos, então lá eu dou aula à tarde do 6º ao 9º e a noite eu também dou aulas do 6º ao 9º, mas para o público EJA. Este ano eu consegui algumas aulas como dobra em outra escola da zona rural que é a. Então no turno da manhã eu dou aulas também na [].
2. Olha ensinar na zona rural para mim hoje é assim, eu gosto muito, eu aprendi a gostar bastante, eu me adaptei bem, mas também, assim, no começo houve um estranhamento, porque o ritmo da escola da zona rural ele é outro, ele é bem diferente do da cidade. Os meninos da cidade eles primeiro, a escola é maior,

existe um número maior de alunos em cada sala, né, e outra coisa, os meninos eles são, eles tem mais acesso à informação, assim, a eventos culturais, por exemplo, né, eles conseguem ir mais ao cinema, ao teatro, né, eles tem mais acesso às áreas de lazer, né, o que não tem na zona rural, né, é..., e outra coisa também que é a internet. Internet na cidade a qualidade é bem melhor, praticamente todos os alunos tem acesso à internet tanto na escola quanto em casa e de boa qualidade, não é? Na zona rural isso não acontece né, você leva os alunos para o laboratório, a internet é muito lenta, né, demora muito, então, para fazer aulas que utilizam a internet é bem complicado, então o que eu comecei a fazer, quando eu precisava usar o laboratório ou queria dar alguma aula que tivesse algum recurso né online, eu tento baixar primeiro na minha casa, salvar ele, esse arquivo, esse vídeo ou apresentação e levo já pronta para não ter que utilizar a rede porque senão demora muito. Então as atividades na internet eu quase não faço porque é muito lento, não rende a aula, não rende. Então assim, o ritmo na escola na zona rural também se deve também ao fato de ter menos alunos, então o número também é menor, a gente tem menos alunos por sala e estes alunos eles não tem acesso a eventos culturais, e mais difícil para eles ter que vir na cidade, é longe, não é? Áreas de lazer também pra eles assim, uma quadra uma pista de skate, é, não tem, eles não tem. Então acaba que esses espaços eles encontram na escola. Então a escola para eles é uma espécie de um shopping, é onde eles vão ver aonde eles vão se encontrar né, é é onde eles vão poder jogar um futebol, uma bola, eles amam isso, amam isso, então é realmente é diferente, é outro ambiente, é outro ritmo, é outra cultura, forma de ver a vida e as coisas, não é. Então no começo eu estranhei bastante porque eu estava acostumada com aquele ritmo na cidade, não é, mas hoje eu posso dizer assim que eu estou eu me adaptei bem, que eu estou bastante adaptada e que tanto é que eu não me vejo dando aula na cidade mais, né, não me vejo mais numa sala com mais de trinta alunos na cidade, é..., tanto é que nesse período acredito que em 2013, eu peguei dobra de novo na cidade e aí foi um novo estranhamento novamente porque é diferente as aulas, a gente tem que se adaptar ao ritmo dos alunos, né, mas é isso.

3. Tá, os gêneros então sempre foram é abordado sempre de uma maneira importante é, deu-se uma grande importância pra outros gêneros no ensino de línguas, é por quê? Porque o que a gente aprendeu é que a utilizar gêneros a gente esta dando uma oportunidade ao aluno de aprender outra língua de uma maneira contextualizada, não é? De forma que aquilo possa fazer sentido para o aluno, de forma que ele possa construir significados durante essa aprendizagem dele. Além disso, também posso dizer que é nessa formação de significado que a gente vê que manifesta o conhecimento de mundo de cada sujeito, né, sua individualidade, a sua maneira de ver as coisas, a sua interpretação, que cada aluno vai trazer que cada aluna manifesta, não é?
4. Pulou.
5. Eu acredito que, que as outras experiências que eu tive, as outras formações que eu tive veio só reforçar o que eu aprendi no curso de graduação, não é, que é a questão número 05 tá?
6. É isso, a questão número 06 eu acho que veio só a reforçar o que eu havia aprendido na universidade é com o curso de especialização que eu fiz que fosse a linguagem e psicanálise a gente viu bastante a questão do sujeito né, de cada forma como toca o aprendizagem de uma segunda língua em cada sujeito, né, é diferente e a gente precisa levar isso em consideração quando está ensinando outra língua. Cada sujeito tem a sua, os seus traços, as suas marcas, então o ensino de outra língua afeta cada sujeito de uma forma diferente, na sua individualidade. Alguns se sentem mais confortáveis, alguns gostam né, é uma válvula de escape da realidade do mundo deles. Para outros não, para outros eles encaram como se estivessem roubando, tirando deles ali do ambiente que eles vivem, tirando ali as características próprias deles, então, outros se sentem invadidos, então eu acredito que ao trabalhar gêneros, que é tentar trabalhar de uma maneira, proporcionar uma aprendizagem de uma maneira contextualizada para o aluno é, ele eu acho eu acredito que dá essa oportunidade para o aluno de sentir isso, porque isso vai fazer um sentido para ele, tem que fazer um sentido para ele, não é?

7. Bom, acho que é isso, acho que o gênero é o uso de gêneros para o ensino de línguas é tentar ensinar outra língua de modo contextualizado, de forma que isso possa fazer sentido para o aluno, não é?
8. Não, eu acredito não é uma exigência da escola né, o uso de gêneros, é, eu sinceramente acredito que isso faz parte, faz parte do processo, como é que eu vou aprender outra língua e não vou usar gêneros pra isso, não é? Vai ficar muito solta às coisas esse aprendizado aí, não vai conectar um conhecimento ao outro, um conteúdo ao outro, então por isso que o gênero é importante, né, para que as coisas vão sendo, o que a gente vai ensinando, os conteúdos que a gente vai trabalhando vai sendo um conectado com o outro e a partir dos gêneros que eu vou conseguir mostrar isso para o meu aluno.
9. Tá, o aluno ele precisa ter já um conhecimento de leitura, né, então a partir do sexto ano ele, a gente deduz que ele já tenha isso, né, que ele consiga identificar que texto que é ele já consiga identificar também as pontuações né, é, consiga fazer já as leituras de, que os gêneros a gente trabalha de várias formas né, não só textos escritos, mais imagéticos, é trabalho também com atividades de *listening* né, tem músicas, a gente tem vídeos, é, imagens, a gente tem textos escritos de diferentes formas, poesias, são, textos em formas de tirinhas, é..., receitas, é..., charges né, então eu sempre tento trabalhar de uma forma esses diferentes gêneros e o aluno já deve trazer esses elementos de leitura já a partir do sexto ano ele já tem essas noções, e aí a gente vem reforçar e se desenvolver cada vez mais e isso esse conhecimento que ele já tem da língua materna, isso é importante, o conhecimento que ele já tem da língua materna dele, e a partir disso que eu vou conseguir é, ensinar para ele numa outra língua. Eu não posso excluir esse conhecimento que ele traz da língua materna dele, né.
10. Bom, eu tento preparar as minhas aulas sempre utilizando aquilo, o que eu já trabalhei, o que o aluno, a partir do que o aluno já sabe né, o que ele já sabe e o que que eu posso então aumentar ou agregar nesse conhecimento dele, né, então assim, é, sempre valorizando isso, o que já foi trabalhado, o que o meu aluno já sabe, e a partir daí introduzir um novo conteúdo, uma nova informação, pra e tento sempre conectar, não é conectar um conteúdo a outro, para que uma coisa puxe a outra, uma coisa leve a outra, tá? Eu, assim, questão número 11.

11. Na escola que eu dou aula, que eu sou efetiva, lá no [], a gente faz lá o inglês ele vale nota. Eu sempre procuro colocar nas minhas provas um contexto de alguma forma, né, e diferente tá, seja uma charge, um texto descritivo, ou um texto narrativo é, uma tirinha, eu sempre procuro colocar, ou um trecho de uma música, sempre tento, aliás, eu faço questão de colocar nas minhas provas questões que tenha que aborde gêneros também e eu acredito também que nas minhas aulas sempre tento utilizar, sempre, ele é o meu, a minha ferramenta de apoio, né, a partir dele que eu tento introduzir um novo conteúdo que seja a estrutura gramatical da língua, e a partir dele que eu vou também, por exemplo, mostrar para o aluno a estrutura gramatical que ele aprendeu, por exemplo, a partir dele também que eu vou trabalhar questões de *listening*, por exemplo, e a partir dele que eu vou trabalhar também para ele tentar produzir algum texto, então o gênero para mim é fundamental.
12. Utilizo bastantes tirinhas, bastante, são, textos imagéticos também, é... e charges, ne, músicas, é..., que mais...? Textos narrativos, textos descritivos também, né, é, eu utilizo sempre porque é a partir dele que o aluno vai conseguir é, contextualizar aquilo que eu estou trabalhando, aquele conteúdo que eu estou trabalhando, então, por exemplo, se eu trabalho, sei lá, verbo *to be*, por exemplo, então eu vou e ensino no verbo *to be* e eu preciso mostrar pro meu aluno algo que faça sentido para ele, então como que eu vou mostrar isso pro meu aluno, pra que que eu vou aprender o verbo *to be*? Então através de um texto, não é, de um, de uma tirinha, de um texto narrativo que alguém está se apresentando, então é ali que eu vou mostrar pro meu aluno, olha aqui, aqui o que você aprendeu, olha como que ele é utilizado, e aí sim aquilo vai fazendo eu acredito que aí sim o aluno vai tendo oportunidade de ver a língua sendo a segunda língua que ele está aprendendo sendo realmente ali usada né, praticada, fazendo sentido mesmo, porque se eu ensino para ele apenas estruturas gramaticais e não conecto isso, e não mostro para que que serve, não adianta, é um aprendizado que não é significativo, não é?
13. É... na escola onde eu dou aula, no [], existe uma, um projeto para incentivar a leitura todo ano, então eu preparei já umas aulas para trabalhar mesmo assim estratégia de leituras com os alunos é... , acho que isso deve, pode ser

considerado como uma experiência, então como vão ter algumas apresentações pra eles, fiz leituras de diferentes tipos de textos, imagéticos, a partir de imagens, frases, depois com tirinhas, com charges, né, e foi assim, a partir disso tentando criar o conhecimento do aluno, e eu acredito que, assim, que fez diferença porque eu não utilizo, por exemplo, o dicionário, o aluno, o meu aluno ele faz a prova de inglês que tem texto sem dicionário, porque eu faço questão de assim, friso muito, reforço bastante isso, que a leitura não precisa de, da tradução de palavrinha por palavrinha, palavra por palavra, ela, ele pode através de deduções, através de estratégias de leitura, não é, é..., que é aquelas estratégias que a gente aprende ler, de ler o todo, a partir de conhecimento do mundo dele, então sempre valorizando isso, ele vai conseguir fazer a leitura desse texto, então eu acho que eu vou conseguir através das aulas, através desses materiais que eu montei talvez e dei aulas pra eles, que essas turmas, as minhas turmas eles desenvolveram bastante, desenvolveram bem isso, sabe, eles cons..., eu vejo isso porque quando vem outros alunos de outra escola eles tem bastante dificuldade, tá, eles não estão acostumados com isso, então eles sofrem, nossa, eu tenho que fazer essa prova de inglês e, então eu percebo isso, eu acho que esse projeto de incentivo a leitura quando eu trabalho a estratégia de leitura com os meninos eu acho que ajuda bastante, eles tem mais segurança quando eles leem, pegam algum material, algum tex..., algum gênero, né, em inglês.

14. Olha, eu acho que o livro didático é muito bom, com certeza, porém, o que acontece, na rede é que o livro ele é, ele deve ser adequado ao nível dos alunos. Então o problema que eu enfrento é essa questão, o livro didático que a gente tem, ele não é adequado ao nível dos alunos. Muitas vezes eles exigem um conhecimento da língua estrangeira que meu aluno ainda não tem, e aí fica assim, é..., praticamente inviável eu utilizar esse livro didático, porque ele está muito além do nível do meu aluno, então fica muito, às vezes, na maioria das vezes ele fica difícil de utilizar o livro didático. Eu tento, sabe, eu tento assim, ao máximo, fazer uso dele, até porque principalmente na zona rural, é o material que meu aluno tem, então é o recurso que ele tem, mas, ah, não são para todas as turmas que eu consigo fazer isso não, né, essa é a grande dificuldade que a gente tem com o uso do livro didático.

- 15.** Olha, é..., eu acredito que, assim, é complicada essa questão numero quinze, é..., eu tento utilizar ao máximo, sabe, eu percebo, por exemplo, em algumas escolas que eu trabalho que eu já trabalhei no caso aqui é apenas na zona rural, então em algumas escolas a gente vê que, assim, que os professores eles tem alguns professores tem uma preocupação muito grande com isso, né? Por outro lado, tem professores que não se preocupam, não utilizam. Então é muito relativa essa questão de como se configura, depende da visão do professor que tá atuando ali naquela escola, tá, então eu tenho, na escola que eu sou efetiva e que eu tenho um tempo que eu já estou lá, eu vejo que existe uma preocupação grande dos professores com isso, e aí é bacana porque os alunos eles tem é..., conseguem produzir mais, sabe? Conseguem é..., ter, assim, ler assim, com mais fluência, né, e conseguem também ate produzir mais, mais trabalhos assim, agora, é eu não consigo fazer, ver outras coisas, assim, eu acho que depende do professor, e aí às vezes fica além do, do, do, do meu alcance, eu não consigo falar muito sobre isso não...
- 16.** Acredito que os gêneros para o ensino de línguas é essencial, é a partir dele, né, que o aluno vai conseguir também é, produzir seu próprio conhecimento, né.
- 17.** Sim, é fundamental o uso de gêneros para aprender a língua inglesa, a língua portuguesa ou qualquer outra língua. Como você vai aprender outra língua, ou até mesmo a sua, sem uso de gêneros? Eu não consigo ver isso não, porque a língua não é só um conjunto de estruturas gramaticais, né, se eu tenho essa estrutura gramatical, é..., ela precisa estar é..., ela não está solta, né, ela precisa ter um contexto, ela precisa, é..., transmitir alguma mensagem, ela precisa produzir, é... , sentido, porque é isso que eu busco, é isso que meu aluno busca, é isso que nós buscamos quando a gente aprende uma outra língua, não é? Porque senão não vai haver comunicação, se não faz sentido, onde há a comunicação, e qual a função da língua, né, e ela se perdem. Então eu preciso ter gêneros, senão como que eu vou aprender né, a língua é comunicar, né, é o comunicar com o outro, é expressão, e se eu não utilizar gêneros, isso vai se perder né, não acha, acredito que não há uma aprendizagem significativa não.
- 18.** Gênero é uma estrutura fixa ou mutável? Acho que mutável, né, porque a gente, porque tudo muda o tempo todo, então a gente acredita que cada vez mais vai

surgindo diferentes tipos de gêneros também né, é... , não sei, acredito que não é fixo não, acredito que é mutável porque eu posso utilizar vários recursos, diferentes tipos de gêneros para trabalhar. Acredito que por isso ele é mutável, não é uma coisa fixa né, é algo que tá vivo, que eu tenho sempre um, algo novo, acho que por isso é mutável.

- 19.** Tá, como eu seleciono os gêneros a serem ensinados na, na sala de aula, na zona rural? Eu tento, eu tento, é..., selecionar de acordo com a realidade do meu aluno, eu tento né, coisas que tem a ver com o que ele vive, com o mundo dele, é isso que eu tento fazer, coisas que são importantes para ele, OK.
- 20.** Sim, é, é, o uso de gêneros no ensino de língua estrangeira, no ensino de inglês, por exemplo, ele é tão importante que consta lá nos PCNs (???) né, no, então, assim além da importância, ainda é faz parte do currículo, então a gente precisa procurar utilizar ao máximo né, ate porque é o que consta né, é que, tá bem claro, está bem claro lá, que a aprendizagem da língua inglesa nas escolas né, é... nas escolas públicas, é impossível eu querer que meu aluno saia, desenvolva com, desenvolva todas as habilidades que uma língua exige tá? Porque são poucas aulas, o recurso, os recursos que eu tenho são, nem sempre são os melhores, né, que escola pública você tem, igual eu falei do problema do livro didático, ele não, às vezes nem sempre ele é, nem sempre não, desculpa, na maioria das vezes ele não é adequado ao nível do meu aluno, então assim são poucas aulas, depende da quantidade de alunos que eu tenho em sala, então o ensino da língua inglesa nas escolas da rede pública ele tem um foco maior na leitura, né, porque é impossível eu trabalhar, acreditar que meu aluno vai sair do nono ano falando fluentemente inglês, não existe isso, até porque o ensino na escola pública da língua inglesa ele é obrigatório pro aluno, e a aprendizagem de outra língua tem muitos fatores que influenciam, não é? Então tem fatores ai emocionais, mexem com meu aluno aprender outra língua. Então assim, como que eu vou obrigar o meu aluno a falar outra língua e, e, de repente, ai tem fatores de timidez, que o aluno não fala, às vezes nem na língua dele ele se solta, ele vai, eu não posso obrigar o aluno falar, é diferente de um público que vai pra uma escola somente de línguas, porque ai aquele aluno que vai então pagar um curso particular ele quer realmente aprender outra língua, aí sim, aí ele vai ser

preparado para falar, para utilizar todas as habilidades daquela língua, a leitura a escrita, a fala, né, a audição. Agora numa escola pública eu tenho que preparar esse aluno pra ele ter condições de fazer uma prova num vestibular, né, é..., eu não, e aí, assim, é humanamente impossível com a quantidade de aulas que a gente tem e por ser obrigatório eu querer que todos os meus alunos saiam fluentemente falando inglês, não existe, e isso está claro no PCN, o foco maior seria a, a, preparar esse aluno pras provas que ele vai fazer né, depois num vestibular pra entrar na faculdade e então o foco maior na, na leitura, né, na escrita, na leitura, claro, não estou aqui querendo dizer que não se deve trabalhar a fala, não é isso não, até porque eu tento trabalhar isso nas minhas aulas, mas de uma maneira diferente, diferente porque como eu disse, a aprendizagem de outra língua ela afeta o sujeito de varias formas, cada um, eu não posso obrigar o aluno a falar essa outra língua, a utilizar essa outra língua, e se ele não gosta ele não vai falar. Se ele odeia, se ele odiar, aí é pior ainda, porque aí é que ele não vai, a aprendizagem dele vai ficar muito mais comprometida.

- 21.** O que eu acredito que tenha diferença é assim, é..., às vezes o tema, às vezes algum tema, porque a gente eu tento trabalhar algo que seja mais, que tenha mais a ver com o que o aluno viva no dia a dia dele, não é? Então a diferença tá aí, é..., o aluno da cidade ele é outra, outro ambiente. Então eu tento, eu quero, eu tento encontrar materiais que estejam de acordo com, mais próximo possível, alias, da realidade do meu aluno da zona rural.
- 22.** Olha, eu tento considerar ao máximo o contexto rural para selecionar os gêneros que eu vou usar no ensino de língua inglesa. Então, ahh, por exemplo, me deixa ver se eu consigo dar algum exemplo, é..., coisa que tenham a ver com o trabalho deles, né, por exemplo, a agricultura, é..., e aí eu tento encontrar materiais que, que abordem, não é, algum tema como esse, tá. Mas lógico, não é todos né, é, procuro me aproximar da realidade deles, mas eu não posso desconsiderar que esse aluno ele mora ali na zona rural, mas ele também tem acesso à cidade e ele tem também, ele vai vir para a cidade, né, então eu não posso desconsiderar isso também, né, é...
- 23.** Mais circulantes na zona rural, os temas quais os gêneros mais circulantes na zona rural, olha eu utilizo bastante charge, bastante tirinha, assuntos ligados ao meio ambiente, não é, porque é onde eles têm muito, eles têm muito contato direto com a

natureza, não é, é..., então eu tento abordar mais esses assuntos, né. Outra coisa também é..., valores sociais, mas isso também vale para a cidade, mas eu tento abordar, acredito que é importante. Ai acho que eu estou respondendo errado, perai, quais os gêneros mais circulantes na zona rural? Ah sim, acho que eu desviei minha resposta, desculpa Patrí, quais os gêneros, eu utilizo, é..., bastante é..., textos imagéticos, eu utilizo música, é..., filme é..., charges, tirinhas, textos, diferentes tipos de textos tá? Eu acredito que eu atendo, eu tento abordar diferentes tipos de gêneros, o que eu não consigo fazer muito é quando são atividades ligadas a internet, porque o uso da internet na escola é restrito, a internet é muito lenta. Então a gente tem dificuldade, mas assim, eu tenho, tenho outros recursos também né, como televisão, filmes, eu levo bastante meu notebook para a sala porque como a gente vai de van, é a forma que eu encontrei, então eu levo muito e às vezes as apresentações em Power point, pros meninos e é ai que existem também as leituras né, de textos imagéticos, é..., musicas para a gente trabalhar, então eu levo bastantes clipes para eles, quando a gente faz a leitura dos clipes, faz a leitura das músicas, então eu procuro usar esses recursos, né, eu, é a maneira que eu encontrei pra utilizar, eu levo, eu já levo e já baixo alguma coisa que eu queira mostrar, algum vídeo, alguma imagem, já levo pronta, porque aí eu não fico dependendo da internet, eu já preparo isso com antecedência.

- 24.** Eu não vejo a aprendizagem, eu não consigo ver a aprendizagem da língua inglesa ou de qualquer língua sem a utilização de gêneros, tá? É... eu acredito que ele é fundamental pra aprendizagem de uma segunda língua, porque é ele que vai é..., é a partir dele que o aluno vai é conseguir visualizar que ele está aprendendo outra língua, porque ele vai conseguir construir o próprio significado de uma outra língua, então eu vejo isso como, assim, é fundamental, não vejo como ensinar uma outra língua sem utilizar gêneros, não consigo.
- 25.** Eu não sou professora de português, tá? Mas se fosse eu acho que eu teria a mesma visão, eu trabalharia a língua, o ensino de português a partir de diferentes gêneros, eu acho que o caminho é esse, e ai, a partir desses gêneros eu vou construindo os conhecimentos, os específicos.
- 26.** Acho que é o que eu falei na questão 24, né, é..., acho que, que o aluno assim, ele se sente, ele vai sentir a satisfação quando ele conseguir fazer suas leituras,

suas próprias leituras, onde ele vai poder ver que realmente o que ele vai, o que ele está aprendendo vai fazer sentido para ele, vai ter o significado para ele, e aí sim ele vai conseguindo ver que ele está aprendendo aquela outra língua, ele já consegue, já leituras diferentes em outra língua. Então eu acho que, que é essencial usar gêneros para ensinar a língua porque, aí o meu aluno ele consegue ter acesso a informações com, a partir dessa outra língua que ele está aprendendo, não é? É..., voltando à questão de como selecionar esses gêneros, eu acho importante e que eu me esqueci de falar é que eu sempre tento encontrar aqueles que sejam adequados aos níveis de conhecimento do meu aluno, porque não adianta nada eu levar algum material que exija um nível de leitura muito grande que o aluno não tem, e aí não vai adiantar, aí pelo contrario, eu vou causar um efeito contrario, porque aí ele vai, ele vai, é, se recusar a utilizar aquela matéria, né, ele vai criar resistência, ele vai é, colocar um monte, um tanto de dificuldade, de empecilho, então eu tento ao máximo é, encontrar gêneros que sejam adequados ao nível de conhecimento do meu aluno, ao nível de leitura daquele aluno, né, que se aproxime ao máximo da realidade desse aluno, para que ele consiga compreender, né, é aquele fazer construir sua própria leitura, fazer sua própria leitura daquele material, daquele gênero escolhido, né?

27. Não gravou.

Cárita

- 1.** A minha formação é em Letras Português e Inglês, é eu sou formada a mais de vinte e sete anos e trabalho como professora desde a graduação, então eu tenho mais de acredito que 29 anos de trabalho como professora. Fiz duas pós-graduações em literatura comparada e em análise do léxico e do discurso e terminei o mestrado em agosto desse ano.

Ainda na questão um, eu ingressei na zona rural há quatro anos, ingressei, fui substituir uma professora que estava de licença e gostei muito do trabalho na zona rural pelo tamanho do grupo, pela escola, pela resolução de problemas e

isso me motivou a ir para lá trabalhar na zona rural com a língua portuguesa.

2. Ensinar na zona rural significa ensinar como nos outros locais, levar o aluno a aprendizagem e o que eu vejo de especificidade dentro da zona rural é como em qualquer outra escola a gente partir daquilo que é realidade daquelas crianças, então eu sempre acredito que se houver uma aproximação entre professor, aluno, a realidade desse aluno, a vivência, a aprendizagem se dará com mais efetividade.

3. O trabalho com os gêneros eu já conheço desde a minha segunda pós há mais de oito anos em relação ao trabalho efetivo mesmo com os gêneros, porque falar sobre gênero isso já é fato, desde que eu trabalhava na escola particular há quinze anos. Mais na minha segunda pós há oito anos eu tive uma disciplina específica sobre o trabalho gênero inclusive fiz um trabalho, eu e uma amiga com o trabalho de gêneros na formação de professores, efetivamos este trabalho na rede municipal em cidades do entorno, na rede particular, em várias instâncias.

Eu acredito que sempre eu trabalho com texto, texto e interpretação e o gênero como sendo a materialização de um texto é essa a especificidade. De se trabalhar essa diversidade de gêneros que circulam no cotidiano. Eu vejo isso como algo bacana pelos trabalhos desenvolvidos com os gêneros que até então não eram trabalhados dentro das questões interpretativas como estrutura, como é (pausa) interlocução, pra que, de quem, como, onde foi inserido, o trabalho com os discursos internos, a relação entre os gêneros, então acho que isso é algo que foi bacana dentro do trabalho que eu acho que deve acontecer dentro de todas as salas de aula, um trabalho efetivo para além das linhas do texto.

4. Eu não me lembro de trabalhar gênero na minha formação universitária, como eu disse só na segunda pós que fiz que foi sobre análise do léxico, análise do discurso e gêneros, se não me engano esse era o nome.

5. Foi nesse curso de pós-graduação que eu mencionei anteriormente que eu trabalhei a questão dos gêneros e eu mesmo já dei vários cursos de formação de professores sobre gêneros, eu tenho três cursos montados em relação a esse trabalho, esses

cursos já foram montados em diferentes etapas de ensino, para professores do ciclo de alfabetização, 4º e 5º ano, no ensino fundamental, então é um trabalho que eu já desenvolvo há um bom tempo.

6. Como eu não trabalhei gênero na graduação foi eu aprendi a trabalhar ou foi mais efetivado o trabalho na pós-graduação ou em algum curso que eu fiz de aperfeiçoamento e eu acho que a gente está sempre inovando, a gente está sempre procurando mais formas de trabalhar, terminando agora o mestrado em agosto de 2015 eu tive duas disciplinas em que o foco foi o trabalho com os gêneros e isso ampliou mais ainda a minha visão e a credibilidade desse trabalho.
7. A minha concepção de gênero é que o gênero é um texto, é a materialização de um texto, pra mim ela é prioridade no trabalho de ensino de línguas.
8. A minha concepção de gênero é que o gênero é um texto, é a materialização do texto, para mim ele é prioridade no trabalho de ensino de línguas.
9. Eu acredito que a competência necessária para trabalhar com gêneros é a competência dentro, a competência leitora porque esse é o cerne na questão das aulas de línguas portuguesa, levar os alunos a leitura.
10. Eu usei gênero para ensinar língua por decisão própria e percebo que até hoje ainda está muito a desejar na maioria dos professores, ainda há só concepções que é só colocar o texto na mão do aluno, colocar o texto no cartaz, falar que é isso ou aquilo. E o trabalho com o gênero é o trabalho com a leitura, essa leitura profunda, com essa leitura desenvolvendo diversas habilidades nos alunos, diversas competências.
11. Eu acho que eu já respondi o lugar que o gênero ocupa na minha prática é o primeiro lugar

12. Eu trabalho com os gêneros e os gêneros que eu mais utilizo no ensino de línguas são os gêneros que estão dentro do livro didático. Então, é... atualmente como eu trabalho mais com oitavo, nono, sétimo, então circulam narrativas, circulam textos na ordem de narrar, circulam artigos de opinião, circulam textos da ordem do argumentar, circulam crônicas, notícias, charges, cartoons, uma diversidade de gêneros muito grande.
13. Dentro desse trabalho de formação de professores, uma vez nos escolhemos uma charge, eu e uma colega do primeiro ano, ela trabalhava com o primeiro ano do ensino fundamental, eu no quinto ano e, desculpa, eu no sexto ano e no nono ano, nos fizemos esse mesmo trabalho, era uma charge crítica que discutia, é..., é..., as perdas que o Brasil tinha a partir de uma bandeira, então o ouro sendo as riquezas sendo levadas pra fora, desmatamento, poluição essas coisas e nos trabalhamos a criticidade a partir desses textos de com diferentes estratégias de nesses três anos escolares e guardamos esse material, nos organizamos e foi possível perceber que o mesmo material da para ser trabalhado em diferentes séries, diferentes anos escolares dependendo da abordagem que se faz. Foi um trabalho muito rico sabe, e nos apresentamos ele já em alguns cursos para professores, então foi um trabalho muito bacana. Ainda na questão 13, um trabalho que eu fiz quando nos tivemos o suporte de jornal em sala de aula, nos recebíamos o jornal todo dia na escola rural e foi bacana trabalhar com esses meninos e, por exemplo, a notícia, porque eles não têm acesso a isso dentro do material escrito, dentro de um suporte escrito, então nos trabalhamos durante algumas semanas cotidianamente as notícias que circulavam em Uberlândia e foi bacana eles perceberem que uma notícia não é um fato isolado que muitas vezes ela tem uma repercussão, ela tem um antes, um durante e um depois, e elas saem daquelas questões de o que, quem, onde por que, e também foi um trabalho de interagir com essa comunidade que mora no rural com a cidade de Uberlândia que é tão próxima.
14. Eu acredito sim que o livro didático é um bom material para o ensino de línguas porque os materiais hoje são muito bem selecionados pelo PLD e nos temos a liberdade de escolha, a gente escolhe aquele que a gente tem mais afinidade e eu

acredito que sempre vai depender do planejamento do professor, daquilo que ele almeja daquilo que ele vai organizar sua aula.

15. O uso de gênero nas escolas rurais acontece semelhante às escolas urbanas. Eu acho que o diferencial é a gente também trabalhar gêneros que circulam ali dentro da proximidade trabalhar temática escolher gêneros que circulam dentro da, daquela realidade até pra, pra uma maior aproximação e para eles perceberem que tudo faz parte do mundo que o rodeia.
16. Implica que o estudo da língua se dará, concretizará o seu objetivo que é levar o aluno a competência comunicativa, competência de leitura, daquilo que ele vai saber ler, é, interagir, responder, questionar, argumentar, saber detalhes, expor, então eu acredito que isso se dá por meio da leitura e importante que isso se dê em todas as áreas do conhecimento.
17. Eu acredito que é muito importante porque a língua se da a partir da, da, da relação entre os textos, da produção de textos, da leitura de textos escritos, que analisam o cotidiano, que leva a analisar e a refletir sobre a língua, sobre o momento histórico, sobre a realidade.
18. O gênero é uma estrutura que ele sofre, passa por mutações, ele sofre mutações, nem sei se seria essa a palavra, ele sofre variações de acordo com o tempo, de acordo com o interlocutor, de acordo com veículo onde ele está o suporte, então ele vai sofrer variações, ele vai sofrer mudanças na estrutura, mudança no conteúdo composicional, mudança na linguagem.
19. A questão dezenove eu já respondi eu escolho os gêneros dentro do livro didático e eu tento levar aos alunos gêneros que circulam dentro do cotidiano. Na escola onde eu trabalho tem um postinho de saúde perto, então nesse postinho de saúde sempre há muitos folders, muitos panfletos que trabalham algumas doenças, que trabalham algumas questões preventivas que melhoram a vida dos moradores e sempre que isso se da eu procuro trabalhar com os alunos esses textos também, e outros que

chegam e que eu acredito que sejam também importantes para a melhoria dos relacionamentos, na vida, no entendimento, nas prevenções nessa comunidade.

20. Pulou.

21. Pulou.

22. Só quando é possível, quando é necessário, quando há algo que chama a atenção para aquele meio. Hoje a escola rural que eu trabalho, ela tem uma proximidade muito grande com a cidade, mas é bacana, eu fiz um trabalho em cima do léxico, que são elem..., textos que circulam dentro desse cotidiano, foi bacana para resgatar e para trabalhar, como eu vou dizer o empoderamento dessas crianças, de uma linguagem que, que circula que é dominante ali onde eles estão, foi bacana para isso.

23. Pulou.

24. Eu não sou professora de inglês.

25. Eu já respondi, para mim é prioridade.

26. Pelo entendimento que gênero, gênero textual, discursivo é a essência do trabalho com língua, é a essência do trabalho com a, com a competência comunicativa, com a competência discursiva, competência leitora, isso é primordial trabalhar.

27. Talvez, eu gostaria de ver primeiro o formato desse curso, os objetivos porque como há bastante tempo eu venho trabalhando com isso, eu gostaria de algo que me acrescentasse. Agora eu acredito sempre no trabalho com a prática, não é, o como trabalhar determinados gêneros, determinado ano escolar.

Maria

01. Sou formada em letras, especialização em língua portuguesa, mestrado em linguística. Sou professora de língua portuguesa há mais de 30 anos, atuando durante muitos anos na rede estadual e municipal ao mesmo tempo. Quando ingressei na rede municipal, havia apenas as 05 escolas e eram ou rurais ou em distritos. Como não consegui vaga em Uberlândia, fui para a zona rural e gostei bastante. Já dei aula do primeiro ao quinto ano, no ensino médio e, atualmente, estou no ensino fundamental, do sexto ao nono ano. Vale ressaltar que inicialmente não escolhi lecionar na zona rural. Foi o que consegui na época e era apenas um contrato. Fui gostando, fui ficando até surgir um concurso. Na época do concurso, já havia muitas escolas urbanas. Foi então nesse momento que eu optei por continuar na zona rural.

02. Na verdade eu continuei na zona rural não pelo ensino de língua portuguesa. É que trabalhando na zona rural, fiquei mais próxima das minhas raízes. Sou de origem rural, fui alfabetizada na zona rural, amo a cultura rural, inclusive o falar rural, embora onde sou professora nem esse modo de falar nem a cultura não seja mais predominante. Aliás, tanto a cultura quanto o falar são estigmatizados pelos alunos. Eles não gostam de serem chamados de alunos de zona rural e sim, eles dizem que moram em Uberlândia, o que para eles significa morar na cidade.

03. Em minha opinião o ensino de língua, sempre trabalhei com os gêneros textuais e atualmente acho impossível ser de outra forma. Só não usava, só não usava a palavra gênero. A terminologia utilizada era tipos de texto. O foco principal eram os tipos básicos de texto: narração, descrição, dissertação e outros como carta, bilhete, os gêneros literários, tudo como tipologia textual. A palavra gênero se relacionava mais com a área da literatura, referindo-se aos gêneros literários. O termo gênero resinificou para mim depois que tomei conhecimento da linguística textual, num curso de especialização e depois no mestrado, quando estudei análise de discurso. A partir daí, comecei a discernir entre gêneros discursivos e tipologia textual. Tomei conhecimento da existência dos tipos de texto dentro de um gênero, por exemplo: narração e descrição em um romance, descrição, narração e dissertação em uma carta, ou narração ou descrição em um poema, e aos poucos fui tomando consciência da minha prática.

04. Na universidade falavam de tipologia textual, mas na verdade estavam se referindo aos gêneros textuais.

05. Após o curso universitário fiz especialização em língua portuguesa e o curso ofereceu um módulo com o título “tipologia textual”. O foco principal era narração, descrição e dissertação, e como faz muito tempo, não me sinto capaz de fazer uma abordagem. Só me lembro de que foi ótimo o curso, mas não me lembro de ouvir a palavra gênero.

06. Na universidade entendia gênero como um tipo de texto, com uma finalidade de comunicação. Já nos cursos de formação, depois da graduação, nosso foco era linguística textual, a gramática textual e tipologia textual. Foi no mestrado que comecei a entender gênero, mas como gênero discursivo, produzindo um efeito de sentido.

07. Ensinar uma língua é ensinar gêneros linguísticos, devemos ensinar uma determinada língua tendo em vista o seu uso social, um gênero adequado a cada situação de comunicação. Resumindo, o ensino de língua, o gênero, é o objeto de estudo.

08. Como professora, a minha preocupação nunca foi centrada na terminologia, porem o que eu estava ensinando, então eu sempre trabalhei gênero por decisão própria, mas pensando em tipos de texto, observando para que servisse cada texto, o que priorizava cada texto, em que situação o aluno iria usar determinado tipo de texto, e por aí. Acho que nas escolas onde trabalhei, não havia profissionais que dominavam esse assunto. Nunca ninguém comentou alguma coisa comigo e havia até coordenador de área.

09. Em primeiro lugar, o professor precisa dominar o conteúdo, e muito bem, porque isso lhe dá segurança. Mas só o domínio de conteúdo não habilita, não o habilita a ser professor. Serão necessários outros saberes. É preciso que ele tenha consciência do que significa ser um professor de língua, a consciência do seu lugar na educação e na

formação do cidadão. É preciso ver com clareza o objetivo que tem o ensino de língua. A partir daí, ele saberá criar estratégias, para colocar em prática o que deseja ensinar. E no caso de ensino de língua a partir do gênero, ser um grande conhecedor de gênero. Também isso só não o habilita a ser um professor de língua, como diz, precisam de outras leituras, outros conhecimentos, acompanharem a evolução do mundo, porque nas aulas de língua abordamos vários temas e em vários gêneros diferentes, significando diferente. O professor de língua precisa ser um leitor de múltiplas leituras, múltiplos gêneros e várias linguagens e precisa ser um ótimo estrategista. Outra coisa, saber ouvir os alunos, ter competência para ouvir. Impossível trabalhar gênero criando situações linguísticas, a não ser com democracia. Então é preciso saber ouvir e estar sempre disposto a aprender sempre e ensinar.

10. Minhas aulas sempre tem um texto como ponto de partida, tem como foco a finalidade do texto, sua caracterização, contextualização, é muito importante ver o contexto e os conhecimentos linguísticos, sempre estão para o gênero.

11. Na minha prática o gênero é o objeto de estudo.

12. Atualmente, com a globalização e com o desenvolvimento tecnológico, devemos abrir espaço para os diversos gêneros textuais. Temos que ler não apenas a linguagem verbal, mas também a linguagem não verbal. Não devemos nos limitar às tipologias tradicionais, como narração, descrição, dissertação. Não passamos a vida só narrando, descrevendo ou dissertando, mas geralmente procuro trabalhar com gêneros mais usados no cotidiano. Como meus alunos são adolescentes, ainda não dominam certos gêneros que só usarão no futuro, então também trabalho gêneros que não fazem parte da sua vida atual. Trabalho com situações hipotéticas, quando mostro vídeos, lemos textos que mostram tais situações, e acho que esse é o papel do professor de línguas, ter em vista o uso social da língua.

13. Ano passado, tive de trabalhar em várias aulas com um gênero quase em extinção: Papai Noel visitaria minha escola. Cada aluno deveria escrever uma cartinha com a sugestão do presente. Alunos do sexto ao nono ano, que nunca antes na vida

tinham escrito uma carta. Quando me pediram para desenvolver esse trabalho, já imaginei todas as dificuldades. Atualmente nos comunicamos por e-mail, *WhatsApp*, conversas pelo celular, face, a não ser na escola e raramente, o aluno não escreve carta tradicional. Então aproveitei para resgatar esse gênero do passado. Apresentei o envelope e, conseqüentemente, o selo, o remetente, o destinatário, o lugar de cada um, a função de cada um. Pedi para que trouxessem de casa carta que os pais tivessem recebido. Quase ninguém tinha. Dos avós, então, raramente alguém tinha também. E quando tinham, não podiam emprestar. Era assunto particular. Foi um trabalho difícil. Aproveitei para apresentar lindos papéis de carta, do século passado. As meninas amaram. Até coloquei uma gotinha de perfume nas cartas. Todos adoraram, principalmente o sexto ano. Os papéis, copiei da internet. E prolonguei a experiência pedindo a eles que escrevessem uma carta para um amigo e enviasse pelo correio e, por ser zona rural, surgiu um outro problema: o endereço. Como o amigo iria responder a carta, se o correio não entregava na zona rural? Alguém que mora na vila próxima a escola emprestou o endereço, mas as pessoas que receberam as cartas não responderam pelo correio. Assim que receberam as cartas resolveram ligar imediatamente e responder pelo celular logo de imediato. Para que tanto trabalho, se tinha uma solução muito mais rápida e muito mais eficaz? Foi um trabalho muito demorado, que não chegou a ser concluído, porque eu queria que todos, ao final, estivessem com as respostas vindas pelo correio. Como vi, alguns gêneros caem em desuso.

14. Atualmente existem ótimos livros didáticos que tomam o gênero como objeto de estudo. Trabalho com um que tem um capítulo que eu adoro. Começa com uma página de um diário de unifrunk, dentro dos moldes tradicionais, passando por diversos tipos de diários, até chegar nos blogs, no face. Todos gostam muito.

15. Na minha opinião não pode existir um ensino de língua para a zona urbana e outro para a zona rural. Todos tem os mesmos anseios. Todos da zona rural têm conhecimento das mudanças tecnológicas. Todos tem celular, se comunicam pelo Whatsapp, face, tem TVs atuais, eletrodomésticos atuais, roupas e calçados da moda, mesmo sendo de uma linha mais em conta. Todos querem um emprego, fazer ensino

médio, prestar o ENEM, o vestibular. Os de oitavo e nono ano já fazem cursos técnicos na cidade, já estão se preparando para o mercado de trabalho na cidade, e se é essa a realidade não posso ensinar de um modo diferente. O nosso foco é a cidadania.

16. O ensino de línguas terá como objetivo o ensino de gêneros, porque tem que ter em vista o uso social da língua, principalmente da língua materna.

17. Dominando os gêneros o aluno dominará a língua. Ele precisa dominar os diversos gêneros adequados a diversas situações linguísticas do seu cotidiano e do futuro também. Impossível dominar uma língua sem passar pela questão de gênero. Todos os conhecimentos linguísticos estariam descontextualizados, cairiam no ensino de língua, tendo como objeto de estudo a palavra, em outro momento a gramática da frase ou o texto dentro da sua linearidade.

18. A estrutura do gênero pode mudar. O gênero não é estático. A técnica tradicional é um bom exemplo. Está sendo substituída pelo face, pelo Whatsapp, muito mais rápidas. São gêneros instantâneos. Outro gênero que está sempre mudando é a propaganda, que tem como objetivo surpreender.

19. Observo muito os gêneros do cotidiano. Os gêneros que o aluno ainda não usa, mas que ainda vai usar. Um outro critério é usar o gênero utilizado para trabalhar determinado conhecimento linguístico, como por exemplo os verbos no modo imperativo. Gosto muito de pedir-lhes que observem em que situações de comunicação seus pais, seus professores, e quem mais eles puderem observar, usem esses verbos no modo imperativo. Quais os temas das conversas, como é dito, com quem é dito.

20. O que posso dizer com certeza é que é um programa de língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação, a vários gêneros discursivos. É coisa atual. Os PCNs também. Mas atualmente temos a Olimpíada de Língua Portuguesa que também trabalha com o gênero. Memórias, poesia, conto, crônica, isso no ensino fundamental, porque no ensino médio são outros gêneros. A melhor proposta é a da olimpíada, tanto pelo conteúdo, quanto pela forma de abordagem, passando pela escrita e pela oralidade.

21. Não podemos fazer essa diferença no ensino de língua. Tanto o aluno da zona rural quanto da zona urbana pretende fazer ensino médio, o ENEM, o vestibular. Futuramente vão se candidatar às mesmas vagas em um concurso público, por exemplo. Na verdade precisamos estar mais atentos ao aluno da zona rural, porque não tem acesso a muitas experiências linguísticas que vivenciam os alunos da zona urbana, que vai mais ao cinema, ao teatro, que lê revistas, jornal, textos da internet, que é bem mais rápida na cidade. O aluno rural sabe de tudo isso e anseia por isso. De alguma forma precisa amenizar essas diferenças. Enfim, todos têm que dominar os mesmos gêneros linguísticos.

22. Atualmente, minha escola se situa fora da cidade, mas a clientela já não é tão rural assim. Há mais ou menos duas décadas essas diferenças eram mais evidentes, porem depois da formação da represa e das usinas de Miranda e Capim Branco, o cenário mudou, os alunos, a sua grande maioria, vieram de outros lugares, da periferia de Uberlândia, de cidades vizinhas, de pequenas cidades do Ceará, de Goiás, e de outros lugares. O livro didático, inclusive, é o mesmo de muitas escolas da cidade.

23. Observando os eventos sociais, tais como missa nas capelas, cultos evangélicos, terços, folias de reis, reunião de pais na escola, cavalgadas, clubes de mães, festinhas de aniversário, podemos dizer que os gêneros mais circulantes são os textos da missa, as orações do terço, os cânticos, os hinos do culto evangélico, os cânticos da folia de reis, receitas de cozinha, de artesanato, diálogo com os professores, o boletim escolar dos filhos, os avisos enviados pela escola, conversas sobre cavalgadas. Do outro lado, se eles são horticultores, provavelmente leem textos que orientam o uso de algum produto, algum texto informativo a respeito de plantação. Nunca pesquisei, mas eu acho que predomina mais o texto oral.

24. Não vou responder a esta questão, porque nunca tive oportunidade de ser professora de inglês na zona rural.

25. Ensinando uma língua usando gênero, eu defino como uma metodologia no ensino de línguas.

26. O ensino de língua que tem como ponto de partida o gênero, tem em vista o uso social da língua. Pensando dessa forma, é impossível ensinar uma língua sem passar pelo ensino dos gêneros textuais.

27. A ideia sobre um curso sobre gêneros é excelente, porque esse tema merece mais estudo e nenhum conhecimento é completo, principalmente se levarmos em conta não é algo cristalizado. Acredito que novas formas de comunicação surgirão e precisamos dominá-las. O estudo do gênero serviria, deveria se estender a professores de outras áreas, pois todos trabalham com gêneros textuais, todos são alfabetizadores, e alfabetizamos não apenas lendo e escrevendo letras, palavras, frases, textos com começo, meio e fim, mas sim passando pela questão do gênero.