

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES:
o múltiplo e o complexo das práticas educativas

*Adair Vieira Gonçalves
Maria Rosa Petroni
(Organizadores)*

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2009/2010

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Impressão: Gráfica e Editora De Liz | Várzea Grande | MT

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.71 Formação inicial e continuada de professores : o múltiplo e o complexo das
F723 práticas educativas /
Adair Vieira Gonçalves; Maria Rosa Petroni (organizadores) – Doura
dos : Ed. UFGD, 2012.
255 p.

Possui referências.

978-85-61228-88-0

1. Professores – Formação. 2. Práticas educativas. I. Gonçalves, Adair
II. Vieira, Petroni, Maria Rosa.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES:
o múltiplo e o complexo das práticas educativas

*Adair Vieira Gonçalves
Maria Rosa Petroni
(Organizadores)*



2012



Sumário

Formação Inicial e Continuada de Professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas	07
Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades da compreensão da teoria <i>Adriana Socorro</i>	13
Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro: um olhar sobre a sequência didática do gênero artigo de opinião e a formação docente <i>Adair Vieira Gonçalves</i> <i>Mariolinda Rosa Romera Ferraz</i>	47
Um estudo sobre refacção textual: do diagnóstico à intervenção <i>Idelma Maria Nunes Porto</i> <i>Alba Maria Perfeito</i>	65
Práticas de sala de aula: as sequências como ferramentas de ensino <i>Elvira Lopes Nascimento</i> <i>Cláudia Valéria Doná Hila</i>	89
Leitura e escrita: práticas de ensino na educação de jovens e adultos - ensino médio <i>Soeli Aparecida Rossi de Arruda</i> <i>Maria Rosa Petroni</i>	113
Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor <i>Wagner Rodrigues Silva</i>	135
Grupo de estudo em língua portuguesa: o trabalho com os gêneros discursivos/textuais na sala de aula <i>Terezinha da Conceição Costa Hübes</i>	167
Letramento digital e formação docente <i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i> <i>Vladimir Moreira</i>	193
A formação do professor pelo viés da pesquisa acadêmica <i>Eliana Merlin Deganutti de Barros</i>	221
Os autores	245



Formação Inicial e Continuada de Professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas

A formação docente, no quadro geral da educação brasileira, tem se concretizado como um tópico profícuo para a reflexão. Por um lado, discutem-se as bases da formação inicial; por outro, as propostas de formação continuada. Em ambos os casos, é preciso acompanhar o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais informatizada e exigente de múltiplos letramentos.

Arelado a esse tópico está o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, símbolo de uma “crise educacional” ainda não superada. Nas últimas décadas, um movimento cada vez mais forte estabeleceu-se para minimizar o problema e tentar “devolver a palavra ao aluno”, para que se tornasse sujeito de seu discurso. Ecos desse movimento se fazem ouvir, nos dias de hoje, especialmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que trouxeram os gêneros textuais/discursivos, e os conceitos a eles relacionados, à cena oficial do ensino. Os desdobramentos desse fato ainda são mais perceptíveis, embora não exclusivamente, em pesquisas de pós-graduação.

Um conceito inerente ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos é o de interação, perspectiva que permite ao professor e ao aluno colocarem em prática o “princípio dialógico da linguagem” no processo de ensino. Para tanto, é preciso assumir a leitura e escrita como práticas sociais, contextualizadas e sócio-historicamente determinadas.

A presente obra reúne artigos que podem ser classificados em três conjuntos distintos, porém inter-relacionados: formação docente e material escolar; pesquisa-ação e ensino; letramento.

No primeiro conjunto, ao abordar a formação e o material escolar utilizado para a atualização docente no artigo intitulado **Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria**, Adriana Socorro apresenta pressupostos te-

óricos básicos sobre a formação docente e, de modo mais específico, discute a abordagem do programa oficial de educação continuada GESTAR II de Língua Portuguesa a respeito da orientação teórico-metodológica sobre os gêneros do discurso apresentada pelo caderno de Teoria e Prática 3 – TP3 – cujo foco é o ensino de gêneros e tipos textuais. A pesquisadora discute os resultados obtidos com a análise do TP3 durante a realização de uma pesquisa com os professores participantes do curso GESTAR, debatendo os impasses e as possibilidades criados pela teoria tratada no caderno. O objetivo do estudo desse material de formação é questionar a promoção da educação continuada nas instituições oficiais, representadas pelas Secretarias de Educação, bem como promover a autocrítica necessária à natureza e à finalidade do trabalho do professor.

Também discutindo a relação entre formação docente e material escolar, no artigo **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: um olhar sobre a sequência didática do gênero artigo de opinião e a formação docente**, Adair Vieira Gonçalves e Mariolinda Rosa Romera Ferraz relatam a Formação Continuada “Gêneros textuais e Sequência Didática”, desenvolvida com profissionais da educação das escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e analisam o Caderno Ponto de Vista – Caderno do Professor: orientações para a produção de texto – material pedagógico destinado aos professores inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, composto de uma sequência didática para produção de textos no gênero Artigo de Opinião, cujo objetivo é ajudar o docente a preparar os alunos para participar do concurso dessa Olimpíada.

Um segundo conjunto de artigos trata da pesquisa-ação no ensino da língua portuguesa. O primeiro deles, **Um Estudo Sobre Refacção Textual: do Diagnóstico à Intervenção**, de Idelma Maria Nunes Porto e Alba Maria Perfeito, apresenta o estudo das relações entre a escrita do aluno e a análise linguística, no campo dos gêneros discursivos. As autoras discutem, em processo de diagnóstico e intervenção, as situações de

produção discente, os problemas comuns apresentados nos textos, as estratégias de refacção junto à professora da série e as aulas de reescrita pós-intervenção. Tal estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo — Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema — desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, que tem como objetivo diagnosticar problemas e dificuldades gramaticais e intervir na abordagem desse ensino, em séries do nível fundamental, com pressupostos da Linguística Aplicada.

No segundo artigo, **Práticas de sala de aula: as sequências didáticas como ferramentas de ensino**, Cláudia Valéria Doná Hila e Elvira Lopes Nascimento discutem a ferramenta sequência didática como uma alternativa sócio e historicamente contextualizada para o trabalho do professor de língua portuguesa com as práticas discursivas em sala de aula, fundamentadas nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo, em sua vertente didática. Para tanto, apresentam uma proposta de SD para o gênero artigo de opinião, a ser desenvolvida no Fundamental I.

No artigo **Leitura e Escrita: práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio** Soeli Aparecida Rossi de Arruda e Maria Rosa Petroni relatam o resultado de uma pesquisa-ação, enfocando a metodologia de ensino de leitura e de escrita de oito professoras de Língua Portuguesa em atuação na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. As autoras objetivaram compreender as possibilidades de trabalho dessas professoras durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, por intermédio de entrevistas, descritas, analisadas e avaliadas à luz da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1934-1935; 1952/1953/1979), Bakhtin/Volochínov (1929) e contribuições de Brait (2006/2008/2009), Geraldi (2003), Lopes-Rossi (2002), Marcuschi (2008), Menegassi (2008), Paes de Barros (2005), Petroni (2008), Rojo (2000), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros.

Terezinha da Conceição Costa-Hubes, no texto **Grupo de estudos em língua portuguesa: o trabalho com os gêneros discursivos/**

textuais na sala de aula objetiva: i) divulgar uma prática formadora, decorrente de pesquisa-ação, e os resultados obtidos durante a formação; ii) destacar os conhecimentos teóricos adquiridos e seus reflexos nas ações do professor das séries/anos iniciais. Para efeitos de mais conhecimento e domínio científico sobre os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1988, 1992) e/ou textuais (BRONCKART, 2003) e na perspectiva de alargar a compreensão sobre o assunto, com vistas a tomar decisões cada vez mais conscientes e autônomas, a autora propôs a professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental um projeto de formação continuada, organizado sob a modalidade “grupo de estudos”.

No terceiro conjunto, com o artigo **Letramento digital e formação docente**, Núbio Delanne Ferraz Mafra e Vladimir Moreira apresentam as finalidades do projeto de pesquisa “Letramento digital do professor de Língua Portuguesa”: identificar e analisar as formas de letramento digital dos professores de Língua Portuguesa relacionadas à sua prática social tanto como usuários de computadores e internet quanto como formadores de alunos leitores e produtores de textos no âmbito da cibercultura. Esclarecem duas fases de desenvolvimento desse projeto: aplicação de questionários a professores da rede estadual do Paraná participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) em 2007 e 2008 no âmbito do Núcleo Regional de Londrina, e estruturação de um roteiro de tópicos para reflexão, discussão e aprofundamento para desenvolvimento junto a alguns desses professores na forma de grupos focais. Além de abordar o processo de estruturação e desenvolvimento da pesquisa, este artigo apresenta resultados obtidos nestas duas fases.

Finalmente, **A formação do professor pelo viés da pesquisa acadêmica**, de Eliana Merlin D. de Barros reflete sobre rituais, representações, imagens e estereotipações linguísticas no mundo da escrita acadêmica institucionalizada, com foco nas pesquisas da área de formação de professores de Língua Portuguesa. O objeto empírico de análise é uma dissertação de mestrado defendida em uma universidade pública estadual,

cujo tema perpassa a prática docente. Para a análise, foram privilegiadas três vertentes discursivas: a constituição do EU no discurso acadêmico, a submissão às vozes consagradas da Academia e as representações do ensino tradicional versus ensino interacionista



FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DOS GÊNEROS DO DISCURSO: IMPASSES E POSSIBILIDADES NA COMPREENSÃO DA TEORIA

Adriana Socorro¹

1. Introdução

Parece incontestável que a educação continuada do professor em exercício tenha se tornado uma necessidade imperativa do cenário escolar. Deparamo-nos, frequentemente, com muitos cursos de formação que, sem o necessário aprofundamento teórico-metodológico, pouco têm contribuído para o processo reflexivo sobre a prática docente, no que tange às orientações atuais para o ensino de língua portuguesa.

O desafio de superar as dificuldades de leitura e de produção de texto tem ocupado um espaço significativo nas investigações sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna. Logo, existe a necessidade de viabilizar políticas públicas que garantam uma formação adequada aos professores que se comprometem a ensinar a linguagem e o funcionamento da língua como uma prática discursiva de natureza social.

Discussões e investigações buscam compreender os processos de construção de conhecimentos para a profissionalização a que são submetidos os professores e em que medida tais processos formativos contribuem para o letramento desses profissionais.

Inegavelmente, as pesquisas apontam um perfil pretendido para o educador que atua nas escolas: reflexivo, autônomo e pesquisador de sua própria prática, já que a construção de saberes se desencadeia não somen-

¹ Mestre em Estudos de Linguagem pelo Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem – MeEL/IL/UFMT; formadora da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

te pelo conhecimento científico, mas também pela valorização de ações cotidianas do fazer pedagógico.

Com base nisso, o presente estudo adotou os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Constitui nosso objeto a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT (SEMEC) aos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental dessa rede. O material diretriz da formação é o Programa da Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR – especificamente, a unidade 10 do Terceiro Caderno de Teoria e Prática (TP3), intitulada Gêneros e tipos textuais (BRASIL, 2006).

2. Contribuições teóricas sobre formação continuada para os letramentos do professor

A atual conjuntura tem possibilitado pesquisas que analisam a educação brasileira e muitos são os elementos constituintes da engrenagem. Um deles consiste no enfoque dado ao processo de ensino-aprendizagem que apresenta em uma de suas faces constitutivas a interação entre os atores desse processo – professores e alunos – os quais, conjuntamente, deveriam construir conhecimentos, além, é claro, de socializar aqueles já construídos na história da humanidade.

O ato de educar, de natureza diversa e plural, obriga, indubitavelmente, não só a observação, mas o confronto das particularidades entre os sujeitos no entorno da escola. O desafio do professor constitui-se, então, em educar na heterogeneidade dos sujeitos capazes de atuarem competentemente nas diferentes esferas de atividade humana. Para tanto, as discussões sobre formação devem considerar as necessidades de conhecimento e as reais dificuldades em sala de aula, segundo Silva (2001).

No bojo dessa questão, refletir sobre o processo formativo dos professores de língua materna implica rediscutir a relação teoria e prática na construção de identidades pedagógicas dos professores (OLIVEIRA, 2006). Em outras palavras, não se trata de simples repasse de teoria. Assim como as aulas não devem servir para transmissão de informações das

disciplinas escolares, os cursos de formação docente também não devem perpetuar a tradição escolar de transmitir conhecimento.

O entrave na idealização e na execução dos cursos de educação continuada acontece por duas razões: por um lado, pretende-se levar ao conhecimento do professor, em um curto prazo, as teorias que circulam na academia e, por outro, tenta-se fornecer-lhe um conjunto de metodologias e “dicas” sobre como ensinar tal conteúdo que, muitas vezes, não transforma a rotina de sala de aula. Fadadas ao fracasso pela inadequação ao contexto e pela não-sustentabilidade teórica, as receitas frustram os professores que continuam a enfrentar problemas rotineiros de ordem metodológica em sua prática pedagógica. Insatisfeitos, eles não veem sentido nos cursos de formação, pois os julgam excessivamente teóricos, descontextualizados da prática e insuficientes para resolver os problemas constatados nas aulas.

Para Signorini (2006), os problemas pertinentes aos cursos de formação são ocasionados pela posição subalterna do professor e pela projeção dessa subalternidade também aos alunos de escola pública, fatores que despertam nos docentes os desejos de prestígio quanto à posição social, de valorização e da afirmação de seu trabalho. Ao não vislumbrarem o alcance de seus anseios, os profissionais sentem-se subordinados à instituição de poder e controle e à sociedade, reagindo, com certa resistência, às diretrizes educacionais que lhes são impostas, porque acreditam que o sistema os responsabiliza pelo fracasso escolar.

Moita Lopes (1995), a respeito dos cursos de formação docente, propõe ainda um redirecionamento ao seu planejamento, já que não bastam apenas forma e conteúdo para preparar o profissional: é fundamental que tais cursos se comprometam com o processo de produção de conhecimento, tanto do professor formador quanto do aluno-professor, para que ocorra o engajamento de ambos na prática de produzir conhecimento.

Radicalismos à parte, em decorrência dos aspectos elencados, não queremos dizer que tais cursos não possam formar apropriadamente o professor, ou que sejam os entraves para uma educação continuada de

professores via letramento(s). Pretendemos pensar *a priori* o equilíbrio entre teoria e prática e as formas de conhecimento e sua produção, a fim de mobilizar vários saberes que superem a racionalidade técnica das formações docentes e partam para “princípios científicos considerados relevantes para a ciência aplicada e desta para a aplicação na prática cotidiana”, conforme Schön (*apud* MAGALHÃES, 2001, p. 243). Por essa razão, ressaltamos que a suposta falta de relação entre teoria e prática, declarada por grande parte dos educadores é, no mínimo, contraditória, pois, subjacentes ao currículo escolar estão as bases científicas que pressupõem teorias.

O fato de a maioria dos professores não vincular a teoria à prática, certamente, dificulta o letramento profissional e desencadeia um equívoco da ação docente no âmbito escolar, impedindo que essa ação atenda à atual demanda social de educação. Parece-nos que, em nome de uma prática condizente com a realidade escolar, confusões e equívocos são promovidos pelos educadores durante as aulas, precisamente no momento da reconstrução de conceitos não previstos pelas orientações teórico-metodológicas (APARÍCIO, 2001; RAFAEL, 2001).

Quanto ao praticismo do fazer pedagógico, Pimenta (*apud* OLIVEIRA, 2006) alerta que qualquer prática sustenta-se numa teoria, portanto não existe a prática por ela mesma. Shulman (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 4), igualmente, afirma que o professor deve dominar não somente os conteúdos específicos de cada área, mas sua transformação em objetos de ensino, mediante a transposição didática, a mediação pedagógica e a articulação entre saberes disciplinares e curriculares.

Para Rafael (2001, p. 157-158), três elementos constituem a instância de produção: o professor, o aluno e o conteúdo específico da disciplina alvo da aprendizagem, entre os quais ocorre uma mobilização de conhecimentos ou saberes disponíveis em sala de aula.

Categoricamente, os autores referidos asseguram que o apropriado é discutir as teorias que orientam tais ou quais práticas, aproximando ciência e vida. Por isso, o enfoque se dá pela formação docente no que tange à

revalorização dos saberes de referência e ao acesso a conhecimentos variados, conforme propõe Nóvoa (*apud* OLIVEIRA, 2006, p.4): “[...] o saber de referência da profissão docente não pode ser construído à margem da lógica da produção científica das várias disciplinas”. Nessa direção, a relação teoria e prática abandona sua visão dicotômica e caminha para uma epistemologia na qual se confirmem as orientações práticas que cada teoria possibilita. É necessário implementar uma política adequada à educação continuada, para que essa tenha como princípio um professor crítico e reflexivo, capaz de transformar o espaço escolar em ambiente de ensino e pesquisa. Também é preciso que ele, professor, esteja apto a (re)construir conhecimentos articulados aos saberes científicos e pedagógicos, modificando as práticas educativas mediante a promoção de um ensino e de uma aprendizagem significativos.

Dessa forma, os indicadores para a formação dos professores, segundo Oliveira (2006), são: tomar a escola como contexto de ação e formação dos professores, considerar o professor o agente mais importante de todo o processo de mudança educacional, levar em conta o currículo como espaço de intervenção dos professores, assumir o ensino como tarefa do professor, associar formação básica e continuada e favorecer a inserção dos professores em espaços de aprendizagem não escolares, cuja premissa seja o seu letramento nas práticas sociais de linguagem.

Embasados nos estudos de Kleiman (2007) sobre letramento, concebemos a escola como uma agência de letramento, certamente a mais importante da sociedade, que tem na figura do professor o seu principal agente. Posto isso, concordamos com o argumento da referida autora de que a escola é o ambiente apropriado para o indivíduo experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, além de ser pertinente “assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (KLEIMAN, 2007, p.4).

Entretanto, assumir semelhante compromisso para o ensino implica admitir que os múltiplos letramentos devam ser o foco da formação do professor, já que se pretende adotar uma concepção social de educação,

na qual interessa muito se perguntar: O que ensinar? Que conhecimento construir? Em que contexto o aluno poderá fazer uso de tal conhecimento? Qual a sequência mais adequada para apresentá-lo? Quais objetos de ensino serão significativos para o aluno e sua comunidade?

Inegavelmente, são questões estruturantes para o planejamento das aulas, se intencionamos fazeres diferentes das práticas cristalizadas pela tradição escolar. Para tanto, parece-nos inevitável admitir que não seja suficiente um professor que apenas conheça e domine os conteúdos do currículo escolar; é imprescindível que ele saiba dominar a difícil tarefa de definir quais são as práticas significativas para o aluno participar na escola, uma vez que, em suas atividades diárias, está inserido nas mais variadas formas de “leituras” em uma sociedade tecnológica, interativa e letrada.

Ao centralizar a prática social, como objetivo a ser alcançado nas atividades escolares, seremos convocados a “viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade”. Para o aluno, então, a participação nas diferentes práticas discursivas socialmente reconhecidas exige dele “aprender o gênero para agir em sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 8-9). Se não utópico, é, no mínimo, audacioso propor uma reorganização do currículo nesses moldes, porque a concepção que impera secularmente é de um programa de conteúdo rigoroso e segmentado, obedecendo aos graus de facilidade e de dificuldade em cada etapa escolar.

Ainda de acordo com Kleiman (2007), as práticas de letramento obviamente modificam a tradição curricular dos conhecimentos. Conseqüentemente, os princípios gerais das práticas sociais de linguagem indicam a organização curricular, considerando que as atividades da aula se iniciam pela interação social e pessoal entre professor e aluno(s) e entre aluno(s) e aluno(s).

Nesse sentido, os estudos de letramento, se concebidos desse modo, induzirão o professor a considerar em seu planejamento o pressuposto de que os alunos e os grupos sociais a que pertencem são heterogêneos,

vivencia(ra)m atividades muito diferenciadas e que, por isso, têm outra meta de aprendizagem. Considerada a heterogeneidade, torna-se evidente sua incompatibilidade com a escola, porque, frequentemente, observamos a tendência escolar de uniformizar o aluno quanto ao conhecimento e às habilidades requisitadas pelo professor conforme a fase/ano que cursa. Tal nivelamento pressupõe dois aspectos: primeiro, um currículo estabelecido e, muitas vezes, distante das práticas de linguagem que os alunos experimentam na vida social; segundo, determina sempre o mesmo parâmetro para o conteúdo, a metodologia da aula e a interação professor e aluno, como se todos tivessem tido uma única trajetória de leitura e de escrita. Levar em conta a diversidade dos alunos incumbe o professor de enfatizar e de reorganizar os aspectos do plano de ação, isto é, o planejamento diário, semestral ou anual de sua disciplina, à medida que necessidades de aprendizagem se configurem nas aulas, em vista de um aprender significativo com relação aos conteúdos elencados para os alunos.

Ao adotar o ponto de vista socialmente contextualizado, o professor passará a ter autonomia para planejar o processo de ensino-aprendizagem e para escolher os materiais didáticos, assim que diagnosticar a situação dos alunos com os quais trabalhará. Estará também apto a incluir e/ou a excluir conteúdos insuficientes para práticas letradas do aluno.

Diante da possibilidade de mudanças significativas para o meio educacional – exigência da sociedade contemporânea – a formação docente inicial ou continuada deverá, obrigatoriamente, modificar o foco de sua atuação; caso contrário, dificilmente desenvolverá a dimensão político-ideológica do ato de educar. Consoante o que já dissemos sobre conceber a escola como sendo uma agência de letramento, está, claramente, posto que o agente de *letramento*² seja o professor.

2 Segundo Kleiman (2007, p. 21), o agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica, modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

À proporção que um novo perfil docente se delineie, algumas verdades “irrevogáveis” acerca da leitura e da escrita se desmitificarão, pois a concepção de que essas capacidades se complexificam no percurso escolar cederá lugar a uma naturalização dos processos de leitura e escrita no avanço da escolarização. Isso significa que, ao considerar as diferentes práticas letradas oriundas da comunidade do aluno, o professor poderá: a) renunciar gradativamente a crenças quanto ao prestígio da escrita sobre a oralidade; b) lidar com a diversidade, aprendendo e ensinando com ela; c) valorizar o diferente e o singular; d) operar como interlocutor entre grupos diferentes.

Ao configurar as ações do professor mediante os letramentos, pretendemos defender a ideia de que a formação docente deva oportunizar não somente embasamento teórico-metodológico, mas instrumentalizar o professor para “acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la” (KLEIMAN, 2007, p.20). As implicações desse tipo de formação exigem da academia e dos formadores atuantes, nas universidades ou nas secretarias de educação, modelos desse fazer, proporcionando ao professor não apenas práticas de letramento que englobem conhecimentos científicos e práticos de sua área de atuação, mas, principalmente, que desenvolvam uma atitude própria ao docente para se aventurar e experimentar diferentes práticas letradas (KLEIMAN, 2007).

Consideramos indispensável que a formação profissional do professor se constitua na interação e no dialogismo da vida, possibilitando ao profissional adicionar aos seus saberes de referência uma linguagem viva, própria de sujeitos históricos que se constituem na e pela relação complexa do eu com o outro, em uma dada situação de comunicação. É bem provável que, nesse paradigma, o ensino de língua materna assuma a língua em uso em uma perspectiva enunciativo-discursiva, na qual os objetos de ensino explicitados são os gêneros do discurso e o texto a sua unidade.

3. A proposta de trabalho com os gêneros do discurso e o material didático-pedagógico oficial

Enfocaremos, a seguir, o programa de formação docente para profissionais em serviço, denominado de Gestão da Aprendizagem Escolar de Língua Portuguesa – GESTAR II de Língua Portuguesa – (BRASIL, 2006), editado para atender os objetivos do Programa FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, em conformidade com o Acordo de Empréstimo nº 7122/BR, firmado com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA 00/027 do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – e do Projeto BRA 914/1111 da *Unesco*³.

Nossa discussão versará sobre a concepção de formação de professores no Programa, com a finalidade de verificar o tratamento dispensado à teoria dos gêneros e, ao mesmo tempo, analisar as orientações metodológicas dadas ao professor para a realização do seu trabalho pedagógico em aulas de língua portuguesa.

O programa GESTAR surge com o objetivo de formar o professor para atuar em um mundo globalizado e com a demanda de outras necessidades educacionais, conforme o princípio geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – publicados em 1998. Além disso, o material parece se apoiar na máxima *ação-reflexão-ação*, mediante pressupostos que levam em conta “a atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídios e acompanhamentos da ação do professor no próprio local de trabalho” (BRASIL, 2006, p. 16). Sugere, ainda, a articulação dos saberes docentes aos projetos da escola e a incorporação dos conhecimentos didático-pedagógicos à formação profissional, aliando a essa proposta o desenvolvimento das dimensões coletiva e individual do processo formativo e reflexivo.

3 Conforme Guia Geral do Gestar II (BRASIL, 2006). As siglas significam, respectivamente, Fundo de Fortalecimento da Escola; Diretoria de Programas Especiais; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Ministério da Educação.

O Programa espera levar o professor a congregar as dimensões prática e formal em seu trabalho diário na escola. Caracteriza-se como semipresencial, fundamentado pela teoria e pelos pressupostos da educação a distância (EAD), que consiste em oferecer estratégias de estudo individual, por meio dos cadernos teórico-práticos (doravante TP), propiciando autonomia e independência ao cursista para organizar o seu estudo. Existem os encontros presenciais para a realização das atividades de “troca de experiência e reflexão individual e em grupos; esclarecimentos de dúvidas e questionamentos; planejamento e elaboração de situações didáticas; análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos” (BRASIL, 2006, p.17).

Assim, esse Programa delinea uma configuração de ações sistêmicas e estratégicas de estudo individual e atividades presenciais, individuais ou coletivas dos participantes, orientadas por um formador. Este se incumbem de coordenar as atividades individuais a distância para o professor cursista, as oficinas coletivas, o plantão e o acompanhamento pedagógicos, além de discutir formas de implementar as tarefas propostas e de avaliar o desenvolvimento desses professores cursistas. A orientação consiste em trabalhar interativamente o conteúdo dos TPs, mediante dinâmicas de grupo que levem os docentes a relacionarem a teoria à sua prática diária de sala de aula, bem como compartilharem reflexões e estratégias de aplicação em sala de aula da teoria estudada numa seção denominada *Avançando na prática*⁴.

4. GESTAR e Língua Portuguesa em contexto escolar

O material compõe-se de três Cadernos Teóricos Práticos (TPs) divididos nos seguintes temas: Linguagem e Cultura, Análise Linguística e Análise Literária, Gêneros e Tipos Textuais, Caderno do Formador e Guia

⁴ *Avançando na prática* é a atividade proposta pelo Programa para ser desenvolvida com os alunos. Após o estudo teórico e as atividades preparatórias, supõe-se que o professor esteja capacitado para ensinar o conteúdo de cada seção.

Geral. O cursista participante recebe três Cadernos de Teoria e Prática e um Guia Geral.

Nesses Cadernos, o texto é visto como “ferramenta de transformação, de problematização e de elaboração de conceitos. (...) não é um artigo científico e nem um texto literário, mas é um texto em forma de aula (...) que leva o leitor a construir conhecimento, é um texto que ensina” (BRASIL, 2006, p.17).

Desse modo, a discussão sobre a Língua Portuguesa se faz no texto (que não é pretexto) verbal ou não verbal, interpretado com razoável profundidade, assegurando a imersão “em sistemas culturais, marcados, para todos os sujeitos, por negociações, intenções, conhecimentos e experiências distintas” (BRASIL, 2006, p.29). Outra pretensão do GESTAR é levar os professores a apreciarem a cultura letrada, estabelecendo o diálogo desta com as demais linguagens e manifestações culturais.

Quanto às competências, as expectativas em torno do professor ao final do Programa são as de que, como usuário da língua: exponha-se como locutor e interlocutor, com amplo domínio da linguagem; reflita sobre linguagem e língua; aponte os usos sociais da língua em todas as modalidades; posicione-se criticamente com relação aos diversos tipos de textos; interesse-se pelos textos artísticos. De igual modo, o docente, como profissional da educação, deverá: atuar de forma consciente, produtiva, adequada e coletiva, valorizando as práticas democráticas; desenvolver projetos de aperfeiçoamento; refletir sobre sua prática docente e sobre a atuação da escola e suas relações com a sociedade. Por fim, como professor de Língua Portuguesa, compromete-se a: observar, anotar, situar e sistematizar os fatos das gramáticas interna, descritiva e normativa, para seleção e organização dos conteúdos e objetos de ensino-aprendizagem em função dos seus alunos de 3º e 4º Ciclos; pesquisar, avaliar e assumir métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para sua atuação (BRASIL, 2006).

Embora a descrição e a análise do material completo sejam interessantes do ponto de vista da pesquisa, neste artigo, deter-nos-emos na

unidade 10 – Trabalhando com gêneros textuais – do Caderno de Teoria e Prática. É importante ressaltar que a unidade citada causou grande expectativa no grupo de cursistas com o qual trabalhamos. Todos afirmavam categoricamente: “finalmente vamos ‘aprender’ a trabalhar com os gêneros em sala de aula”.

Objetivamos destacar o enfoque metodológico adotado pelo material na construção e na reelaboração dos conceitos inerentes à prática pedagógica do professor ao desenvolver as aulas. Sobretudo, analisaremos a trajetória das discussões em torno do conceito de gêneros propostas aos cursistas e em que medida se realiza a proposição feita na Apresentação do TP3: “vamos não só discutir conceitos como [...] gêneros textuais, mas vamos mostrar como esses conteúdos podem e devem entrar nas suas aulas para alunos dos 3º e 4º Ciclos” (BRASIL, 2006).

5. Unidade 10 do TP3 – alguns ícones em análise

Nossa análise crítica se organiza a partir dos conhecimentos teórico-metodológicos oferecidos pelo programa ao professor. Embora a unidade apresente um conjunto de ícones, nos limites deste artigo vamos abordar apenas aqueles referentes a “*Iniciando nossa conversa, A seção 1, Importante e Indo à sala de aula*”. Para fazer referência ao material, utilizamos excertos enumerados, não nos fixando na sequência linear do texto da referida unidade.

Iniciando nossa conversa é o ícone que formata um texto “teórico” sobre o tema focado. À medida que a unidade se desenvolve, a autora apresenta informações concernentes à noção de gêneros textuais, objetivando complementar o texto teórico. A autora (BRASIL, 2006) retoma o assunto discutido na unidade anterior, estabelecendo um elo entre os conceitos de interação verbal e de enunciados relativamente estáveis, ou seja, os gêneros. A autora traz a discussão sobre a nomenclatura gêneros textual e discursivo, alertando que a terminologia não modifica os objetivos didático-pedagógicos. A título de informação aos cursistas, a autora diz que, no meio acadê-

mico, a questão vem sendo discutida há algum tempo – embora não faça nenhum apontamento a respeito do debate entre os estudiosos – confirma também que o tema ganha espaço na escola após a implantação dos PCN (BRASIL, 1998). Ressaltamos que esse documento oficial “toma emprestado” o conceito de Bakhtin sobre os gêneros e não o amplia.

Alguns professores hesitam em adotar novos procedimentos devido à falta de exemplos bem sucedidos, já que as práticas consagradas lhes permitem certo conforto; outros abraçam rapidamente as propostas de inovação da atual pedagogia para língua materna e cometem equívocos ao relacioná-las com o trabalho tipológico e estrutural dos textos a que estão habituados. Ou seja, fazem equivaler tipologia textual a gêneros do discurso, propondo que, quanto maior e mais diverso o número de textos lidos pelo aluno, mais competente e versátil é o uso que ele faz da língua materna. Em número reduzido, existem aqueles profissionais que aprimoram seus conhecimentos, procurando conhecer teorias linguísticas emergentes, cuja orientação seja a de tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem para as situações de sala de aula.

Logo, o ensino da leitura e da escrita de textos, a partir da perspectiva dos gêneros, preocupa os profissionais que, levados pelos cursos de formação continuada governamentais ou não, adotam diferentes pressupostos teóricos para sua prática. Para exemplificar o que foi dito, consideremos o excerto 1:

A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe essa preocupação para o ensino básico. Isso porque os parâmetros propõem o texto como unidade básica do trabalho com o ensino de Língua Portuguesa e os gêneros não se desvinculam dos textos (BRASIL, 2006, p. 55).

Aqui, encontramos o primeiro equívoco da autora, ao dizer que “os gêneros não se desvinculam dos textos”. Ora, os gêneros se dão, se materializam em textos. A autora (BRASIL, 2006) parece articular, com

tal declaração, os gêneros às formas abstratas, monológicas e distante da comunicação imediata dos falantes.

Julgamos desnecessária a proposição anterior, uma vez que uma leitura equivocada pode levar o professor a entender que os gêneros não são formas concretas de comunicação, não se dão no dialogismo da linguagem e, muito menos, organizam as interações verbais entre os sujeitos através de uma língua viva. Portanto, ao utilizarmos a linguagem no interior de determinada esfera humana, estamos, antes de tudo, realizando formas de enunciados próprias daquela situação de interação verbal.

Segundo Machado (2007, p. 155), “os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos, bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica”. Assim sendo, reafirmamos que a autora do material deveria evidenciar, primeiramente, o caráter enunciativo dos gêneros e como tais formas se configuram nos processos interativos, vinculando-os a seus contextos comunicativos e não aos textos.

Nesse sentido, todo estudo sobre gênero não pode desconsiderar, conforme propõe Machado (2007, p.156), “a natureza do enunciado em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade comunicacional”, nas quais existem, de fato, atividades dialógicas entre os interlocutores envolvidos no processo de comunicação. Dessa forma, na parte introdutória do TP3, Unidade 10, a autora do material (BRASIL, 2006) falha por não focalizar os aspectos sócio-históricos, a dimensão cultural e o caráter dinâmico dos gêneros do discurso. Sem uma apresentação apropriada acerca da teoria, a autora, apressadamente, no ícone introdutório, apresenta o enfoque da unidade, conforme o excerto 2, abaixo:

[...] vamos colocar nosso foco de observação em alguns textos que realizam gêneros literários e não-literários. Neles, vamos analisar as diferentes maneiras em que são frequentemente organizadas as estruturas dos textos para que sejam considerados pertencentes a gêneros diferentes (BRASIL, 2006, p.55).

Embora o título da unidade seja “Trabalhando com gêneros textuais”, a autora já define que sua preocupação é a diferenciação entre os gêneros literários e não-literários, destacando que as diferentes estruturas dos textos reportam-se aos diversos gêneros. Torna-se evidente que a sua preocupação, no trecho anterior, é trabalhar o aspecto formal do texto.

Mais adiante, embora a autora do material (BRASIL, 2006) tome o texto por suas múltiplas faces, nas quais convergem a historicidade e o uso da linguagem pelo sujeito, desviando-se da normatização gramatical, ainda prevalece o tratamento estrutural em detrimento do fator enunciativo-discursivo das formas textuais em sua proposta pedagógica.

Somente nesse ponto, a autora parece não ver o texto pelas estruturas, pois o reconhece como sendo uma unidade de sentido. Contudo, são breves as passagens da Unidade 10 que abordam os gêneros do discurso em uma perspectiva enunciativa. O excerto 3 elucida o que dizemos:

[...] o texto, assim tomado como unidade privilegiada do fazer pedagógico, mostra-se com múltiplas faces: é um espaço de marcas históricas e dos usos que os sujeitos fazem da linguagem. [...] foge da sistematização controlada e previsível das regras gramaticais. O reconhecimento dessa ‘maleabilidade’ linguística pode [...] provocar uma certa confusão e insegurança porque envolve considerável mudança nas práticas sociais desenvolvidas na escola (BRASIL, 2006, p. 55).

A “oscilação teórica” do material não contribui, positivamente, para a compreensão do professor, uma vez que a Unidade 10 não vincula os pressupostos do estudo dos gêneros do discurso às condições de produção, de circulação e de recepção. Baseamo-nos em Barbosa (2001) ao afirmarmos que as dimensões extraverbais são constitutivas do texto e não externas a ele, variando segundo as esferas de atividade humana. Vale reportar, neste momento, as palavras de Faraco (2009) sobre o arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso: “O gênero não deve ser abstraído da esfera que o cria e usa; isto é, abstraído da

atividade, de suas coordenadas de tempo-espço, das relações entre os interlocutores” (2009, p. 130).

Assim, ao tratar da “maleabilidade linguística” dos gêneros, a autora do material (BRASIL, 2006) não comenta relevantes aspectos para seu estudo: a dinamicidade e a historicidade próprias desses tipos de dizer em suas esferas de atividade humana. Em vez de trabalhar tais aspectos nas atividades de estudo destinadas ao cursista, a autora assevera que a relativa estabilidade do repertório dos gêneros do discurso provoca insegurança e confusão para quem lida com o ensino desses tipos relativamente estáveis do dizer. Ora, se pretendemos levar para a sala de aula a linguagem viva, concreta e dinâmica das práticas sociais, deve ficar claro que caberá ao professor o papel de tratar a língua como forma social, constitutiva do sujeito, a qual se altera segundo as necessidades e as finalidades históricas impostas pela interação verbal entre os falantes.

Dizer que o caráter volátil da língua pode causar conflitos e incertezas nos professores é considerá-la sistema abstrato de normas imutáveis que encontramos nas gramáticas tradicionais. Nesse caso, o que se valoriza é um tratamento esvaziado da linguagem, cujos fatores social, histórico e dialógico perdem a relevância na aprendizagem de uma língua, tornando seu ensino insignificante e desprovido de função social, tanto para o aluno quanto ao professor.

Isso significa dizer que, se queremos estudar os gêneros do discurso, é preciso compreender, primeiro, que os enunciados, orais e escritos, mantêm um elo constitutivo com a esfera que os agrega. Desse modo, conteúdo temático, forma composicional e estilo, além de serem indissociáveis, também se relacionam, analogamente, “às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade”, nas palavras de Faraco (2009, p.126). À medida que nossos olhares e conceituação da realidade se modificam, proporcionalmente, os gêneros do discurso constituídos e inseridos nas esferas humanas alteram o próprio repertório das formas de enunciados, as condições de produção e de recepção, bem como as finalidades da comunicação entre os interlocutores.

Diante das contradições apontadas do contexto investigado, passaremos às definições de gênero apresentadas pela autora, procurando ponderar os aspectos abordados nos excertos seguintes (BRASIL, 2006, p.55):

4. [...] uma classificação quanto ao gênero textual não é rígida, nem pode ser feita antes dos usos concretos e da circulação de um texto.
5. [...] os gêneros foram associados apenas à literatura, mas, com as propostas de trabalho dos PCNs, essa ideia foi ampliada e os gêneros são reconhecidos como unidades sociocomunicativas para qualquer finalidade de textos.
6. [...] os gêneros estão ligados a toda diversidade das situações de comunicação, é até natural certa inquietação quando nos defrontamos com a complexidade que os gêneros textuais nos colocam. Mas vamos agora prosseguir na reflexão sobre as estratégias textuais que permitem distinguir um gênero de outro.

Nesses excertos, a autora apenas menciona os aspectos sociocomunicativos, sem enfocá-los com a devida atenção de que necessitam. Ora, se estamos tratando de um material direcionado para formar o professor sobre os pressupostos teórico-metodológicos dos gêneros do discurso, é preciso que o Programa se comprometa a realizar tal tarefa e não simplesmente informar o cursista a respeito.

Não podemos deixar de notar a concordância entre o GESTAR II e os Parâmetros Curriculares Nacionais: focar a classificação dos gêneros nos usos concretos dos textos, reafirmando o axioma uso – reflexão – uso que ambos os documentos enfatizam. Tanto um quanto o outro aconselham o professor a conceber a língua como interação social própria de sujeitos situados historicamente.

É preciso lembrar que tais materiais advêm da esfera governamental e estão endereçados a professores da educação básica, por isso destacam a necessidade de outras formas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, visto que as atuais têm fracassado consideravelmente, dado o baixo desempenho em avaliações institucionais, conforme dados oficiais divulgados periodicamente. Além do mais, o excerto 5 está em discordância com

nossa compreensão sobre o conceito de gêneros do discurso, porque entendemos que não são os textos determinantes das finalidades do gênero, mas são as esferas de atividade humana que os configuram; logo, são os gêneros que formatam seu repertório de textos. Já o 6 acena para a diversidade e a complexidade dos gêneros, todavia não explicita, neste primeiro ícone, quais questões complexas estão em torno deles. No mesmo parágrafo, há referência à distinção dos gêneros mediante as estratégias textuais.

Nos três excertos anteriores, algumas incógnitas, quanto ao uso das terminologias, se formam para os participantes do curso, sem serem explicadas ao longo da Unidade 10: simulação de situações comunicativas do cotidiano, unidades sociocomunicativas, complexidade dos gêneros e estratégias textuais.

Tendo em vista a disparidade do conhecimento específico e didático referente à profissão docente, frequentemente, deparamo-nos com professores que sentem dificuldades para conceituar ou lidar com definições existentes sobre a língua. Como tal realidade é conhecida nos cursos destinados à formação docente, é inadequado o material abrir lacunas na educação continuada dos profissionais que consideram os Cadernos de Teoria e Prática como referência bibliográfica.

É possível dizer que a autora do material informativo (BRASIL, 2006) preocupa-se em reforçar o aspecto social dos gêneros e de inseri-los na comunicação viva da língua como enunciados concretos das práticas sociais da linguagem; contudo, não se constata as inúmeras implicações teórico-conceituais propostas pelo Círculo bakhtiniano que, normalmente, estão imbricadas no ensino dos gêneros em situações de aprendizagens escolares.

Assim, em *Iniciando nossa conversa*, além da falta de concatenação da nomenclatura utilizada nesse primeiro texto introdutório, existem também afirmações teóricas questionáveis sobre os gêneros, se tomados na perspectiva bakhtiniana.

Barbosa (2001, p.183) nos auxilia, ao elaborar o percurso metodológico para o estudo do gênero proposto por Bakhtin. Segundo a autora, são necessários:

- caracterização da esfera de circulação do gênero;
- estudo da sócio-história de desenvolvimento do gênero, quando isso for possível;
- caracterização da situação de produção dos textos selecionados;
- análise do conteúdo temático;
- análise da construção composicional;
- análise do estilo de gênero;
- análise do estilo de autor, quando for o caso.

O excerto 7, a seguir, não contraria o percurso dos anteriores quanto ao modo genérico de abordar os conceitos, já que alude à preparação do professor para elaborar atividades didáticas cuja transposição apropriada permitirá distinguir tipo e gênero textual, reforçando a adequação do tópico estratégias textuais para tal intento.

7. Esperamos que, a partir das reflexões e das atividades aqui propostas, possamos ajudar você a preparar atividades didáticas que levem seus alunos a reconhecer a distinção entre tipo e gênero textual e a utilizar estratégias textuais adequadas a variados gêneros textuais (BRASIL, 2006, p. 56).

Essas considerações críticas em relação à Unidade 10 do TP3 indicam a necessidade de uma defesa a favor do gênero na abordagem que aqui pretendemos. Barbosa (2001, p.91) advoga que

a eleição dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem implica numa mudança de perspectiva, de objetivos, de conteúdos e de metodologia: [...] tem-se, agora, conteúdos propriamente ditos a ensinar – os gêneros do discurso, em torno dos quais se organizariam as práticas de compreensão e produção de textos.

Julgamos limitador o fato de o material apoiar os textos para formação do professor em um tema *transversal*⁵, no caso, o trabalho. É provável que tal procedimento leve o cursista a entender que, no seu fazer pedagógico, ele precise adotar diferentes gêneros, mas sobre assunto semelhante. Como exemplo, tivemos uma professora que realizou um trabalho com os alunos, apresentando-lhes uma carta, um conto e um poema sobre o assunto amor.

Durante a socialização de sua experiência, falava, entusiasmadamente, de seu trabalho com os gêneros; no entanto, percebemos que o objetivo de ensinar a leitura e produção de texto ficou relegado a segundo plano, dado o espaço dedicado às experiências pessoais dos alunos nas discussões sugeridas a partir dos textos. De forma alguma queremos negar ao aluno o direito de expressar impressões e opiniões a respeito de assuntos sobre os quais tem interesse. Neste caso, levando em consideração a faixa etária dos estudantes das últimas fases do Ensino Fundamental, o tópico amor sempre motiva dúvidas, anseios e depoimentos que, se não forem bem conduzidos pelo professor, transformam a aula em bate-papo, sem nenhuma finalidade didático-pedagógica.

Tentamos encaminhar com essa cursista uma reflexão acerca da prática, mas ela resistiu em seu ponto de vista e não aceitou os aspectos que levantamos a respeito dos gêneros. Após uma crítica feita por ela quanto aos encaminhamentos realizados pela equipe formativa — “você não seguem as propostas do GESTAR II” — as formadoras foram à escola onde ela atuava para conversar a respeito do curso e da proposta que colocávamos para desenvolvê-lo; entretanto, as tentativas foram em vão, pois a professora desistiu do curso em fase final.

5 Os PCN (1998) apresentam um texto de referência sobre esse aspecto e listam quais temas transversais devem ser tratados pelas disciplinas escolares.

Concordamos com Barbosa (2001, p.96), ao afirmar que

o texto propriamente dito é minimizado em favor de seus conteúdos, vira pretexto, o que pode significar um desvio dos objetivos de ensino-aprendizagem. Não estamos com isso querendo advogar contra a ideia de temas transversais, que podem e devem ser tematizados em textos, [...] estamos alertando para o fato de que isso deve ser cruzado com os objetivos e conteúdos específicos da área de Português, sob o risco de termos a seleção de textos sendo efetivada eminentemente por esse critério [...].

Devemos ponderar ainda sobre o projeto temático e o tema gerador na escola. É preciso ter cuidado para que tais metodologias não cansem os alunos, porque no meio social, eles estão expostos e se expõem a um grande volume de informações sobre os mais variados temas, as quais possuem caráter imediato, já que se transformam na mesma velocidade com que são produzidas. Por isso, a escola, para envolver o aluno nesse tipo de metodologia, deve planejar atividades muito versáteis, para que as aulas não se tornem repetições de um mesmo enfoque.

Três seções que compõem a unidade citada procuram atender aos seguintes objetivos traçados no material informativo (BRASIL, 2006): 1) distinguir as características de gênero literário e de gênero não-literário; 2) caracterizar gênero poético, de acordo com a função estética da linguagem; 3) caracterizar uma das formas de realização do gênero poético: o cordel.

Os objetivos elencados apontam para equívocos quanto à abordagem teórica, pois, em vez de eles contemplarem o conjunto indissociável dos gêneros do discurso – conteúdo temático, estilo, forma composicional – cada seção desenvolve um aspecto estrutural e estilístico do gênero literário, limitando o estudo à poesia, especificamente, ao cordel. Devemos salientar que as três formas do conjunto referem-se à metodologia bakhtiniana, isto é, os três princípios já apontados de “estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva, [permitindo] compreender de modo mais correto a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) [...]” (BAKHTIN, [1952-53] 2003, p.269).

Outra ambiguidade que paira sobre a unidade é a proposição dos gêneros (dois poemas modernistas, um conto, um artigo científico, uma letra de canção e três cordéis) para as três seções, quando se poderia enfocar um dos gêneros e trabalhá-lo a partir da esfera em que se insere. Parece incoerente a seleção dos gêneros para a unidade, pois a autora sugere que o contato com um maior número de textos diferentes por parte dos professores e dos alunos poderá levá-los a compreender os gêneros proferidos nos diversos campos de atividade humana em que se realizam.

6. A organização do material de formação docente muda o paradigma de ensino?

A seção 1, “Gênero literário e não-literário”, da unidade Trabalhando com gêneros textuais, inicia-se com um texto cujo assunto é a ocorrência da palavra gênero restrita à Literatura. Sequencialmente, a autora distingue o que é literário e não-literário, amplia a ideia de gênero, apoiando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998), ao advogar que os gêneros constituem o objeto de estudo da língua portuguesa.

Ressaltamos que, em diversos trechos da fundamentação teórica, a autora do material informativo (BRASIL, 2006) assume definições a respeito do gênero sem mencionar os estudos que considera como aportes teóricos, salvo a referência a Marchuschi (*apud* BRASIL, 2006). Aqui, cabe-nos perguntar: A autora se posiciona sob qual perspectiva? Ao realizar o trabalho prático com os textos, o faz à luz da teoria dos gêneros do discurso?

Antes propriamente de buscar respostas para o questionamento anterior, reportamo-nos às palavras de Bakhtin ([1952-53/1979], 2003, p.262) a respeito dos gêneros do discurso:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o

repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Partindo dessa citação, notamos a ausência de elementos indispensáveis à didatização do gênero nas atividades propostas tanto ao professor quanto ao aluno na seção 1. Segundo Grillo e Cardoso (2003, p.105), “os gêneros do discurso não podem prescindir da consideração de suas condições de produção”. As autoras apresentam ainda a compreensão de Bakhtin para tais condições, propondo sua equivalência com a situação imediata de comunicação combinada com as condições sócio-históricas.

Para o estudo do gênero, neste caso o literário, Bakhtin ([1952-53/1979], 2003, p.262-263) postula que

[...] da Antiguidade aos nossos dias [os gêneros] foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum.

Embora o material trabalhe com a distinção entre gênero literário e não-literário, não o faz efetivamente sob a perspectiva do enunciado. Conforme orienta Bakhtin ([1952-53/1979], 2003, p.264-265),

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

Isso implica dizer que os modelos de gêneros apresentados no TP3, da maneira como foram estudados, não auxiliam o professor a reconhecer a manifestação artística da língua e nem a literatura “como sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem, [que] estão em mudança permanente”, segundo Bakhtin ([1952-53/1979], 2003, p.267).

Logo, no processo de ensino-aprendizagem, professor e alunos dificilmente percebem que a linguagem literária passa por uma evolução histórica vinculada a cada época e que as modificações linguístico-discursivas perpassam todos os gêneros.

Asseguramos que o material não oferece um suporte teórico adequado para instrumentalizar o professor a trabalhar na perspectiva bakhtiniana da linguagem. A conceituação oferecida, em poucas linhas, pretende fazer um breve esboço das três noções, a partir do estudo de três textos: um fragmento de poema, um pequeno conto e um artigo científico publicado em livro didático de geografia. As noções de esfera, de suporte material e de condições de produção e recepção dos textos não são sequer mencionadas nas duas seções.

Sempre que nos referimos a gênero literário e poético, reportamo-nos à Antiguidade Clássica e ao pensamento de Platão e Aristóteles, filósofos que buscaram evidenciar em suas formulações a gênese dessas duas realizações de linguagem. Entretanto, a prioridade do material não é a de fazer um percurso histórico sobre os gêneros literários e os gêneros poéticos, com o intuito de compreender as modificações impostas pela sociedade às suas manifestações artísticas de linguagem.

Vimos, novamente, que o material GESTAR II não direciona sua proposta de formação docente para as discussões teóricas do campo linguístico e literário. Ao se dirigir ao professor em formação, acena com alguns preceitos simplificados e disseminados há muito tempo em manuais e livros didáticos. Resguardando a devida coerência com as condições de recepção, esses materiais didáticos têm por obrigação organizar sistematicamente um conjunto de atividades escolares em torno dos saberes científicos das áreas do conhecimento.

Padilha (2005) oferece uma boa explicitação para a questão dos “gêneros literários”, relacionando as palavras do pensador russo às de outros estudiosos que buscam realizar suas investigações na perspectiva do Círculo Bakhtiniano. A autora delinea os pontos de convergência entre um conceito-chave e outro, esclarecendo os princípios analíticos que envol-

vem as questões de literatura e estética da arte. Além disso, deixa evidente a divergência entre a proposta de Bakhtin e a dos teóricos da literatura: enquanto estes pensam em gêneros literários, aquele pondera sobre gêneros do discurso poético.

Em seu artigo “Algumas considerações a respeito do texto poético em sala de aula”, Padilha (2008, p. 41) observa que

estudar os gêneros literários, os gêneros poéticos – implica considerá-los como um tipo de enunciado que tem particularidades como qualquer outro tipo, que está ligado a uma esfera de comunicação verbal, de utilização da língua. Trata-se, pois, de uma manifestação verbal elaborada a partir de uma esfera específica, o que lhe dá contornos próprios, que podem ser recuperados pela análise de três elementos: a avaliação de um determinado conteúdo temático, em um certo momento, o estilo verbal e a construção composicional. No sentido bakhtiniano, estes elementos comportariam o todo do enunciado, caracterizando o gênero do discurso.

Sem dúvida, podemos levantar sérias limitações do material proposto pelo Programa GESTAR II de língua portuguesa. A fragilidade de sua proposta se evidencia na falta de uma sequência didática que pudesse transpor os gêneros abordados pela unidade 10 para a sala de aula. Definimos abaixo os aspectos mais problemáticos do material:

- explicações teóricas extremamente vagas para os conceitos enfocados na unidade;
- projeto temático – trabalho – torna a abordagem cansativa, visto que as atividades são estruturadas do mesmo modo: ler o texto e responder às questões que decodificam as informações e o contexto verbal; as tentativas para enfatizar o aspecto enunciativo-discursivo da unidade textual são insignificantes;
- texto como pretexto, embora o Guia Geral assegure trabalhar o texto na perspectiva do gênero como objeto e o texto como unidade de ensino, conforme indicação dos PCN (1998);

- fragmentos de textos que impedem a compreensão do sentido global.

Elaborar um projeto de ensino fundamentado nos gêneros, numa abordagem sócio-histórica e discursiva da linguagem é uma atividade complexa, visto que tanto a formação acadêmica quanto a formação continuada não organizam “discursos adequados e claros a estas finalidades” (ROJO, 2006, p. 72).

Na maioria dos encaminhamentos realizados pela autora, não ficou estabelecido o elo entre os três elementos indissociáveis do gênero. Resaltamos que não houve questões que trabalhassem o tema, na perspectiva bakhtiniana; apenas o assunto foi o foco das atividades. Em vez de os três funcionarem simultaneamente, como acontece nas práticas sociais da linguagem, foram contemplados isoladamente e, quando associados estilo e forma composicional, a ênfase oscilava entre um e outro. Esse fato nos levou a inferir que a orientação dada aos professores cursistas não está em consonância com a metodologia bakhtiniana para o estudo da língua, concebida e concretizada mediante interação entre sujeitos sócio-históricos.

O ícone *Importante* subdivide-se em dois tópicos. O primeiro trata do domínio do gênero pelo falante. Para comentar a questão, recorreremos mais uma vez às palavras de Bakhtin ([1952-53/1979], 2003, p.285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Do ponto de vista de Marcuschi (*apud* BRASIL, 2006, p.60), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” Fica claro nas duas citações que o domínio

do gênero não só instrumentaliza o sujeito para as práticas de linguagem como também lhe possibilita engendrar discursos sociais nos contextos imediatos de comunicação. Por isso, é viável a transposição dos gêneros para sala de aula por meio de sequências didáticas, as quais ofereçam ao aluno atividades de leitura e de escrita dos gêneros do discurso, principalmente, os secundários, com a finalidade de capacitá-lo para a vida social na esfera de atividade humana da qual ele faz parte.

Como sabemos, Bakhtin estabeleceu uma diferenciação essencial para os gêneros do discurso, dividindo-os em primários e secundários. Estes se realizam na complexa comunicação cultural do código escrito, predominantemente, enquanto aqueles são formas simples típicas da comunicação cotidiana. Nas palavras do próprio Bakhtin ([1952-53/1979], 2003, p. 263),

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

O segundo tópico é um exemplo que discorre a respeito da finalidade estética do gênero literário, no qual a autora conclui que não basta dizer, mas como dizer: “Por isso, forma e conteúdo são inseparáveis” (BRASIL, 2006, p.60).

Embora haja menção ao domínio dos gêneros, a autora não extrapola tal noção nas atividades para o professor, assim como também não propõe uma discussão aprofundada para os gêneros primários e secundários. Tal diferenciação é importante para os cursistas, visto que todos deveriam aplicar um “Avançando na prática” de um determinado gênero

e, ao final do Programa, selecionado o gênero, realizar um projeto para desenvolvê-lo junto aos alunos do Ensino Fundamental.

Indo à sala de aula consiste em um ícone muito proveitoso ao professor, porque se assemelha a “conselhos” sobre o melhor modo de abordar os conteúdos nas aulas de língua portuguesa.

Na Unidade 10, foram apresentadas quatro subseções sob esse título. A primeira lembra aos cursistas que o trabalho com a escrita requer do aluno uma “reflexão sobre os modos de organização [...], o nível de formalidade linguística e sobre as finalidades de usos dos textos. O conhecimento intuitivo que todo falante tem sobre gêneros textuais começa [...] a se tornar consciente” (BRASIL, 2006, p. 61). A subseção dois caminha na mesma direção, ao sugerir que o professor leia poemas ou letras de canção com os alunos, para que eles possam comparar poesia e prosa. a autora do material informativo (BRASIL, 2006, p.74) justifica, assim, a sugestão precedente:

a tomada de consciência de que nem todos os gêneros textuais são realizados por escrito também é importante no processo de identificação das diferenças e semelhanças entre textos. [...] aponte para diferentes textos que os próprios alunos produzem no espaço escolar: identifique quem escreve ou diz para quem; qual foi a finalidade do texto; se a linguagem foi informal ou não; se houve uma intenção estética na exploração do vocabulário, etc. [...] o uso é que faz deles gêneros iguais ou diferentes (ênfase da autora).

A terceira subseção, tratando ainda do mesmo assunto, indica a leitura e a dramatização de poemas nas aulas com o propósito de familiarizar o aluno com o referido gênero textual, já que, segundo a autora (BRASIL, 2006), os gêneros poéticos não são comuns nas práticas sociais. Acharmos impropriedade a proposição anterior feita pela autora a respeito dos gêneros poéticos, porque consideramos que tais gêneros fazem parte da tradição popular. Quem nunca aprendeu uma trova, uma parlenda e algumas letras de canções? Por que tais textos agradaram e tocaram a emoção?

A própria autora recomenda a letra da canção⁶ “Construção”, de Chico Buarque, como sendo uma leitura de “poesia” e aplica a ela e ao poema “Operário em construção”, de Vinícius de Moraes, uma atividade de interpretação comparativa entre os dois textos.

A indicação é finalizada ainda com uma estratégia metodológica para leitura (BRASIL, 2006, p. 82):

propicie a seus alunos momentos de lazer com a leitura de gêneros textuais com os quais eles não convivem frequentemente. [...] é difícil amar o que não se conhece! Apresente leituras interessantes e diversificadas a seus alunos, sem que haja o compromisso da ‘tarefa escola’. Só lendo sem o compromisso de ‘tarefa escolar’ podemos aprender a ler pelo mero prazer do texto.

Evidentemente, o professor precisa demonstrar a seus alunos que eles são sujeitos leitores e, acima de tudo, sujeitos ativos na leitura da ficção e da poesia. O que é preciso conquistar, paulatinamente, é a capacidade de ler, traduzir e criticar cada texto proposto, desde o início da escolaridade. Assim, o docente tem a possibilidade de promover, ou facilitar, o desenvolvimento, gradativamente, da criatividade, da liberdade e do prazer do ato de ler e de escrever com e em sua turma.

Considerações finais

A partir de tais reducionismos, a promoção da educação continuada nas instituições oficiais, representadas pelas Secretarias de Educação, não consegue desenvolver a autocrítica necessária à natureza e à finalidade do trabalho do professor. Embora o discurso oficial legitime uma educação para o exercício pleno da cidadania, não atribui aos educadores a devida

⁶ Usamos a expressão letra de canção, conforme advoga Padilha (2005), em consonância com Costa (*apud* PADILHA, 2005, p.90): “gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica) e essas dimensões são inseparáveis, sob pena transformá-lo em outro gênero”.

função social que lhes cabe, a de intelectuais transformadores, que relacionam reflexão e prática acadêmica a favor do desenvolvimento reflexivo-ativo dos alunos, conforme propõe Giroux (1997).

À margem do processo intelectual de pensar a escola, os professores são descaracterizados de sua principal atividade – o trabalho intelectual – e não podem mais agir seriamente sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas que querem conquistar. O posicionamento ideológico e político acerca da importância do trabalho intelectual do professor provoca o repensar sobre as condições em que se dá a atividade docente.

Por isso, reafirmamos que escola, docência e práticas de linguagem não são elementos neutros, desprovidos de intencionalidade de quem nelas e por elas age; ao contrário, nos colocamos e somos colocados a serviço de uma ideologia de permanência de relações e valores sociais que exclui a mais vasta cultura e as diversas formas de conhecimento. Desse modo, Giroux (1997, p. 26) afirma que “os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino”.

Para a construção desse perfil praticante e reflexivo, o referido autor argumenta sobre a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. O primeiro aspecto insere a escola na esfera política. Nesse espaço, reflexão e ação críticas se agregam a um projeto social competente que leve o aluno a vencer injustiças econômicas, políticas e sociais. Nessa perspectiva, conhecimento e poder se aliam e favorecem uma opção de vida mais democrática e qualitativa ao aluno (GIROUX, 1997). O segundo imperativo constitui-se no uso de formas pedagógicas emancipatórias, a saber: o aluno como agente crítico, problematização do conhecimento, utilização do diálogo crítico afirmativo que argumenta em nome de um mundo qualitativamente melhor para todos.

Evidentemente, as duas instâncias recomendam aos intelectuais transformadores o compromisso de dar voz ativa aos alunos para que se-

jam atores de sua aprendizagem. Segundo Giroux (1997, p.26), o professor deve “desenvolve[r] uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, [...] relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula”. Nessa perspectiva, acreditamos que os professores podem promover mudanças e oportunizar aos alunos condições indispensáveis para torná-los cidadãos capazes de exercer sua cidadania, que saibam usar o conhecimento em prol de uma vida mais digna, assim que adotarem um discurso da linguagem crítica e da linguagem da possibilidade.

Os obstáculos que resistem à mudança precisam ser combatidos com três atitudes em relação à formação/prática reflexiva, consoante Garcia (*apud* ELTZ, 2007, p. 5):

mentalidade aberta, que se define como ausência de preconceitos, de particularidades, de melindres [...]; a responsabilidade que se refere [...] à responsabilidade intelectual, considerando as consequências de um passo projetado e assumindo-[as] [...]; e o entusiasmo, definido como predisposição para enfrentar a situação com curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação, ruptura com a rotina.

É preciso reconhecer que os conhecimentos adquiridos pelos professores são nosso ponto de partida; caso contrário, poderemos incorrer em erro, ao nos desviarmos de práticas preciosas já realizadas na escola. O professor deve ser tomado como parceiro, porque, caso contrário, ele assumirá um papel passivo e alienado em seu processo formativo.

À medida que os desafios se configuram no que diz respeito à formação docente, é nosso compromisso encontrar caminhos que orientem o processo formativo. Por isso, trabalhos científicos que investigam a problemática em torno da educação são imprescindíveis para uma apropriada modificação na organização escolar, uma vez que conhecemos de perto todo o processo de ensino e de aprendizagem, porque não somente o planejamos e discutimos para a formação, como também o vivenciamos na prática de sala de aula.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].

_____. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. São Paulo, SP: PUC 2001. (Doutorado em Linguística Aplicada ao Estudo da Língua), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BRASIL. SEF. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR II: LÍNGUA PORTUGUESA – Caderno de teoria e prática 3: gêneros e tipos textuais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2005/2006.

ELTZ, P. T. *Formação continuada – descontinuidades e desafios*. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/370.pdf>> Acesso em: 09 fev.2009.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIROUX, H. A. *Professores como intelectuais transformadores*. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/pedagoiga_critica.pdf> Acesso em: 09 fev. 2009.

GRILLO, S. V. de C. e CARDOSO, F. M. As condições de produção/ recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In ROJO, R. BATISTA, A. A. G.(orgs.) *O livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.p.101-123.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, dez. 2007, p.1-25. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>> Acesso em: 09 fev.2009.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. (org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L.P. A auto-formação continuada do professor: o professor pesquisador. In: *Anais do Seminário Novos rumos para uma política de formação de professores*. Faculdade de Educação/UFRJ, 1995

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revistando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 6 . n. 1 jan./abr. 2006.

PADILHA, S. J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativa discursiva*. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. Algumas considerações a respeito do texto poético em sala de aula. In: PETRONI, M. R. (org.) *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. (org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. (org.) *As práticas de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PNCs*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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

SILVA, S. B. B. da. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais são contribuições possíveis?* In: KLEIMAN, A. (org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.



OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO: UM OLHAR SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Adair Vieira Gonçalves(UFGD/CNPq)⁷
Mariolinda Rosa Romera Ferraz⁸

Introdução

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, criada pelo Ministério da Educação, configura-se como uma política pública de fomento à formação de professores e de incentivo à leitura e à escrita. Tem sua origem nas edições do Prêmio *Escrevendo o Futuro*, que é um projeto implementado pela Fundação Itaú Social e pelo CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, desde 2002. A Olimpíada é administrada pelos seguintes órgãos: MEC (Ministério da Educação), Fundação Itaú Social e CENPEC, além de contar com a parceria da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

O Ministério da Educação, em 2007, ampliou o referido Prêmio, estendendo-o aos alunos de quinto, sexto, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental de nove anos, e segundo e terceiro anos do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, mantendo a formação de professor. Na edição 2009-2010 da Olimpíada de Língua Portuguesa, o Programa foi novamente ampliado, possibilitando a participação de todos os educandos do quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos ao terceiro ano do Ensino Médio. O calendário dessa Olimpíada de Língua Portuguesa norteia-se pelos mesmos moldes do Prêmio *Escrevendo o Futuro*, isto é, nos

7 Prof. Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Agradeço ao CNPq pela bolsa de produtividade em pesquisa.

8 Mestranda do PPGL- Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD.

anos ímpares acontece a formação de professores, nos anos pares, o concurso. A participação nessa Olimpíada segue a normatização delineada a seguir: a) as Prefeituras devem aderir ao Programa, por meio de assinatura virtual do Termo de Adesão, viabilizando automaticamente a participação de todas as escolas municipais e estaduais da localidade; b) após a adesão, os professores interessados em participar do concurso fazem sua inscrição, preenchendo um cadastro *on line*, que lhes garante o recebimento da Revista *Na Ponta do Lápis*⁹.

Os gêneros propostos pela Olimpíada de Língua Portuguesa são: *Poesia*, para alunos de quinto e sexto anos; *Memórias Literárias*, para alunos de sétimo e oitavo anos; *Crônicas*, para alunos de nono ano do Ensino Fundamental de nove anos e primeiro ano do Ensino Médio; e *Artigo de opinião*, para alunos de segundo e terceiro anos do Ensino Médio. O material recebido pelas escolas é constituído de pasta contendo o Caderno do Professor em cada gênero, acompanhado de CD com áudios para o trabalho de escuta de textos, dez livretos com coletâneas e um cartaz-calendário com os prazos limites de realização das etapas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Em cada Caderno do Professor, há uma sequência didática (SD) para o gênero: *Poetas da Escola* (Caderno de Poesias), *Se bem me lembro* (Caderno de Memórias Literárias), *A Ocasião faz o escritor* (Cadernos de Crônicas) e *Pontos de Vista* (Cadernos de Artigo de Opinião).

1. Os números da Olimpíada de Língua Portuguesa em Dourados/MS e a formação de professores

Na primeira edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, participaram do concurso 4.529 municípios e 55.570 escolas públicas – municipais

⁹ Na Ponta do Lápis é uma publicação periódica do Programa Escrevendo o Futuro. A revista traz artigos, entrevistas, sugestões de sequência didática, textos, análise de textos, relatos de experiências, entre outros.

e estaduais. Em Dourados/MS, 28 escolas municipais e 20 escolas estaduais aderiram ao Programa¹⁰. Os professores receberam o material, aplicaram a SD, realizaram a etapa escolar de avaliação dos textos e encaminharam-nos para a Comissão Julgadora Municipal – CJM, de acordo com o regulamento¹¹. O quadro abaixo demonstra a participação do município na primeira edição da Olimpíada.

Gênero	Quantidade de Textos Recebidos pela CJM	Textos válidos	Textos inválidos	Textos encaminhados para a Etapa Regional (conforme regulamento)	Textos suplentes encaminhados para a Etapa Regional (conforme regulamento)
Poesia	36	28	8	3	1
Memórias	29	23	6	2	1
Artigo de Opinião	11	11	----	1	1
Total de Textos	76	62	14	6	3

Em 2008, a Comissão Julgadora Municipal, responsável pela avaliação de todos os textos enviados pelas escolas públicas estaduais e municipais, recebeu 76 textos, sendo 36 do gênero poesia, 29 do gênero memórias literárias e 11 do gênero artigo de opinião. Desse montante, 62 textos foram considerados válidos e 14 inválidos. A não validade dos textos ocorreu, prioritariamente, pelo descumprimento do regulamento no que refere a: i) o número excedente de textos enviados pela escola, ii) o número excedente de laudas permitidas.

Além de promover o concurso de produção de textos, o objetivo da Olimpíada de Língua Portuguesa é o de contribuir para a formação continuada de professores. Esse processo dá-se por meio de multiplicação

10 Dados obtidos no site oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

11 O regulamento de 2010 está em: <https://www2.itaub.com.br/itausocial/olimpiadas2010/web/site/imgs/regulamento/regulamento.pdf>.

de conhecimento da seguinte forma: um professor¹² vai até a capital de seu Estado participar da formação oferecida pela Fundação Itaú Social e pelo CENPEC; posteriormente, tem o dever de repassar o aprendizado aos demais professores das escolas públicas.

Em 2008, foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação a Formação Continuada “Gêneros textuais e Sequência Didática” para os profissionais da educação das escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados. Para o desenvolvimento da Formação, os encontros eram constituídos de estudos teóricos e de oficinas com atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos. Parte substancial do material de apoio para o desenvolvimento das oficinas foi extraído da Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, que disponibiliza ao professor cadastrado aportes teórico-práticos para desenvolvimento de SDs. Inicialmente transpôs-se a SD sobre o gênero *reportagem turística* para, na prática, os profissionais da educação entenderem o objeto de estudo. Na continuidade da formação, foram realizadas SDs sobre os gêneros Poesia e Memórias Literárias. Apesar de a Olimpíada de Língua Portuguesa incluir o gênero Artigo de Opinião, ele não foi trabalhado na formação, já que as Escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade não atendem a clientela do Ensino Médio.

Na edição atual, após a formação do professor-multiplicador, o repasse das oficinas, em Dourados/MS, teve início em 2009 e término em 2010. Dessa vez, houve a transposição didática de todos os gêneros previstos na Olimpíada Nacional: poesia, memórias literárias, crônicas e artigo de opinião. O quadro abaixo sintetiza a participação dos professores nas duas edições da Formação Continuada, apresenta os temas tratados em cada uma, o número de inscritos e de profissionais da educação que concluíram o curso com aproveitamento acima de 75%.

12 A coautora deste artigo foi a professora indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados para participar da formação oferecida pelo CENPEC em 2007 e 2009, na capital sul-mato-grossense.

Ano da Formação	Temas abordados	Participantes com aproveitamento do Curso		Total de inscritos
XXXXX	XXXXX	Professores	Gestores: Diretores, Coordenadores e/ou Professor-Coordenador.	XXXX
2008	SD e Gênero Textual: Reportagem Turística, Poesia, Memórias Literárias	29	20	116
2009 (apenas dois encontros) 2010 ¹²	SD e Gênero Textual: Poesia, Memórias Literárias, Crônicas, Artigo de Opinião.	37	21	101

2. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: a questão dos gêneros textuais

Bakhtin ([1934/1935], 2000, p. 279) define gênero como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”. É, segundo o autor, “um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística” (p. 279).

De acordo com o filósofo,

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, [1934/1935]), 2000, p. 261).

Segundo Schneuwly & Dolz (2004), são três as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas, ao trabalhar na perspectiva do interacionismo sóciodiscursivo: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Ter a capacidade de *ação* desenvolvida significa saber adequar a produção de linguagem ao contexto. Equivale a conduzir

o aluno ao reconhecimento, em síntese, de quem escreve, para quem se escreve e em que situação, além do suporte para a divulgação do texto. A capacidade *discursiva* corresponde à infraestrutura do texto, isto é, aos tipos de discurso e tipos de sequência. A terceira capacidade, *linguístico-discursiva*, está relacionada à organização formal do texto, ou seja, aos mecanismos de textualização, a saber: a conexão textual, a coesão nominal, a coesão verbal, a referenciação, o gerenciamento de vozes e modalizadores, os campos semântico e lexical, a construção dos enunciados (frases, oração e período), a ortografia, a pontuação, em suma, aos aspectos gramaticais do texto.

Na perspectiva dos gêneros textuais, o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa precisa ser marcado por atividades de linguagem em que se desenvolvam as capacidades supramencionadas. Para tanto, é necessário rever a metodologia aplicada, já que, numa concepção sócio-histórica, o ensino da língua(gem) deve observar as práticas sociais reais de comunicação. Nesse sentido, estudiosos do Grupo de Genebra e seus seguidores no Brasil têm desenvolvido pesquisas sobre SD e propõem tal metodologia para o processo ensino-aprendizagem da língua e dos gêneros. Nascimento (2009, pp. 68-69), ao discorrer sobre SD, afirma que

esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento. (...) A sequência didática constitui um projeto de comunicação em que se explicita a situação, o papel do autor e o destinatário do texto, o que ajuda a dar sentido à aprendizagem.

Em outras palavras, a SD é um rol de atividades elaboradas para o ensino e aprendizagem de um gênero. De estrutura modular, as etapas para a efetivação de uma SD em sala de aula normalmente são: apresentação inicial do projeto de escrita e da situação de produção; diagnóstico

inicial (produção inicial); leitura de textos; estudo da estrutura composicional do gênero; pesquisa sobre o tema; produção coletiva do texto; produção individual; aprimoramento e reescrita do texto; publicação do texto produzido.

Cada etapa enumerada é desenvolvida num módulo e/ou em vários módulos da SD. Na primeira etapa, ocorre a apresentação (pelo docente) do gênero a ser estudado. Para essa tarefa, é preciso observar os contextos sócio-comunicativos em que os alunos estão inseridos. A escolha do gênero a ser ensinado, em parte, decorre do projeto pedagógico da escola e mais especificamente do plano de curso do professor. Nesse momento, o docente expõe cada etapa do trabalho e indica leituras de diversos textos no gênero em produção.

Na segunda etapa, objetiva-se diagnosticar o conhecimento que os alunos já têm sobre o gênero a ser estudado. Normalmente, tal verificação é feita pela produção de um texto. O professor apenas indica a situação de produção do texto e deixa o aluno escrever livremente. Na terceira, são realizadas a leitura e análise de diversos textos no gênero em estudo. O professor, em parceria com os estudantes, avalia as características estáveis do gênero. Essa atividade culmina com a quarta etapa, quando se chega a uma conclusão sobre as características composicionais do gênero estudado.

Na quinta etapa, amplia-se o conhecimento do gênero por meio de atividades de pesquisa, tanto no que se refere a suas características, quanto à coleta de dados (discurso) para a produção do texto. Esta, em primeiro lugar, pode ser realizada coletivamente (sexta etapa) e, com o auxílio do professor, os alunos vão aprimorando sua produção escrita, agora, de forma individual. Na sétima seção, depois do reconhecimento dos elementos estáveis do gênero e da produção do texto coletivo, cada aluno produz seu próprio texto. O professor recapitula a situação de produção do gênero para que o aluno coloque em prática o conhecimento adquirido e/ou aprimorado.

A etapa final consiste na revisão e reescrita do texto. É possível dinamizar o trabalho, nesse momento, através da troca dos textos entre os

alunos que, de posse de uma lista de controle contendo os aspectos desenvolvidos sobre o gênero, realizam a intervenção no texto do colega. Percorrido esse caminho, é o momento de publicar os textos dos alunos. Se o gênero trabalhado foi o artigo de opinião, é necessário publicar os textos dos alunos no jornal local, no jornal da escola, em um *blog*. O importante é que o suporte do texto seja realmente adequado ao gênero.

3. Um olhar sobre a SD proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o Caderno Ponto de Vista

A SD em análise, proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa e contida no Caderno Ponto de Vista¹³, didatiza o gênero artigo de opinião. O referido Caderno contém 152 páginas. Após a capa e a página de créditos, há um diálogo com o Professor na seção “Caro professor”, comum a todos os gêneros. Essas informações têm o objetivo de apresentar a própria Olimpíada, o Caderno do Professor e os objetivos do Programa:

A Olimpíada não está em busca de talentos, mas tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos. O importante é que os seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. Isso contribuirá para que se tornem cidadãos mais bem preparados. E é você, professor, quem pode proporcionar essa conquista (PONTO DE VISTA: CADERNO DO PROFESSOR: ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, 2010).

Nas páginas seguintes, na seção Coleção da Olimpíada, há um demonstrativo comentado de todo o material da Olimpíada (Caderno do Professor, Coletânea de textos, CD-ROM, além de um convite para o professor inscrever-se na Olimpíada). Há ainda a apresentação da revista Na ponta do Lápis. Por fim, nessa seção, são apresentados os dois ambientes virtuais do Programa: a Comunidade Escrevendo o Futuro e o site oficial.

13 Todo o material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro está disponível no seguinte endereço http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=18008.

Outra oportunidade de formação a distância oferecida pela Olimpíada é a Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro, voltada para o ensino de língua – um espaço para que integrantes de todo o Brasil possam trocar informações e experiências e participar de cursos on-line. Faça sua inscrição na 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro pelo site <www.escrevendoofuturo.org.br>. (PONTO DE VISTA: CADERNO DO PROFESSOR: ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, 2010).

Na *Apresentação* do Caderno do Professor, há um texto dividido em vários tópicos explicitando o intuito discursivo do programa, que diz respeito à leitura, à produção de texto, às contribuições da Olimpíada para o desenvolvimento da escrita, ao papel da escola, ao trabalho de/com leitura e escrita e à SD. Sobre SD, o documento afirma que este instrumento é

a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro para se ensinar a escrever. Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras. Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita. Cinco conselhos me parecem importantes para os professores que utilizam esse dispositivo como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades aqui propostas: 1) Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais. (...); 2) Escolher e adaptar as atividades (...); 3) Trabalhar com outros textos do mesmo gênero (...); 4) Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa; 5) Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos (PONTO DE VISTA: CADERNO DO PROFESSOR: ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, 2010, p.14).

A partir da seção *Introdução ao gênero*, os cadernos diferenciam-se. Até essa seção, todas as informações são comuns aos quatro cadernos dos

gêneros que compõem a Proposta do Programa *Escrevendo o Futuro*. Nessa seção, de outro modo, tecem-se comentários conceituais sobre o gênero artigo de opinião, sobre seu suporte, conteúdo temático e o papel social do escritor desse gênero. A esse respeito, o Caderno

trabalha com um dos gêneros mais conhecidos de matéria assinada: o artigo de opinião. Ele pode ser publicado em jornais, revistas ou internet; e é assinado por um articulista que, jornalista profissional ou não, normalmente é uma autoridade no assunto ou uma “personalidade” cujas posições sobre questões debatidas publicamente interessam a muitos. É o que explica a relativa frequência com que celebridades da cultura pop, por exemplo, são convidadas a se pronunciar sobre o que pensam a respeito de questões sobre educação, saúde pública etc., mesmo quando estão longe de ser especialistas no assunto. Não por acaso esse conjunto de protagonistas dos debates públicos faz parte de um grupo a que se dá o nome de “formadores de opinião” (PONTO DE VISTA: CADERNO DO PROFESSOR: ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, 2010, p.19).

Sobre o escritor desse gênero, o articulista, afirma-se:

São profissionais ou especialistas que escrevem matérias assinadas (autorais) sobre algum assunto que está sendo discutido na mídia impressa, internet ou televisão. No caso particular do artigo de opinião, o articulista é convidado por uma empresa jornalística para escrever porque é reconhecido, tanto por ela como pelos leitores, como alguém que tem uma contribuição própria relevante para o debate. Por isso mesmo, nem sempre sua opinião coincide com a do veículo para o qual escreve. E é por esse motivo que ele assina o artigo, responsabilizando-se pessoalmente pelo que diz. A assinatura revela sua identidade, que se completa com seu currículo, geralmente inserido no final da matéria. (...) Ao escrever seu artigo, o articulista toma determinado acontecimento, ou o que já foi dito a seu respeito, como objeto de crítica, de questionamento e até de concordância. Ele apresenta seu ponto de vista inserindo-o na história e no contexto do debate de que pretende participar. Por isso mesmo tende a incorporar ao seu discurso a fala dos participantes que já se pronunciaram a respeito do assunto, espe-

cialmente os mais marcantes (PONTO DE VISTA: CADERNO DO PROFESSOR: ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, 2010, p.19-20).

Quanto aos temas do gênero artigo de opinião,

referem-se, em geral, a problemas que demandam soluções mais ou menos consensuais, decisões a serem tomadas, rumos a serem seguidos, valores a serem discutidos e/ou lembrados etc. E a resposta que se der a cada caso afetará a vida de populações inteiras, fechando ou abrindo possibilidades, estabelecendo rumos, fixando parâmetros para as escolhas e ações das pessoas. São, portanto, questões polêmicas: estão em aberto, em processo de ampla discussão social (PONTO DE VISTA: CADERNO DO PROFESSOR: ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, 2010, p.17).

Para finalizar a parte introdutória do Caderno, discorre-se sobre o tempo das oficinas e alerta-se o professor para a necessidade do planejamento e do preparo de cada oficina, a fim de se alcançarem os objetivos: “escrever artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão” (PONTO DE VISTA: CADERNO DO PROFESSOR: ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, 2010, p. 20). Percebe-se, assim, que as páginas iniciais do Caderno do professor – antes de começarem as oficinas – além de introduzirem o assunto, a fundamentação teórica e a apresentação do gênero, principalmente, funcionam como um (prévio) modelo didático¹⁴ do gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Por fim, o Caderno é encerrado com um quadro deno-

14 Modelo didático é o instrumento que o professor constrói a fim de conhecer as peculiaridades do gênero a ser ensinado. No livro *Gêneros orais e escritos na escola*, os autores afirmam que “o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, objetos potenciais para o ensino. São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito deles, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 182).

minado “Critérios de avaliação para o gênero artigo de opinião¹⁵” (p. 150 – 151).

4. Os objetos de ensino em cada oficina: análise e questionamentos

As oficinas (ou módulos) dizem respeito a cada etapa de organização e realização da SD. No quadro abaixo, descrevem-se as oficinas propostas no Caderno do Professor bem como as capacidades de linguagem em cada uma.

OFICINA	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA OFICINA
Oficina 1 Argu- mentar é preciso	Discutir o papel da argumen- tação. Conhecer a proposta de trabalho.	Capacidade de ação: reconhecer o tema do texto; inferências sobre o gênero; de- senvolvimento preliminar de argumentos.
Oficina 2 O poder da argu- mentação	Tomar contato com o artigo de opinião. Estabelecer uma definição de argumentação.	Capacidade de ação: identificação dos elementos constituintes do gênero. Ca- pacidade discursiva: reconhecimento de questão polêmica; do discurso do autor.
Oficina 3 Informa- ção <i>versus</i> opinião	Relacionar e diferenciar noti- cia de artigo de opinião.	Capacidade de ação: reconhecimento de uma situação de produção. Capacidade discursiva: reconhecimento dos argumen- tos do autor.
Oficina 4 Questões polêmicas	Identificar questões polê- micas. Reconhecer bons argumentos. Escolher ou formular uma questão polêmica.	Capacidade discursiva: reconhecimento das estratégias discursivas do artigo de opinião (tipos de argumentos, variedade linguística).
Oficina 5 A polê- mica no texto.	Produzir individualmen- te um primeiro artigo de opinião.	Capacidade de ação, capacidade discursi- va e linguístico-discursiva.

15 O quadro disponível para a avaliação dos textos produzidos pelos alunos equivale ao que SCHNEUWLY e DOLZ. (2004) denominam lista (ou grade) de controle.

Oficina 6 Por dentro do artigo	Ler artigos de opinião para reconhecer as características principais desse gênero textual.	Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.
Oficina 7 O esquema argumentativo	Analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião.	Capacidade linguístico-discursiva: reconhecimento da organização discursiva do texto.
Oficina 8 Questão, posição e argumentos	Reconhecer questões polêmicas e analisar a argumentação do autor.	Capacidade discursiva: observação das estratégias de argumentação: defesa de um ponto de vista, refutação, e negociação.
Oficina 9 Sustentação de uma tese	Construir argumentos para defender uma tese.	Capacidade discursiva e linguístico-discursiva: o aluno reconhece e aplica os tipos de argumento.
Oficina 10 Como articular	Perceber articulações, ou seja, relações e/ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo. Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.	Capacidade linguístico-discursiva: uso dos articuladores textuais.
Oficina 11: Vozes presentes no artigo de opinião.	Identificar as vozes, ou seja, as diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto com as quais o articulista interage.	Capacidade de ação (retomada de oficinas anteriores); capacidade discursiva (revisão da argumentação) e linguístico-discursiva (articuladores dos parágrafos e dos argumentos).
Oficina 12: Pesquisar para escrever	Buscar informações sobre a questão polêmica. Relacionar informações de caráter universal com realidades locais. Socializar os resultados das pesquisas.	Capacidade de ação: o aluno seleciona o interlocutor adequado ao tema abordado. Capacidade discursiva: o aluno reconhece a argumentação do interlocutor e pode elaborar os contra-argumentos durante a própria entrevista.
Oficina 13: Aprendendo na prática	Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno.	Capacidade linguístico-discursiva. O aluno precisa reconhecer e articular os argumentos.

Oficina 14: Enfim, o artigo.	Escrever o texto individual	Capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva.
Oficina 15: Revisão final	Revisar e melhorar o texto individual	Capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva.

Quadro 3: Descrição da SD.

As oficinas propostas são subdivididas em etapas, conforme os “conteúdos” aplicados, variando¹⁶ entre atividades de produção de textos, reconhecimento dos elementos constitutivos do gênero, assimilação das estratégias argumentativas, atividades lúdicas para compreensão da aplicabilidade e efeito dos articuladores de textos, levantamento de questões polêmicas e debate intraclasse. No quadro acima, descrevemos as oficinas, procurando observar quais capacidades de linguagem predominantes são desenvolvidas pelas atividades propostas.

De um modo geral, percebe-se um material bastante eficaz, que conduz o aluno ao desenvolvimento da leitura e da escrita do gênero *artigo de opinião*. Porém, percebemos ausência de atividades que destacassem as sequências tipológicas do gênero e atividades que desenvolvessem com mais frequência a capacidade linguístico-discursiva. Por exemplo, atividades com i) verbos, para que os alunos reconheçam o tempo verbal predominante na argumentação, os verbos de dizer, as orações intercaladas; ii) com pontuação, para que os alunos aprendam a empregar as vozes explicitamente no texto, quando for o caso (dois pontos, vírgula).

Na última oficina, sobre os critérios de avaliação diz-se que:

16 Para os autores genebrinos, “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 120).

Os descritores podem ser compreendidos como o detalhamento dos critérios, que foram elaborados em forma de perguntas para facilitar a análise. A expressão adequação discursiva refere-se à adequação do texto à situação de produção; nesse caso, deve-se observar se o texto deixa transparecer quem o escreveu, para quem ler, com que objetivo e se está de acordo com a organização geral. A adequação linguística está relacionada à forma como a linguagem é empregada. Para analisar esse critério, observe se a linguagem utilizada, o modo de dizer, está a serviço da situação de produção e da organização textual (PONTO DE VISTA: CADERNO DO PROFESSOR: ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO, 2010, p.150).

Convém destacar a inadequação da expressão *adequação discursiva* porque o que está posto como sua constitutividade é, na verdade, componente relativo à capacidade de ação. Sobretudo, quando se observam as referências bibliográficas, os autores referenciados são os da vertente didática do grupo de Genebra, para quem a capacidade discursiva refere-se à infraestrutura geral do texto (tipos de discurso e tipos de sequência). A expressão adequação discursiva deve ser utilizada para referenciar habilidades de argumentação, de construção e utilização adequadas das estratégias argumentativas. Outro ponto importante seria explicar melhor o que se entende por *forma como a linguagem é empregada* quando se trata de *adequação linguística*.

Em relação à primeira oficina, por exemplo, há atividades que solicitam a compreensão do aluno quanto à questão polêmica; entretanto o texto em análise não é um artigo de opinião. Além disso, algumas atividades propostas perdem seu efeito, pois não há consignas claras aos professores. Por exemplo, sugere-se a construção de um mural com notícias para que os alunos conheçam as opiniões veiculadas nos textos. Contudo, não há orientação para a leitura dos textos ou para a discussão das notícias. Assim, o mural perde seu efeito porque, além de a notícia não ser um gênero próprio de veiculação de opinião, na SD não há orientações específicas para fomento da leitura dos textos do mural.

Na mesma direção, observam-se atividades em que o professor é o sujeito principal do material didático. Ou seja, é ele quem seleciona o texto e conduz as questões de análise. No entanto, as atividades seriam mais produtoras se os estudantes lessem diversos artigos, selecionassem os de maior interesse, verificassem do que tratam, observassem os argumentos e apresentassem para a sala os resultados. A atuação dos alunos mediada pelo professor faria com que eles próprios reconhecessem os elementos constitutivos do gênero. Nas páginas 83 e 84, por exemplo, os organizadores do Caderno apresentam um esquema chamado *Esquema de Toulmin* para análise da organização do texto; das páginas 85 a 87, há um texto informativo sobre artigo de opinião. Porém, não há orientação para uso desses textos. É necessário destacar que ambos (esquema e textos) devem auxiliar o professor na construção do modelo didático e que, tal como foram transpostos didaticamente no material, podem dificultar a aprendizagem do gênero. Sobretudo no Esquema de Toulmin, aparece a palavra “suporte” utilizada com o sentido de *fundamento para a tese*. Isso pode acarretar confusão para o aluno, uma vez que, para o construto metodológico utilizado, suporte é compreendido como meio de publicação de um texto.

De outro modo, as atividades sugeridas em algumas oficinas contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, exemplificadas pelas atividades de leitura do gênero charge. Na quarta oficina, por exemplo, a atividade de escuta (BRASIL, 1998) favorece o reconhecimento de argumentos e de sua réplica. Assim, verifica-se que o real objetivo (formar cidadãos críticos) da SD analisada favorece a análise do mundo que o cerca, além de propiciar a elaboração de questões polêmicas sobre elas. Há que se notar também o desenvolvimento de atividades lúdicas, especialmente no trabalho de elementos linguístico-discursivos: os operadores lógicos.

Considerações finais

O caminho percorrido no momento da elaboração deste texto perpassou pela contextualização da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* tanto em nível municipal – Dourados/MS quanto em nível nacional, pela explicitação do aporte teórico do Programa e pela análise da SD proposta para o trabalho com o gênero artigo de opinião. Indubitavelmente, tal ação governamental contribui para a qualificação positiva do processo ensino-aprendizagem, além de ser fator preponderante para o fomento da formação continuada de professores.

Apesar de alguns problemas, pode-se afirmar que a utilização da SD no processo ensino-aprendizagem do gênero textual artigo de opinião promove a formação de alunos sujeitos do saber, discursivamente competentes e com habilidades para o exercício de sua cidadania, ainda que parcialmente.

O material sofreu revisões durante as várias edições do Prêmio *Escrevendo o Futuro* ao longo de sua trajetória. Convém, para a edição 2011, passar novamente por revisões de natureza teórico-prática. Entretanto, a essência da SD analisada não nega o aporte teórico em que se baseia: Interacionismo sociodiscursivo e ensino de língua materna alicerçado em documentos oficiais (BRASIL, 1998) que preconizam a leitura e a escrita por meio de gêneros textuais e atividades sequenciadas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934/1935].

_____. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 11 ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2003 [1999].

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. — (Coleção da Olimpíada).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.51-90.

ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. IN: MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

UM ESTUDO SOBRE REFACÇÃO TEXTUAL: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO

*Idelma Maria Nunes Porto¹⁷
Alba Maria Perfeito¹⁸*

1. Contextualização

A visão bakhtiniana de linguagem como forma de interação precogniza que os gêneros discursivos, como formas de enunciado relativamente estáveis, organizam a nossa fala assim como as formas sintáticas. Esta concepção e o pressuposto de que seria impossível o processo de comunicação verbal, se os gêneros não existissem, se fossem criados pela primeira vez ou se os indivíduos não os dominassem (BAKHTIN, [1934/1935], 2000), acabam por subsidiar uma vertente pedagógica que elege os gêneros como objetos de ensino de línguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Visando a uma mudança no ensino-aprendizagem de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN - (BRASIL, 1997, 1998) apontam que o ensino de Língua Portuguesa - fundamentado, ainda, em grande parte, na prática, pela gramática normativa, como eixo de articulação e progressão curricular - seja pautado na veiculação dos gêneros discursivos. Nesse sentido, o texto passa a ser concebido como unidade de significação e de ensino, elemento integrador das práticas de leitura, de análise linguística e de produção/refacção textuais.

Ao corroborar essa concepção de ensino, também entendemos que, na escola, aos alunos deveria ser propiciado o aprendizado de gêneros

17 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UEL- Universidade Estadual de Londrina.

18 Docente do do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UEL- Universidade Estadual de Londrina.

discursivos existentes nas diferentes esferas de atividades da sociedade, ao empregar a linguagem em diversas situações de uso, como uma forma de exercício de cidadania.

Em consequência do exposto, com fundamentação da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2000; CELANI, 2000; entre outros), sobre a formação continuada de professores, e com estudos teóricos, sobretudo, de BAKHTIN (1934/1935); ROJO (2000), ROJO e CORDEIRO (2004), DOLZ e SCHNEUWLY (2004) e DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), no projeto “Gramática e Ensino Gramatical”, visamos diagnosticar as atividades realizadas em sala de aula e intervir na abordagem do ensino da gramática, em séries do nível fundamental. Desse modo, baseando-nos, mais especificamente, em Bakhtin ([1934/1935], p. 279), em Barbosa (2003, p. 12 e 13) e Rojo (2005, p.196), sugerimos trabalhar, nas práticas pedagógicas, textos de variados gêneros discursivos, em sequências didáticas (SD), aspectos relativos:

- ao *contexto de produção* - autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época, local de publicação e de circulação;
- ao *conteúdo temático* - ideologicamente conformado - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros (...);
- à *construção, forma composicional* - elementos de estrutura comunicativa e de significação; e
- às *marcas linguístico-enunciativas* - de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do Locutor. (PERFEITO, OHUSCHI e BORGES, 2010, p. 55 e 56).

Bakhtin ([1934/1935]) preconiza que, ao selecionar e combinar determinados gêneros do discurso, de acordo com as esferas sociais, as condições de produção e a relação valorativa com o objeto de sentido - tema -, o sujeito escolhe também os recursos textuais, lexicais e gramaticais- marcas linguístico-enunciativas. E, por meio de sua expressividade, retoma e modifica a fala alheia. Sob tal enfoque, em seu uso, devem ser considerados aspectos relativos ao contexto de produção, ao conteúdo temático e ao arranjo/à construção composicional.

Com tais embasamentos, apropriados reflexivamente durante o processo de discussão, o projeto de pesquisa, desenvolvido de 2003 a 2007, envolveu alunos de graduação, de especialização e de mestrado/doutorado, além de professores da rede pública e particular de Londrina e de outras cidades do Paraná. O projeto, como já posto, objetivou diagnosticar as dificuldades dos professores quanto à atividade de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textuais, em salas de aulas de 4ª e 8ª séries¹⁹. No trabalho, buscou-se, ainda, intervir em atividades de análise linguística no processo de refação textual. Esse percurso, cujo resultado é objeto de estudo do presente artigo, foi gratificante, porém marcado por sinuosos caminhos, como relatado a seguir.

Em 2006, para o processo de intervenção na escola em que desenvolvemos o projeto, a professora com quem havia sido feito o diagnóstico, em uma 4ª série, aposentara-se no início de 2005. O fato, contudo, ao invés de apresentar-se como um empecilho para o desenvolvimento do trabalho, com a devida permissão da professora antes mencionada, propiciou o interesse e a abertura de discussões entre docentes e a coordenadora de 1ª a 4ª séries. Dessa forma, as aulas transcritas e gravadas em 2003, foram lidas e analisadas pelas docentes atuantes em 2006, em interação com as pesquisadoras.

Nas conversas iniciais, as educadoras afirmaram não conhecer o que seriam gêneros nem como poderia ser organizado o currículo sem ter como base o conteúdo gramatical. A abordagem foi feita, então, com a leitura do artigo de Perfeito (2005) sobre concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa.

19 O presente recorte representa um processo de diagnóstico feito, por uma das autoras, em uma escola pública do sul da cidade de Londrina, no final de 2003, com gravação e transcrição das aulas cuja análise teve como resultado uma monografia de conclusão de Especialização, em 2004. No ano de 2005, os membros do grupo continuavam o diagnóstico e faziam a transcrição e a discussão dos resultados em outras escolas. Em 2006, a autora mencionada ingressou no mestrado, dando prosseguimento à fase de intervenção.

As discussões, a seguir, versaram sobre um resgate histórico do ensino de gramática à proposta contemporânea de abordá-la de forma contextualizada, chegando-se aos conceitos de gênero como objeto de ensino e de como ensiná-la, em dois momentos - nas práticas de leitura e de refacção textual. O processo foi viabilizando-se com fundamentação em textos integrais ou em excertos, significativos para a situação, de livros, artigos e documentos oficiais (GERALDI, 1991; BRASIL, 1997, 1998; ROJO, 2000; RUIZ, 2001; BARBOSA, 2003; ROJO e CORDEIRO, 2004;).

Focalizamos, de maneira particular, a percepção de como estão situados os gêneros discursivos na visão interacionista da linguagem e, sobretudo, de como planejar, via gêneros, as atividades de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual, com a abordagem de gêneros de diferentes ordens (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Após essa discussão, o grupo de professoras decidiu trabalhar no sentido de elaborar um currículo, cujo eixo de progressão e de articulação curricular seriam os gêneros discursivos.

Embora tenhamos versado sobre sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004), neste artigo a perspectiva é a abordagem da refacção textual de textos do gênero fábula. Convencidas de que o trabalho em sala de aula deva ser efetuado em uma sequência que contemple atividades articuladas de leitura, produção e análise linguística de textos de determinado gênero, entendemos a refacção como trabalho. “Nesse sentido a escrita é um trabalho consciente, deliberado e planejado (...)” (MENEGASSI, 2007, p.174). Procuramos, então, construir um caminho, junto às docentes, no processo de intervenção, com vistas ao aprimoramento da competência linguístico-discursiva do aluno, tendo a clareza, consoante Amaral e Duarte (2007, p. 16), de que:

Neste mundo de transformações rápidas e radicais, o ensino da língua materna tem de considerar o homem como ser construtor de sua história e sujeito nas relações sociais. Isso se concretizará à medida que a proposta pedagógica da escola contemple e assuma a concepção de linguagem como interação social (...).

2. Correção de textos e refacção textual

Richter (2000, p. 13), ao abordar as limitações do ensino tradicional, enfatiza que o objetivo global do ensino de línguas é a aquisição/ampliação de competências linguístico-discursivas. E as condições necessárias para que esse objetivo seja atingido devem incluir a preocupação com o uso efetivo das formas e não apenas o conhecimento de sua serventia; a fluência e não somente correção; a autenticidade da linguagem e dos contextos; e a necessidade eventual de empregar o que foi aprendido em situações sociais.

Nessa perspectiva, os objetivos estabelecidos pelo professor na produção de textos, o modo como intervém no texto do educando e o trabalho de reescrita feito pelo discente, em decorrência de tal intervenção, é um dos fatores determinantes no processo de aquisição da escrita.

Segundo Ruiz (2001, p.50), o texto interventivo do professor é um texto sobreposto ao texto do sujeito aprendiz. Para fazer observações acerca do texto, o docente utiliza o mesmo espaço, a folha de papel já preenchida pela escrita. E essa sobreposição pode aparecer em três regiões distintas: no corpo, na margem ou na sequência do texto.

A autora toma como referência a tipologia de correção mencionada por Serafini (1989), representada por três grandes tendências, acrescentadas de uma mais:

- correção indicativa: consiste em marcar, tanto na margem do texto como no próprio corpo, as frases e os períodos que apresentam erros ou são pouco claros. O professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco o texto;
- correção resolutiva: método em que o professor corrige todos os erros, reescrevendo palavras e períodos inteiros. O professor assume o papel do aluno na reformulação de seu texto. Geralmente a resolução se dá no corpo do texto;
- correção classificatória: identificação pelo professor dos erros, adotando uma classificação já de conhecimento do aluno, geralmente para que ele corrija sozinho. Utiliza-se um código de correção, para mostrar o problema encontrado; e

- correção textual-interativa: elaboração de comentários mais longos, escritos na sequência do texto do aluno (pós-texto, “bilhetes”, conforme sugere Ruiz), para falar da correção do professor ou acerca da tarefa de revisão discente.

Em um ensino tradicional, provavelmente, o professor fará opção por uma correção corretiva:

Ao monopolizar o trabalho da revisão – e, portanto, da escrita –, o professor passa a ideia de que essa tarefa é sua, não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem tem de ler o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que isso já foi realizado por quem de direito (...). Por conseguinte, é provável que apresente um progresso muito insignificante ao longo do ano letivo, já que não foi adequadamente levado a conscientizar-se da multiplicidade de formas linguísticas que a língua oferece, não desenvolvendo, assim, suficientes estratégias de autocorreção que lhe garantam um melhor desempenho em outras produções. (RUIZ, 2001, p. 78).

A correção puramente indicativa é vaga e, por sua vez, sem outras pistas ou orientações, não fornece direcionamentos suficientes para a revisão. O aprendiz pode deixar de alterar seu texto, se lhe faltar competência para realizar a tarefa ou se a correção do professor não lhe fizer sentido.

(...) a atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza imanentemente inconclusiva do objeto texto e, por outro lado, a tarefa de revisão é o que possibilita que este realize um trabalho de reflexão sobre o próprio dizer (analisando a forma como se apropria dos recursos linguísticos disponíveis na língua), a intervenção resolutiva é, sim, um recurso de vital importância, para levar o aluno a uma análise profícua – sobretudo se realizada oralmente, em classe, num trabalho de reestruturação coletiva de textos, por exemplo; ou, então, em casos-limite, nos quais o conhecimento do aluno não lhe permite realizar a tarefa de refação sozinho, de maneira que somente a referência fornecida por um produtor mais experiente (o professor) pode auxiliar. (RUIZ, 2001, p. 102).

De acordo com as tendências apontadas por Serafini (1989) e Ruiz (2001) e, o trabalho de revisão pode ou não se efetivar, seja em razão da dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o problema identificado, seja de entender o significado do próprio símbolo utilizado pelo professor. Por isso, observamos que se os “problemas” forem indicados no corpo do texto, em uma correção classificatória, há grande possibilidade de serem alterados pelo aluno, porque o local apontado coincide com o próprio elemento a ser alterado e há indicação da natureza do problema (pontuação, acentuação, concordância, etc.). Já as inadequações referentes à paragrafação, coesão, à coerência em relação ao gênero proposto podem ser abordadas na forma de pequenas orientações fornecidas pelo professor, a correção textual-iterativa. Esta pode se dar em forma de bilhetes orientadores (BUIN, 2006; NASCIMENTO, 2009), de observações escritas ou mesmo orais/individuais, quando as últimas forem possíveis na relação tempo/número de alunos em sala de aula.

Apresentamos, neste artigo, algumas reflexões sobre a abordagem de refacção textual levada a efeito por uma professora do grupo, antes e após o processo de intervenção, com o intuito de aferir a exequibilidade da proposta.

3. Diagnóstico

Na fase de intervenção, como a professora cujas aulas foram analisadas havia se aposentado, decidimos observar as aulas da então professora da 4ª série, para termos parâmetros de comparação das atividades desenvolvidas com aquelas a serem levadas a efeito após as discussões de análise linguística, sobretudo, na refacção²⁰. Realizamos um novo diagnóstico, já em meio ao processo de intervenção.

20 O diagnóstico dessas aulas é apresentado no artigo de Porto (2007), “Refacção textual e gêneros discursivos: uma abordagem prática”. Anais do 4º SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais.

Inicialmente, analisaremos as situações de produção obtidas pela observação/diagnóstico de 9 horas-aula, gravadas em áudio e transcritas, em novembro de 2006, após ter sido iniciado o processo de estudo em grupo com as professoras de 1ª a 4ª séries (junho de 2006).

Em sala, a docente, sem apreender as condições de produção da fábula, partiu da leitura e análise linguística – de modo ainda insuficiente – do gênero fábula e culminou com a produção e posterior refacção de um texto desse gênero. O que se verificou, ao final, foi a pouca familiaridade de alguns alunos com a organização textual e as marcas linguísticas da fábula, como podemos verificar no texto analisado, a seguir:

Os dois Preguicosos Tatu e bolinha
 Um dia em solarado tatu e bolinha fo-
 ram no arbutomas mas o tatu não
 queria entrar mas o bolinha falou
 tatu ^{no} bicaas na terra ai falou
 tatu ~~vamos~~ de maro.
No dia seguinte Tatu e bolinha
 foram brincar e a mãe de tatu e
 bolinha falou tatu e bolinha veyha
 ai mãe Tamo fillo larva a lar-
 va ~~mãe~~ mim a mãe eu e tatu
 tu fillo mas brinca a qui pesita
 Tamo ~~vamos~~ saber no pé de orange
 a subram o tatu quisu de pé e
 o tatu demoiou e o bolinha

Fig. 1 - produção de um aluno.

No texto, há dois personagens pouco caracterizados, não sabemos se são animais ou pessoas, apenas que são dois irmãos. Uma das marcas da fábula é apresentar um fato cujas personagens são geralmente animais - objetos ou insetos - de características típicas antagônicas, por meio das quais se pode identificar o tema.

O título não é adequado ao texto, já que não se justifica porque “tatu” e “bolinha” são preguiçosos. Podemos, no máximo, fazer uma inferência: o fato de os dois não lavarem a louça para a mãe.

A narrativa começa com o pretérito perfeito (foram, falou). Quando a personagem fala, usa-se o discurso direto, no tempo presente (lava), embora não se empregue a pontuação para sinalizar. Então, o aluno flexiona adequadamente verbos (foram, vamos, subiram), mas não emprega ponto final ou vírgula. Utiliza apenas a conjunção coordenada *e* para ligar as frases. Ainda apresenta incorreções gráficas relativas ao fato de um mesmo fonema representar diferentes letras (ceguinte - s/inicial), além de outras dificuldades gráficas (quaiu - c/que, sobir - o/u). Essas incorreções, caso não sejam recorrentes na turma, devem ser abordadas na refacção individual, com os assinalamentos da professora.

Sob o ponto de vista da adequação à proposta da professora ao gênero, da inclusão dos elementos da narrativa, do arranjo textual e dos problemas formais, faltou a escolha da temática, do tipo de problema (conflito) e a moral²¹.

Em síntese, podemos constatar que o aluno:

- faz saltos no tempo, criando lacunas narrativas (um dia estão no parque; no outro dia brincam perto de casa);
- introduz mal os personagens (quem são tatu e bolinha?);
- não cria conflito, trama narrativa (o tatu desmaiou e o que aconteceu com o “bolinha?”);
- personagens não representam características típicas; e

21 Vale assinalar que o gênero fábula foi abordado sem o histórico e as condições de produção, via unidade de um livro didático.

- não há um tema (seria a preguiça mencionada no título a tentativa de apresentar um tema?).

Para a refacção textual, a professora escolheu dois textos para serem analisados, de forma coletiva, tendo como critério o fato de não terem atendido à proposta inicial. No caso do texto “Os dois preguiçosos: Tatu e Bolinha”, a análise da professora tem como foco, principalmente, o arranjo textual e alguns aspectos gramaticais.

Após várias tentativas e sugestões, professora e alunos concluem a reescrita do texto, com mudanças significativas em relação à versão anterior:

Os dois preguiçosos: Tatu e o cachorro

Um dia ensolarado Tatu e o Cachorro foram no parque Artur Tomas.

Chegando lá o guarda florestal não deixou o Tatu e o Cachorro entrar no parque.

O Tatu de repente teve uma ideia. Entrar na hora que o guarda estava distraído.

Eles conseguiram entrar, mas se perderam um do outro.

Os guardas florestais encontraram eles e levaram para uma sala. Lá, ficaram presos até anoitecer.

MORAL: Não devemos desobedecer aos outros

Fig. 2 – reescrita coletiva.

Na segunda versão, com mediação docente, permanece no título a caracterização dos personagens como preguiçosos, sem que se justifique no decorrer do texto. Embora com uma moral, a história não se caracteriza como uma fábula: narrativa altamente simbólica que apresenta conflito

entre personagens (animais, objetos, insetos, etc.) típicas e quase sempre antagônicas, com características de seres humanos. Desse modo, a fábula traz na resolução do conflito, implícita ou explicitamente, um ensinamento, uma crítica, uma sátira (moral). Os temas veiculados pelas fábulas estão relacionados a esta “moral”, propiciados por atitudes humanas, retratadas pelas personagens.

A professora poderia ter abordado a respeito do tema (preguiça) sugerido pelo aluno²² – aceções e variados aspectos -, e levantado uma discussão sobre os animais que podem apresentar tal característica e os que têm características opostas (antagônicas) para, então, numa situação de confronto, dentre as opções, escolherem as possíveis personagens da fábula. Na sequência, desenvolveriam uma narrativa, com o conflito e o desfecho de acordo com o ensinamento que desejassem apresentar, em determinadas condições de produção.

4. O processo de intervenção

Paralelamente ao diagnóstico, relatado no tópico anterior, ao discutirmos com as professoras atividades de leitura, propusemos abordagens (com as devidas reformulações, adequações e aprofundamentos) sobre o conteúdo temático e as suas condições de produção, juntamente ao arranjo textual e às marcas linguístico-enunciativas, no processo de exploração de aspectos pertinentes a determinados gêneros.

No ano de 2007, as professoras, no planejamento dos gêneros como eixo de articulação e progressão curricular, decidiram que o primeiro a ser trabalhado seria a fábula – coincidentemente o mesmo abordado na fase de diagnóstico, conforme relatado, supondo que seria um gênero fácil para iniciar a proposta.

22 Conversamos/interagimos, posteriormente, na análise dessa atividade com o grupo de docentes.

Dessa forma, no processo de transposição didática, discutindo, particularmente, a obra de Fernandes (2001), acompanhamos a escolha do gênero, seu histórico, as condições de produção das fábulas selecionadas, o conteúdo temático e as marcas linguístico-enunciativas, como: expressões vagas para indicação de tempo e lugar; uso frequente do pretérito perfeito; emprego do discurso direto e indireto; utilização de travessão ou aspas para indicar a fala das personagens; verbos de elocução, entre outras próprias do autor. O encaminhamento oportunizou, inclusive, a “dosagem” do conteúdo e as atividades propostas nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, sobretudo, as relativas à análise linguística - uma das dificuldades evidenciadas pelas docentes ao longo do trabalho.

A SD com o gênero fábula teve a duração de mais de dois meses, considerada um tanto longa, mas justificável, devido ao necessário processo de pesquisa docente e da, ainda, inexperiência, ao lidarem com gêneros discursivos como eixo de progressão e de articulação curricular.

O desenvolvimento da SD foi efetuado com a leitura e análise linguística de variadas fábulas, de acordo com a complexidade da tarefa e a realidade dos alunos - entre elas, “O Urso e as Abelhas”, “A Raposa e as Uvas” e “O Galo e a Raposa”. As pesquisadoras ressaltaram, nessa fase, junto às professoras, em um processo teórico-prático, o estudo das marcas linguístico-enunciativas do texto, sempre relacionadas ao tema, ao arranjo textual e às condições de produção. Como proposta de produção de textos, foi sugerida a criação de uma fábula.

No período em que, em sala, os alunos estavam produzindo suas fábulas, discutimos com as mestras o processo de refacção, na perspectiva de escrita como trabalho. Para tanto, a partir da análise realizada por Porto (2007) sobre o diagnóstico realizado em 2006, retomamos a definição e características do gênero fábula, particularmente, no que tange ao fato de a tipicidade das personagens e o conflito serem decisivos na veiculação do tema e moral da história - implícita e explicitamente.

Nessa ocasião, o grupo de professoras percebeu que não havia identificado a natureza típica e antagonica das personagens das fábulas e, conseqüentemente, não havia propiciado aos alunos tais explicitações

- necessárias ao processo de produção textual. Por iniciativa própria, decidiram levar outras fábulas para sala de aula e discutir com os alunos estes aspectos – procederam, a nosso ver, a um processo de refacção coletiva, ao permitirem aos próprios alunos que refizessem seus textos ou reproduzissem as fábulas lidas/discutidas. Tal fato justifica não ter havido intervenção individual nos textos dos discentes.

No encontro seguinte²³, foram abordadas, com as professoras, as estratégias de refacção individual, adotando-se a correção classificatória (SERAFINI, 1989) e a textual-interativa (RUIZ, 2001), com a definição, pelo grupo, do código a ser utilizado pelas professoras e aprendizes de 1ª a 4ª série.

CÓDIGOS PARA REFACÇÃO TEXTUAL

- Palavra escrita de forma errada
- = Falta de acento
- ↔ Falta de concordância
- x Eliminação de palavras, letras ou vírgula
- Repetição de palavras/necessidade de substituição
- Problema de pontuação
- [Paragrafação
- ★ Outro

Figura 3 – Código classificatório/textual-interativo

Optou-se por uma quantidade pequena de sinais que dessem conta dos principais “problemas” apresentados nessa fase do processo de aprendizagem (ortografia, acentuação, concordância, pontuação, vocabulário e paragrafação), a serem empregados no corpo do texto, para facilitar a identificação e, conseqüentemente, a reescrita pelos alunos. Para os casos não contemplados no código, sobretudo os referentes à coerência local ou global em relação ao gênero proposto, o grupo decidiu usar asteriscos - com anotações/observações como recurso de orientação.

23 Os encontros entre professoras e pesquisadoras realizavam-se todas as sextas-feiras das 16h e 30 min às 18h.

Na SD com o gênero fábula, pelo fato de a professora em questão já conhecer e praticar a refacção coletiva, ela decidiu colocar em prática as propostas discutidas, em grupo, sobre reescrita individual por apresentar-se inovadora.

Ressaltamos que nosso foco não são as produções dos alunos diretamente, mas a ação da professora após nossa intervenção. Em se tratando de escrita e reescrita, isso só poderia ser analisado, interpretativamente, ao se verificar o resultado nas atividades discentes.

Destacamos, ainda, que, em virtude de a maioria dos alunos terem reproduzido ou adaptado fábulas conhecidas, os problemas relativos à organização dos textos desse gênero não demandaram muita intervenção por parte da professora, que se ateu mais a questões prescritivo-formais. Como a refacção foi realizada junto à coordenadora, as inadequações merecedoras dos asteriscos foram discutidas diretamente com os alunos. Também não foi mencionado o processo de circulação dos textos. Considerando tais aspectos, a seleção de uma produção para este artigo recaiu sobre um texto em que houve maior intervenção (visível) da professora.

Nesse sentido, analisamos, primeiramente, o texto produzido ao final da SD com fábulas, por um aluno de 3ª série, turma na qual a professora, cujas aulas foram observadas em 2006, estava lecionando no ano de 2007. A seguir, analisaremos o texto reescrito, após a intervenção docente, fundamentada pelas nossas discussões.

O leão e o rato

Era uma vez um leão ^{que} pegou o rato.
e o rato disse: - Espere, espere meu grande amigo,
se você me libertar ^{eu} vou retornar o favor.
Que ingrato de pensar ^{em} algum tão pequeno
quanto você se ^{eu} te libertarei porque você me livrou
da vida. No dia seguinte o leão ficou preso e o rato
disse: - não encontraram ^o diabo meu amigo
eu não esqueci da promessa que eu fiz para você.
Então o rato rasou as cordas libertando o leão.

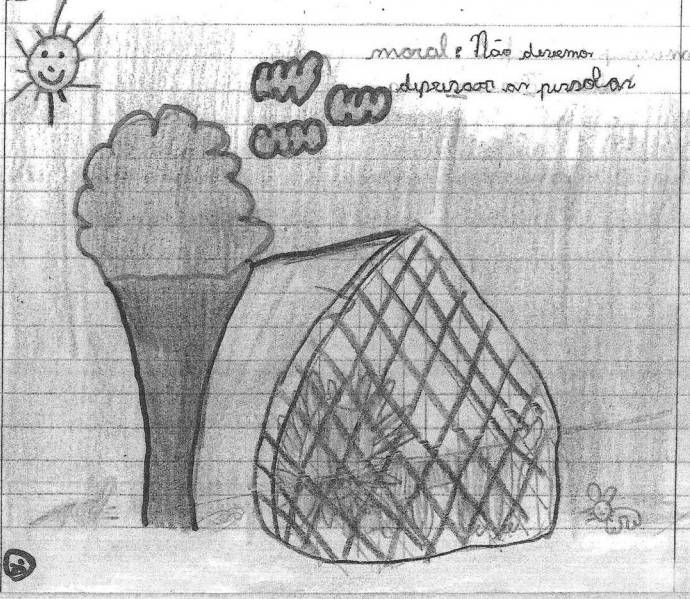


Figura 4 - produção do aluno com assinalamentos da professora

Embora, na organização textual do gênero, o aluno não apresente problemas relacionados ao tema, à sua progressão e às marcas linguístico-enunciativas, pois esses aspectos já haviam sido explicitados - os aprendizes revisaram os textos ainda no processo de produção -, o trabalho

caracteriza-se por falta de paragrafação, por palavras escritas em desacordo com a norma padrão e por problemas de pontuação - assinalados pela professora, de acordo com a classificação estabelecida.

Na primeira frase, a docente destaca o pronome “ele” por vir justaposto ao substantivo em função de sujeito e aponta problema de grafia na escrita do verbo “disse”, escrito com i final, mas não usa o código, que aponta parágrafo, para introduzir o discurso direto. Ao repetir o verbo esperar, como recurso da fala, o aluno utiliza hífen e a docente coloca uma flecha para demonstrar que é necessário adequar a pontuação. Na palavra “grande”, faz um traço embaixo da letra “a”, para mostrar que há algum equívoco na grafia e, em seguida, emprega uma flecha para chamar atenção para a pontuação utilizada.

Também faz uso de um traço abaixo da expressão “um dia”, escrita de modo hipossegmentado e assinala um código não cadastrado, traço vertical, para separar as duas palavras (artigo e substantivo) - procedimento que se caracteriza como uma correção resolutive. Após o ponto, aparece a chave que indica parágrafo e os traços embaixo do “i” na palavra engraçado, do “ç” na palavra pensar, do “e” em alguém, do “i” em te e do “ei” em fez. Novamente, o traço vertical é usado para mostrar que as palavras “me” e “fez” devem ser separadas em “mifeis”. A docente não faz o traço sinalizador de ortografia em “mi”.

Com a chave, a professora sinaliza o início de um novo parágrafo e faz um traço no “i” da palavra “seginte” (seguinte), no “l” em “ficou” (ficou), e no “s” de “dise” (disse). Nova chave indica o início de outro discurso direto, mas o código inserido abaixo da palavra “nos” é questionável, já que não há erro de grafia. Uma dúvida que se poderia ter é quanto à colocação pronominal, mas, como no caso indica-se a fala, é aceitável o uso do pronome reflexivo anteposto ao verbo no início da frase. O traço vertical é outra vez usado para indicar a separação das palavras “dinovo” (de novo), com o sinalizador de problema ortográfico abaixo da letra “i”. Depois da palavra amigo, a docente aponta a necessidade de pontuação, com uma flecha e, então, assinala o “ç” usado de forma não adequada na

palavra “promessa” e, ao final da frase, indica com um colchete a necessidade de se iniciar um novo parágrafo. Não é apontado o problema de ortografia na utilização do “ç” na palavra “esqueci” e na concordância nominal na última frase “roeu as corda”. Também falta o artigo definido “o” na expressão “libertando leão”. Na moral, inclusive, não foram indicados os problemas ortográficos: da palavra “desprezar”, que está escrita com “s”, e “pessoas” grafada como “pessolas”.

Podemos inferir que, por uma dificuldade da professora em relação à colocação de vírgulas, várias delas não são marcadas/destacadas no texto do aluno:

- na separação de orações – “se você me libertar um dia irei retornar o favor”;
- após antecipação de adjunto adverbial temporal – “no dia seguinte o leão ficou preso ...”. No entanto, verificamos que essa indicação foi feita após a reescrita do aluno – 2ª versão. Quiçá pelo fato de o texto aparecer mais organizado e sem tantas marcas de correção; e
- na indicação do vocativo intercalado em orações – “nos encontramos de novo meu amigo eu não esqueci da promessa (...)”. Nesse exemplo, a docente indica a necessidade de pontuação após “amigo”. Talvez aqui, intuitivamente, ela tenha colocado uma vírgula para a frase não ficar longa, sem pontuação.

Junto com os apontamentos docentes, aparecem algumas correções no próprio texto, as quais, na cópia apresentada neste artigo, parecem correções realizadas pelo aluno, mas, no original, é perceptível a letra diferente, provavelmente da professora, como, por exemplo: em cima do pronome “ele”, assinalado com um círculo, escreveu “que”; colocou “e” maiúsculo no início do discurso direto; marcou “s” em cima do “ç” na palavra “pençar”; escreveu “fez” próximo à grafia “feis”; anotou “gui” em cima da palavra “seginte”; “u” em cima de “ficol”.

A atitude revela a tendência a uma correção higienizadora (JESUS, 1997), que persiste ao lado da nova prática discutida, pesquisada e levada a efeito na escola. Como uma primeira atividade de refacção, consideramos

que não foi um trabalho fácil para os sujeitos envolvidos, professora e alunos: àquela por ter que se adequar a uma nova proposta de abordagem que, segundo seu próprio depoimento, demandava tempo para leitura das produções e, também, para se adaptar aos códigos; para os alunos, a dificuldade maior consistia em achar soluções para os apontamentos feitos pela professora e precisaram de um acompanhamento individualizado no cumprimento da tarefa.

Uma estratégia sugerida e não concretizada pela professora, que, certamente, facilitaria o processo de revisão pelo aluno, sem, no entanto, oferecer a correção de imediato, seria escrever as palavras com problemas de grafia e de acentuação de forma adequada, ao final do texto.

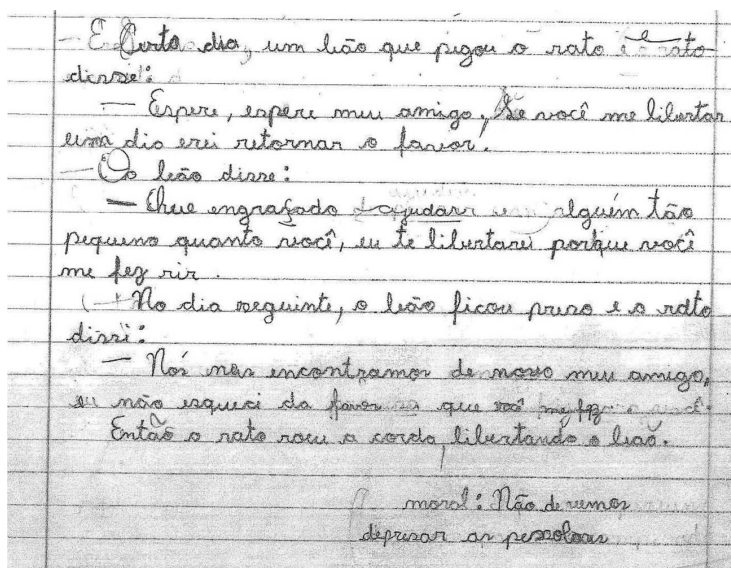


Figura 5 – Texto reescrito pelo aluno

No texto 2⁴, o aluno alterou a expressão “era uma vez” por “certo dia”, que aparentemente não traz grandes modificações de sentido, acres-

24 A figura foi escurecida para torná-la legível, pois as produções foram escritas a lápis.

centando uma vírgula após a expressão temporal, sem que tenha sido indicado pela professora. Com uma conjunção aditiva “e”, tenta eliminar a repetição da palavra “rato” (no original, está claro que a expressão “e o rato” está apagada), mas não é bem sucedido por permitir entender ser o leão o sujeito da ação “o leão que pegou o rato e disse”; no entanto, quem diz é o rato.

Ao analisar a segunda versão do texto desse aluno, podemos verificar pelas marcas de escrita – apagamento – que a reescrita como tarefa não foi fácil.

Quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita de todo o texto quando isso não acontece, por alguma razão qualquer (inclusive de ordem metodológica instituída pelo professor), as alterações de refacção, como já aponte, acabam sendo feitas *in loco*, isto é, no próprio corpo da redação, ou então, numa espécie de errata, no “pós-texto” (RUIZ, 2001, p. 75).

Nas versões da produção do aluno, ocorrem as duas formas de refacção, *in loco* e reescrita. Na própria reescrita há alterações *in loco* (como a colocação do “o” maiúsculo sobre um minúsculo em início de parágrafo, na figura 5). Na primeira (figura 4), a reescrita sobreposta à escrita original é percebida pela tonalidade da cor do lápis e pela posição acima da palavra assinalada com o código na correção do professor. Na segunda (figura 5), nota-se, quase sempre, o apagamento e marcas deixadas, mesmo com o uso de borracha.

A substituição de “era uma vez” por “certa vez” (figura 5) aconteceu após a reescrita, assim como a substituição de “e o rato” por “e”. Isso parece demonstrar que a professora “corrigiu” várias vezes as alterações do aluno. Os travessões, em todos os parágrafos, permanecem nessa versão, alguns (desnecessários) foram apagados, provavelmente por interferência da professora.

Em virtude de a docente não apontar, na primeira versão, a repetição do verbo *dicendi* – aspecto discutido durante o processo de intervenção das pesquisadoras – o aluno escreve três vezes o mesmo verbo “disse”, ao introduzir a fala das personagens.

Como primeira atividade de refacção, a conclusão é a de que parece não ter sido uma tarefa realizada de forma consciente pelo aluno, mas a dificuldade apresentada é natural, já que ainda teria que se adaptar ao código e desenvolver a capacidade de refletir sobre questões de linguagem. Em relação à docente, gradativamente, a atividade poderá se tornar deliberada, consciente e planejada, consoante resgate nas considerações finais.

Considerações finais

O fosso existente entre novos aportes teóricos, que estão fundamentando as práticas interativas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, e o “conhecimento” adquirido pelos professores nas licenciaturas e nos cursos de formação continuada reflete-se no trabalho em foco. Corroboramos Celani (2000, p. 26), ao observar serem “notórias as carências dos professores, no que se refere à capacitação docente no cenário educacional brasileiro”, e, ainda, quando postula:

Se em qualquer contexto a educação contínua do professor é necessidade que ninguém nega, no contexto educacional brasileiro assume caráter particularmente importante e mesmo emergencial. O que deixou de ser feito na graduação deve ser agora suprido, (...). (CELANI, 2000, p. 26)

Na tentativa de suprir defasagens em nível de teoria e prática docente, no contexto da formação continuada, o percurso de pesquisa foi longo, sinuoso e repleto de percalços. No entanto, ao rever todo o processo, podemos considerar ter conseguido o entusiasmo e o engajamento das professoras, apesar de o trabalho ter merecido algumas observações e discussões, especialmente no que diz respeito à proposta de produção e de circulação do texto. E, ainda, no tocante à intervenção docente na

reescrita dos alunos – que, ao final, restringiu-se, mais, à abordagem linguístico-formal, em virtude de: a) os alunos terem reproduzido textos; b) as observações, referentes a outros aspectos de linguagem terem sido feitas individualmente.

É importante ressaltar que, ao versar sobre o segundo gênero selecionado - história em quadrinhos -, a abordagem relativa à produção foi redimensionada, no que tange à circulação e à organização do texto – observada, agora, com maior atenção, já com pequenas anotações.

Em suma, cabe-nos avaliar como profícuo, embora complexo, o trabalho de formação continuada dos professores, em termos de apropriação, pelos discentes, da escrita – como viabilidade de mobilização dos gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, [1934/1935] 2000) e de reorganização dos conhecimentos espontâneos em científicos (VIGOSTKY, 1995).

Pensando esta formação como um processo – de diagnóstico e intervenção - buscamos contribuir interativamente para que à docente, de modo gradativo, fosse ensejado embasamento teórico-prático, com o intuito de propiciar aos sujeitos aprendizes “a autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle crescente e voluntário” (SCHNEUWLY, 2004, p. 36).

Referências bibliográficas

AMARAL, L. C.; DUARTE, N. E. W. P. O professor de língua portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico. In: *Calidoscópico*. V. 5. N. 1. jan. /abril 2007. p. 15-18.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934/1935].

BARBOSA J. P. Orientações para o professor: *Receita*. São Paulo: FTD, 2003. p. 1-24. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso. Coord. J. P. Barbosa).

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção de sentido do texto do aluno. In: Signorini, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 95-134.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: Fortkamp, M. B. M.; Tomitch, L.M.B. (org.). *Aspectos de linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-47.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

_____; NOVERRAZ, B. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a es-crita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, J. W (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 7 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FERNANDES, M. T. O. S. *Fábula*. São Paulo: FTD, 2001 (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso. Coord. J. P. Barbosa).

JESUS, C.A de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: *Ensinar e aprender com textos de alunos*. Geraldi, J.W. e Citelli, B. (orgs.). São Paulo: Cortez, 1997.

MENEGASSI, R. J. Alterando concepções de escrita na formação inicial do professor. In: *Signum: estudos da linguagem*. n. 10 (1). Londrina: EDUEL, 2007. p. 171-186.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da escrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. Gonçalves, A.V. ; Bazarim, M. (orgs.). São Carlos: Claraluz, 2009. p. 63-80.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. IN: RITTER, I.; C..B. e SANTOS, A. (org.). *Concepções de linguagem e ensino de língua Portuguesa* (Formação de professores EAD 18). v.1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.

_____; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. In: *Mikhail Bakhtin: cultura e vida*. E. M. R. Osório (org.). São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-75.

PORTO, I. M. N. Refacção textual e gêneros discursivos: uma abordagem prática. In: Anais do 4º SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão: 2007. Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/76_idelma_nunes_porto.pdf. Acessado em 16 jun. 2008. RICHTER, M. G. *Ensino de português e interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM: 2000.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: Rojo, R.H. R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: *Gêneros: teorias, métodos e debates*. IN: MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

_____; CORDEIRO, G.S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Rojo, R.; Cordeiro, S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos e discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 21- 39.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. de M. A. B. de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad de J.C. Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



PRÁTICAS DE SALA DE AULA: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO

*Elvira Lopes Nascimento²⁵
Cláudia Valéria Doná Hila²⁶*

Gêneros textuais: por que e para quê?

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998), os gêneros aparecem na sala de aula e desde então uma multiplicidade de projetos e de pesquisadores vêm se dedicando a esse objeto. Mas por que eleger os gêneros textuais como um dos objetos do ensino e aprendizagem das aulas de língua materna?

A eleição dos gêneros textuais como objetos de ensino se dá por várias razões: primeiramente, porque esse objeto contempla aspectos da ordem das atividades de linguagem nas formações sociais, ou seja, traduz práticas situadas em um contexto sócio-histórico preciso; em segundo lugar, porque busca contemplar e integrar as práticas linguísticas (leitura, produção textual e análise linguística), pois o gênero textual (oral ou escrito) permite incorporar, em um único objeto, elementos:

- da ordem do social e do histórico;
- da situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registroetc.);
- do conteúdo temático – o que pode ser dizível em um dado gênero;

25 Docente do Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

26 Doutoranda do Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

- da construção composicional – sua forma de dizer e a sua organização geral - que não é inventada a cada vez que nos comunicamos;
- do estilo verbal orientado pela posição enunciativa do produtor do texto.

Por isso, para desenvolver um projeto baseado em gêneros textuais, primeiro é necessário nos convenceremos de sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Entre as razões que podemos citar para a importância do estudo do gênero está o fato de ele se constituir em mais uma opção de trabalho sócio e historicamente contextualizado para o professor e para o aluno. Nesse sentido, vemos a necessidade de desenvolver uma “pedagogia para o ensino dos gêneros” (NASCIMENTO, 2007) porque:

- O gênero textual é o instrumento de articulação entre as práticas de linguagem e as atividades de linguagem.
- É o ponto de partida e o alicerce das práticas sociais.

Não bastassem esses argumentos, as práticas sociais em que nos inserimos se configuram nos gêneros textuais, por exemplo:

- **no consultório médico:** lista telefônica, marcação de consulta médica, exposição dos sintomas ao médico, ficha do paciente, receita médica, cheque, boleto de cartão de crédito, bula de remédio, resultado de exame laboratorial, marcação de retorno, etc.

- **na vida de aluno na universidade:** resumo, resenha, debate, seminário, exposição oral, paper, ensaio, monografia, fichamento, anotação de aula etc.

- **no trabalho de professor:** aula, planejamento, avaliação, sondagem, lista de chamada, discussão oral, debate etc.

- **na locação de um imóvel:** anúncio de imobiliária, anúncio classificado, entrevista, CPF, RG, contrato de locação, dossiê de entrega de

imóvel no início da locação, boleto de cobrança de aluguel, cheque, rescisão de contrato etc.

2. A organização do tempo escolar: as sequências didáticas como alternativas para projetos de ensino

Quando pensamos na formação inicial e continuada do professor, temos as sequências didáticas (doravante SD) como uma das ferramentas para o trabalhar com os gêneros textuais, as quais serão concretizadas na sala de aula por meio de um projeto de ensino.

E o que são as SD? A sequência didática, originariamente, foi introduzida pelos pesquisadores do grupo de Genebra, sendo definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Elas constituem, então, “sequências de atividades, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados”, dentro de um projeto de classe em que as atividades constituem um todo bem articulado, como têm sido descritas por Dolz e Schneuwly (1998, p. 93). Assim, as atividades se articulam por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada *sequência didática*, a saber, “uma sequência de módulos - ou oficinas - de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p 90).

Como elaboramos concretamente uma SD?

O primeiro passo para montar uma sequência didática é a **escolha de um gênero**, que deve respeitar o contexto da escola onde se dará a regência, o entorno específico dos alunos da sala, bem como o conhecimento já internalizado (ou não) dos alunos sobre o gênero.

Depois disso, chega-se ao momento da elaboração do *modelo didático* do gênero. O **modelo didático de gênero** (cf. DOLZ e SCHNEUWLY, 1998) definirá os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo é, na verdade, uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, o qual apontará os elementos ensináveis, que poderão ser objetos de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Para realizar esse modelo, faz-se necessário (HILA, 2009): (a) buscar um conjunto de textos prototípicos do gênero (para identificar suas características linguísticas, textuais e discursivas, bem como quais delas são ensináveis para a turma em específico); (b) conhecer o estado de arte sobre estudos já desenvolvidos sobre aquele determinado gênero (por isso, aconselha-se que o professor iniciante escolha, dentro de um projeto de sala, um gênero que já tenha sido objeto de investigação científica, a fim de se prover de material adequado de pesquisa); (c) levantar as características prototípicas do gênero em questão em relação à esfera de atividade em que circula (do comércio, da vida pública formal, do jornalismo, da publicidade, da religião, da saúde, da educação, da ciência, da criação literária etc.); (d) identificar os seus temas; (e) reconhecer a sua arquitetura textual e (f) caracterizar seus mecanismos linguístico enunciativos. Esse é um momento de pesquisa fundamental para posterior elaboração das oficinas.

O modelo didático, definido por Dolz e Schneuwly (2004), assenta-se sobre um tripé, formado por: 1. conhecimentos de referência (os quais darão base para compreender o funcionamento do gênero); 2. objetivos de ensino (de acordo com a escola e com seu contexto de estágio); 3. capacidades observadas dos aprendizes (ou daquilo que os alunos já dominam sobre o gênero que será trabalhado).

Terminada essa etapa, é hora de iniciarmos a SD. O esquema a seguir, apresentado por Nascimento (2007), representa as etapas de uma SD, com base em Dolz, J; Noverraz e Schneuwly, B (2004, p. 98).

ESQUEMA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1ª) Apresentação da situação	<p>1) O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.).</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.</p> <p>3) O aluno é levado a reconhecer o gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero).</p>
2ª) A primeira produção	<p>1) A produção inicial pode ser simplificada (isto é, sem um destinatário específico, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício), com o objetivo de realizar um diagnóstico das capacidades que os alunos já dominam em relação ao gênero.</p> <p>2) A avaliação é formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
3ª) As oficinas	<p>Trata-se de:</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) representação da situação de comunicação (contexto de produção); b) pesquisas para aprofundamento do tema; c) atividades sobre a construção composicional do gênero; d) atividades sobre o estilo do gênero; e) atividades sobre os títulos. <p>2) variar as atividades e exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) atividades de observação e de análise de textos; b) tarefas simplificadas de produção de textos; c) análise linguística (ortografia, pontuação, organização sintática, vocabulário...); d) atividades de leitura; e) atividades orais. <p>3) Capitalizar as aquisições: lista de constatações.</p>
4ª) A produção final	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.</p> <p>3) Completa a interação, enviando os textos aos destinatários.</p> <p>4) Precisa ser divulgada para se aproximar de sua real circulação.</p>

Quadro 1. Etapas de uma sequência didática (NASCIMENTO, 2007)

1º.) A apresentação da situação: esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito. Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de co-

municação e da atividade de linguagem a ser executada. Essa primeira fase deve fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que eles conheçam o projeto comunicativo e se sintam motivados para a aprendizagem do gênero a ele relacionado. Em outras palavras, é o momento de apresentar o projeto à sala de uma forma que seja atraente e interessante para a turma.

2º) A produção inicial ou o levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre determinado gênero: nesse segundo estágio, se o gênero a ser trabalhado permitir uma produção escrita, os alunos são convidados a produzirem um primeiro texto do gênero em questão. Além da produção inicial, também se realiza nessa etapa da SD a oficina de reconhecimento do gênero na forma como ele circula nas atividades de uma esfera. Nessa oficina, os alunos são expostos a uma situação-problema em que deverão separar os textos do gênero de referência que, em seguida, serão afixados em um mural da classe, de acordo com certos critérios que o docente vai selecionar (por exemplo, os que apresentam “marcas” do destinatário, os que defendem uma opinião, os que relatam um acontecimento etc.). O professor retornará a esse mural sempre que necessitar de exemplos de textos do gênero. Também podemos promover o reconhecimento do gênero por meio de discussões sobre o que determina essa distinção. O importante é que nesse momento possamos reconhecer os conhecimentos que os alunos detêm e o que eles já aprenderam nas séries anteriores sobre o gênero. É a *avaliação diagnóstica* visando a uma **mediação formativa**. O mesmo acontecerá com a produção inicial: o professor avalia o que os alunos já sabem sobre o gênero e pode traçar os objetivos para as atividades da sequência didática que está planejando.

3º) Oficinas: as oficinas têm justamente a função de trabalhar com os problemas observados na produção inicial dos alunos, dando-lhes “instrumentos necessários para superar” tais obstáculos. Selecionamos, então, que dificuldades da expressão oral ou escrita (encontradas no diagnóstico inicial) serão abordadas e construímos as “oficinas” com diferentes ati-

vidades dentro de objetivos bem delineados (objetivos aos quais tivemos acesso porque estudamos o gênero anteriormente e elaboramos um modelo didático de suas regularidades). Uma vez delineados os objetivos de cada oficina, os problemas serão trabalhados nas atividades que a constituem. Por exemplo, se a SD visa ao gênero artigo de opinião e observamos (no texto produzido inicialmente) que os alunos não constroem contra-argumentos, esse já deve ser o objetivo de uma das oficinas. Elaboraremos quantas oficinas se fizerem necessárias para solucionar os problemas encontrados. O importante é que não nos esqueçamos de articular atividades abrangendo todos os eixos desejáveis para o ciclo com o qual se trabalhará (se fases iniciais da educação básica ou finais), tais como: a compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, apropriação do sistema de leitura, produção de textos escritos, desenvolvimento de oralidade etc.

4º) Produção final: essa etapa não pode ser esquecida, pois ela permite que observemos se houve realmente o desenvolvimento das capacidades do alunos (de contextualização, discursivas e linguísticas) a partir das atividades desenvolvidas nas oficinas. Ela finaliza a interlocução iniciada na produção inicial, quando um problema de comunicação real havia sido proposto para os alunos. Além disso, possibilita ao aprendiz a reescrita da primeira produção, e, nesse momento, entregamos um roteiro de autoavaliação, a partir dos elementos que trabalhamos nas oficinas. Agora que o aluno já aprendeu sobre o gênero, podem-se realizar novas produções de textos, colocando em prática as noções e os instrumentos elaborados nas oficinas, sempre com a mediação do professor, que pode acionar diferentes estratégias para a reescrita de textos: reescritas coletivas (na lousa); reescrita entre os pares, mediante a lista de constatações, as quais sintetizam o que foi aprendido; reescrita individual mediante o roteiro de autoavaliação, ou, ainda, reescrita mediada na interlocução professor-aluno.

3. O artigo de opinião: uma proposta de didatização do gênero

A seguir, apresentamos uma sequência didática baseada no gênero textual artigo de opinião, que pode ser aplicada (de forma geral) para uma 8ª Série/9º Ano, ou adaptada para outra(o)s, dependendo do nível de desenvolvimento dos alunos.

Uma das dificuldades do professor no momento da elaboração e desenvolvimento de uma SD, é o de saber o número de horas-aulas necessárias para o seu desenvolvimento. Esse número pode ser bastante variável, dependendo dos objetivos da sequência, das capacidades de linguagem que serão trabalhadas, do programa da escola, etc. O desenvolvimento de uma sequência poderá variar entre duas semanas e um bimestre, ou até mesmo mais que isso.

Não necessariamente uma sequência precisará chegar até a produção final, podemos ter sequências que trabalhem, por exemplo, apenas o eixo da leitura, como o trabalho desenvolvido por Hila e Nascimento (2009). Neste caso, a duração em aula será menor que a sequência apresentada a seguir, envolvendo também o eixo da produção escrita. O importante é mantenhmos os alunos articulados em torno do projeto de classe que a sequência didática delinea.

Vamos então ao nosso exemplo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA ARTIGO DE OPINIÃO

1º Passo: APRESENTAÇÃO DO PROJETO E PRODUÇÃO

Objetivos:

- Articular os alunos em um projeto de comunicação coletivo.
- Envolver os alunos em torno de um objetivo comum: a elaboração da página OPINIÃO do jornal escolar.
- Verificar a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos sobre uma produção inicial de texto que talvez ainda não tenha passado por um processo de ensino deliberado.

ATIVIDADE 1:

Como estamos iniciando a sequência, vamos apresentá-lo à classe, criando uma situação de comunicação bem próxima do real, ou seja, da forma como acontece nas práticas sociais fora da escola. Veja as sugestões:

a) A nossa sugestão é a de que se proponha aos alunos a elaboração de um **jornal escolar**. Esse projeto de classe seria um detonador de muitos projetos para novas sequências didáticas sobre gêneros textuais. Além disso, sabemos que muitos municípios do Brasil não contam com um jornal local, sem falar que muitas escolas da rede também têm pouco contato com esse suporte. Os alunos, transformados em “jornalistas”, adorariam a experiência!

b) Também poderia ser um **jornal-mural**, confeccionado com folhas de papel presas à parede do corredor da escola. O importante é que esse jornal apresente diferentes seções, como, por exemplo, *Opinião* (onde estariam os gêneros do argumentar, como: editorial, carta do leitor, artigo de opinião assinado, charge etc.). Em outro momento, outros professores poderão dar continuidade a esse projeto na escola.

2º Passo: A PRODUÇÃO INICIAL

ATIVIDADE:

Produção inicial. Os alunos deverão produzir um texto de opinião que fará parte da rubrica *Opinião do jornal de sua escola*. Não é preciso dar muitas explicações sobre o gênero. Apenas desejamos verificar o que eles já sabem sobre esse gênero para ajudá-los a avançar. Leva-se um assunto polêmico para isso, de interesse da turma.

3º Passo: AS OFICINAS

O trabalho com as oficinas deve contemplar as capacidades de linguagem ainda não dominadas pelos alunos em relação ao gênero (*capacidades de ação*) referentes ao reconhecimento e compreensão do contexto de produção; *capacidades discursivas*, referentes ao reconhecimento da

arquitetura textual, ou seja, ao modo como o artigo de opinião é estruturado; *capacidades linguístico-discursivas*, referentes ao reconhecimento dos mecanismos linguístico-enunciativos que caracterizam o gênero. Por isso, reiteramos que as oficinas devem se adequar a um determinado contexto de ensino. Deixamos claro que as oficinas abaixo não se constituem em oficinas “ideais” para se trabalhar o artigo de opinião; apenas refletem uma proposta de abordagem, a fim de levar o leitor e o professor a se familiarizarem com a ferramenta.

OFICINA 1: RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DE OPINIÃO

Objetivo:

- Reconhecer os gêneros de opinião na forma como circulam nas práticas sociais da comunidade.

ATIVIDADE 1:

Levamos para a sala uma caixa com vários exemplos de gêneros do argumentar : anúncios de campanha comunitária (contra tabagismo, contra a dengue), cartas de leitor, artigos assinados, editoriais de jornal, textos de opinião em revistas infantis etc. Podemos lê-los em voz alta ou deixarmos que os alunos leiam.

ATIVIDADE 2:

Pedimos para os alunos separarem os textos em que o produtor coloca explicitamente a sua opinião. Aproveitamos a ocasião para chamar a atenção sobre o tema controverso sobre o qual o produtor está expressando um ponto de vista. Depois podemos organizar um mural na sala de aula com os exemplares coletados.

ATIVIDADE 3:

Agora, solicitamos aos alunos lerem os textos a seguir e separar os que eles consideram artigos de opinião.

TEXTO 1

Mil e uma desculpas para não usar uniforme escolar

Desculpa é o que não falta para a turma que não gosta de usar uniforme. Nessa hora, alguns pais se valem da negociação para convencer os filhos a usarem a roupa da escola. “Eu procurei o uniforme na gaveta e não encontrei” Essa foi uma das desculpas encontradas pela estudante Thaiana de Souza, nove anos, aluna da quarta série do ensino fundamental da Escola Municipal Anita Garibaldi.

Já a colega de escola, Ana Carolina, oito anos, da terceira série, saiu com essa: “Acordei um pouco mais tarde e não deu tempo de pegar o uniforme.”

A mãe da garota, a professora Erica de Souza, 29 anos, considera que o uniforme escolar, além de confortável e econômico, facilita a vida dos pais. Ela acha também que a padronização da roupa dá uma aparência mais organizada para a escola.

Porém, na hora de colocar o discurso em prática, Erica diz que os dois filhos mais novos que Gabriela até gostam de usar uniforme, o que não acontece com a estudante.

“Tenho três filhos. Os dois mais novos ficam felizes da vida com o uniforme, mas a Gabriela não. Se ela tem uma chance de não vir de uniforme, acaba dando um jeito. Nessas horas, recorro à negociação”, afirma Érica.

Fonte: *Folha de Londrina*, 04/03/2008, Caderno *Folha Dois*.

TEXTO 2:

Enquete: O que você acha da utilização do uniforme escolar?

“Acho que do jeito que está é bom. Não precisa mais do que uma camiseta com o símbolo da escola. Acredito ser importante o uso do uniforme porque não existe diferença de classes sociais.” (Carolina, 13 anos)

TEXTO 3:

Enquete: O que você acha da utilização do uniforme escolar?

“Na minha escola, a gente usa um uniforme que escolhemos. Por isso, gosto da roupa e acho importante usar. Já pensou todas as manhãs a gente ficar em frente do guarda-roupa buscando uma roupa para ir à escola? Eu ia chegar atrasada todos os dias! O uniforme está sempre lá no cabide onde a minha mãe deixa bem limpinho para mim.” (Kawana, 9 anos). Fonte: idem

ATIVIDADE 4:

Agora que eles já leram, pedimos que separem os textos pelo gênero, justificando a resposta.

- a) Os artigos de opinião são os textos de número _____.
- b) Os textos que não se enquadram nesse gênero são os de número _____.

ATIVIDADE 5:

Organizamos com os alunos um varal reunindo os textos que defendem uma opinião. Com a ajuda dos alunos, separamos esses textos por gêneros e escrevemos o gênero a que pertencem: anúncio, carta de leitor, artigo de opinião assinado, editorial etc.

ATIVIDADE 6:

Solicitamos aos alunos que façam uma lista dos temas que aparecem nesses textos e escrevam no caderno, abaixo do número do texto, o tema a que se refere. Nesse momento, enfatizamos que eles se referem a temas polêmicos, ou seja, que fazem emergir diferentes pontos de vista.

OFICINA 2:
O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Objetivo:

Discutir os elementos principais do contexto de produção.

ATIVIDADE 1:

Organizamos debates e depois realizamos anotações bem organizadas nos cadernos sobre: quem são os interlocutores envolvidos na situação de produção dos artigos de opinião? Qual o suporte (jornal, revista)? Quem é o editor (uma empresa jornalística ou a revista)? Quem é o produtor que assina o texto? Qual é o papel social que ele representa no discurso que produz (médico, empresário, homem público convidado a escrever para o jornal etc.)? A quem é dirigido o texto (como são os leitores do texto)? Qual é a intenção do produtor? Em que contexto sócio-histórico se deu a produção (algum fato marcante que levou o produtor a se expor em um texto assinado)?

OFICINA 3: COMO SE CONFIGURA UM ARTIGO DE OPINIÃO

OBJETIVOS:

- Conhecer o plano textual de um artigo de opinião.

TEXTO 4:



Lya Luft

Brasil, mostra a sua (outra) cara

Esta coluna não vai como crítica a nenhum governo ou pessoa, mas talvez possa ser encarada como uma auto-crítica de brasileira. A questão é: por que, em ocasiões especiais e recepções a autoridades estrangeiras, nos limitamos a promover o Brasil com escolas de samba?

Atenção, não sou contra o Carnaval. Um de meus sonhos é assistir a um desfile no Rio, porque sei que é arrebatador. Não me crucifiquem da mesma forma que ocorreu quando escrevi uma coluna sobre as baleias. Por causa dela, muitos me julgaram inimiga da natureza, a que odeia animais, a que deseja a extinção dos simpáticos cetáceos e do resto também — quando eu apenas disse que baleias não me emocionam tanto quanto seres humanos (se os que preferem cachorros a pessoas continuam aborrecidos, o que posso fazer?).

Então, que fique registrado: não sou contra o Carnaval, nada tenho contra mulatas ou negras ou brancas, lindas ou feias, mostrando suas habilidades no samba. Gosto de música popular, sim, gosto de samba, e costumo dizer que não há depressão que resista a um bom ritmo brasileiro. Isso explicado (em vão, provavelmente), indago por que não acolhemos convidados ou nos apresentamos no exterior com uma boa orquestra sinfônica, um conjunto de câmara, um pouco de música clássica brasileira. Sei que de vez em quando o fazemos, mas poderia ser uma iniciativa mais frequente.

Houve uma feira de livros em Frankfurt na qual a sala dedicada ao Brasil estava ornamentada com jarras de caipirinha, TVs liga-

das mostrando Carnaval, praias e até favelas. Sobre as mesas, desordenadamente dispostos (para não dizer jogados), havia alguns livros de autores brasileiros. Pois é. Como esse tipo de coisa é a regra, não a exceção, não deveríamos nos aborrecer quando estrangeiros se espantam ao saber que aqui há professores fantásticos, excelentes universidades, escritores e até mesmo edi-

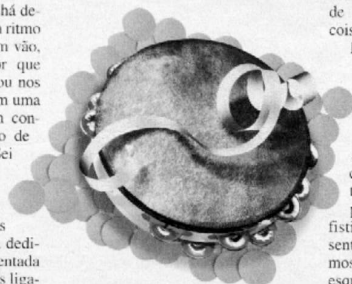
toras. Lembro-me de que, ainda assim, certa vez tive vontade de brigar com um intelectual holandês. Num congresso de escritores em Toronto, no Canadá, ele me disse, espantado, que jamais imaginara que no Brasil houvesse pessoas cultas.

Europeus e americanos costumam ser desinformados a respeito do que se passa fora de seu país. Não nos dão importância suficiente e lhes basta a imagem de exotismo que transmitimos. Mas, em grande parte, isso ocorre porque nós não sabemos mostrar nosso rosto mais civilizado. Por mais belos e instigantes que sejam corpos e música e ritmos, por mais comovente (ou assustadora e constrangedora) que seja a visão de nossa pobreza, temos outras coisas a expor, além dessas.

Pena que não aproveitemos algumas boas ocasiões para consertar nossa imagem até diante de nós mesmos. Não fingindo que tudo vai bem, não arrumando a sala apenas quando o convidado chega, mas mostrando aos outros o que temos de bom, de pacífico, de ordeiro, até de sofisticado. Não precisamos nos sentir inferiores, porque não somos inferiores. Mas às vezes nos esquecemos disso.

“Europeus e americanos costumam ser desinformados a respeito do que se passa fora de seu país.

Não nos dão importância suficiente e lhes basta a imagem de exotismo que transmitimos. Mas, em grande parte, isso ocorre porque nós não sabemos mostrar nosso rosto mais civilizado”



Lya Luft # escritora

TEXTO 5:

Cotas de racismo

1. Não resta dúvida de que o racismo está entre as mais graves chagas das sociedades contemporâneas. Ele precisa ser combatido com vigor por qualquer Estado que se queira democrático. Mas, quando se debatem os melhores meios para fazê-lo, desaparece todo consenso.

2. O documento oficial que o Brasil levará para a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a realizar-se em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro, por exemplo, propõe a adoção de cotas para negros nas universidades públicas. Essa medida contraria posições do Ministério da Educação. O relatório, que foi elaborado por um comitê preparatório para a conferência, nomeado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, não tem força de resolução, mas serve para orientar políticas de governo.

3. Esta Folha também se opõe à criação de cotas. No plano teórico, a medida equivale a tentar reparar uma injustiça criando outra, manobra que raramente dá certo. O combate às diferenças socioeconômicas entre brancos e negros não pode levar à suspensão, ainda que temporária, do sistema de ingresso na universidade baseado no mérito do candidato.

4. Não bastasse essa grave distorção de princípio, as políticas de ação afirmativa com cotas raciais esbarram em sérias dificuldades práticas. Como definir um negro no Brasil? A menos que se queira reeditar a nada enaltecida experiência de criar órgãos de Estado especializados em classificação racial, não há meio de dizer quem é o quê. O IBGE, por exemplo, utiliza o critério da autodefinição que, no fundo, é o único democrático. Se um branco disser ao recenseador que é negro, assim será considerado pelo instituto. O que impediria alguém de declarar-se negro para ter acesso às cotas?

5. O sistema de promoção por mérito tal como existe está longe de perfeito, mas é muito superior aos de castas que vigoraram no passado.

Fonte: Folha de S. Paulo, 23/08/2001, Caderno Cotidiano.

ATIVIDADE 1:

No quadro a seguir, vamos “montar” um esboço do plano organizacional do texto. O texto de opinião, como outros do agrupamento do argumentar, apresenta a predominância de uma sequência argumentativa, nas cinco fases que a constituem:

- fase da **premissa** (em que se propõe uma constatação de partida);
- fase de apresentação de **argumentos**;
- fase de apresentação de **contra-argumentos** (que podem ser refutados);
- fase de **conclusão** (que integra os efeitos dos argumentos e dos contra-argumentos).

ATIVIDADE 2:

Podemos orientar os alunos para que construam uma legenda colorindo cada fase da sequência argumentativa que constitui o texto 5 e completem o quadro a seguir:

Opinião/ tese:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Argumento 4:

Refutação de contra-argumento:

Refutação de contra-argumento:

ATIVIDADE 3:

Agora, aproveitando as diferentes estratégias argumentativas acionadas no texto 5, vamos enquadrá-las nos tipos abaixo. Volte ao texto e numere os tipos de argumento que encontrar, de acordo com essas estratégias discursivas. Escreva esse número nos parênteses.

- a) Argumento baseado em prova concreta ()
- b) Argumento baseado em explicação ()
- c) Argumento baseado em exemplificação ()
- d) Argumento baseado em estatística ()

- e) Argumento baseado em citação de autoridade no assunto ()
- f) Argumento baseado em consenso universalmente aceito ()
- g) Argumento baseado em ironia, ou seja, dizer o contrário do se pensa para demonstrar a avaliação depreciativa. ()

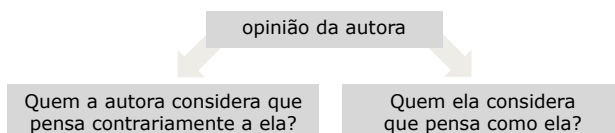
ATIVIDADE 4:

Em artigo de opinião, o autor “dialoga” com diferentes opiniões sobre a questão polêmica que discute (o tema): ele pode concordar com essa “voz” que opina (nesse caso, constitui-se um argumento a favor do ponto de vista que o autor defende) ou pode discordar (nesse caso, essa “voz” está introduzindo um contra-argumento). Discutimos essas questões com os alunos para que eles resolvam os exercícios a seguir, a partir da leitura do texto 5.

a) Em relação à apresentação dos “responsáveis” pelas “vozes” do texto, assinale de que forma a autora as introduz no seu discurso:

- () Usando verbos na 3ª pessoa do plural.
- () Usando nome próprio.
- () Usando nomes genéricos do tipo “as pessoas”, “os estrangeiros”.
- () Usando pronomes de 3ª pessoa do plural.

b) Complete o esquema a seguir com frases que sintetizem o que é pedido:



ATIVIDADE 5:

Quando há um erro de raciocínio, o autor do texto argumentativo comete uma *falácia*, ou seja, geralmente há uma generalização excessiva, que produz uma conclusão falsa a partir de evidências insuficientes, que não chegam a convencer, ou seja, o argumento parece verdadeiro mas não é. Conversamos com os alunos e juntos respondemos à seguinte pergunta: Vocês consideram os argumentos de Lya Luft **falaciosos**?

Sim () Não () Justifique a resposta.

Objetivo:

Resgatar questões polêmicas que circulam na comunidade.

**OFICINA 6:
AMPLIANDO O CONHECIMENTO DE MUNDO SOBRE O TEMA
QUE DEU ORIGEM À POLÊMICA**

Objetivo:

Ampliar o conhecimento prévio sobre um dos temas da oficina anterior.

ATIVIDADE 1:

Os alunos vão pesquisar sobre o tema para encontrarem argumentos firmes e consistentes que defendam suas posições: irão à internet, consultarão livros, revistas. Para isso, precisarão de nossa ajuda; por isso, indicamos ou trazemos algumas fontes, ou podemos organizar um debate com fontes que ampliem o conhecimento prévio sobre o que já sabem sobre o tema.

ATIVIDADE 2:

Eles farão entrevistas com pessoas que conheçam o tema investigado, buscarão depoimentos sobre a questão.

ATIVIDADE 3:

Eles anotarão os resultados das pesquisas e, finalmente, deverão organizar os dados para uma **exposição oral** (podemos ajudá-los a escrever nas lâminas ou cartazes para facilitar essa exposição oral).

ATIVIDADE 4:

Todo o material utilizado na apresentação ficará exposto nas paredes da sala de aula.

OFICINA 7: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetivos:

Conhecer e usar palavras e expressões que conectam, articulam o artigo de opinião.

Produzir o levantamento de palavras e expressões usadas nos textos de opinião expostos no mural.

Reconhecer os sinais de pontuação empregados nos textos de opinião.

Reconhecer a variante linguística em uso nos textos de opinião.

ATIVIDADE 1:

Esta atividade visa ao uso de expressões que introduzem argumentos alheios:

- a) Algumas pessoas pensam que _____, embora considerem que _____.
- b) A maioria das pessoas pensa que _____, pois acreditam que _____.
- c) Muitos acham que _____, porque julgam que _____.

OFICINA 8: OS MARCADORES DE CONEXÃO NOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Objetivo:

Reconhecer e usar elementos de conexão nos textos de opinião.

ATIVIDADE 1:

No texto de opinião, os argumentos se apresentam articulados para dar coesão ao texto. Organizamos um jogo com os alunos. Cada equipe terá um número determinado de fichas com um elemento de articulação que dará conexão a passagens do texto de opinião sobre um tema polêmico escrito em um cartaz.

ATIVIDADE 2:

Agora, solicitamos aos alunos que completem as frases a seguir,

por que - e - mas - porém - logo - por isso - porque
- entretanto - embora - já que - portanto - se - como - conforme
- por outro lado - enquanto

- a) As pessoas não deveriam derrubar as árvores. ___Elas dão sombra e purificam o ar.
- b) A violência não é solução. ____O diálogo é o meio para resolver os problemas.
- c) Os políticos brasileiros deviam vir à televisão pedir desculpas. ____Eles não têm agido de forma patriótica.
- d) Crianças precisam ir à escola. _____ Muitas estão fora da sala de aula.

ATIVIDADE 3:

As lacunas do texto precisam ser preenchidas com os conectores que faltam. Pedimos aos alunos que o leiam com atenção e verifiquem qual é a expressão que pode articular da melhor forma essas passagens do texto.

Prezado Sr. José,

Informamos-lhe que o seu filho Carlos, da 3 .a. série B não trouxe o livro emprestou da biblioteca. temos regras para controlar o tempo desses empréstimos, comunicamos que ele ficará suspenso do uso por uma semana.

....., se o senhor se responsabilizar para que esse prazo seja respeitado, não consideraremos esse deslize. ele poderá continuar emprestando os livros da biblioteca obedeça os prazos de devolução.

Atenciosamente,

Prof^a Lúcia - Bibliotecária

OFICINA 9: A COESÃO NOMINAL

Objetivos:

Reconhecer e usar os mecanismos de coesão nominal responsáveis pela remissão a elementos do texto.

Exercitar diferentes mecanismos de retomada textual (repetição lexical; sinonímia; adjetivação; sufixação; nominalização; hiponímia e hiperonímia; pronominalização).

ATIVIDADE 1:

Nessa atividade os alunos leem o texto escrito por um aluno sobre um tema polêmico: “**Em sua opinião, o mundo vai acabar?**”

TEXTO 6:

Sim, um dia o mundo vai acabar. E **esse dia** não está longe de chegar. Para os religiosos que acreditam que aconteça um tal de apocalipse, ou dilúvio e coisa e tal, a Terra vai acabar. Na minha opinião, do jeito que estamos levando a vida, não tem santo que aguentel! O ar está poluído, a natureza está gasta, e vai chegar o dia em que as pessoas não vão aguentar viver no planeta vão acabar morrendo junto com o mundo. Há os que pensam que isso é coisa de quem se impressiona com qualquer bobagem, **outros** que isso é um truque sensacionalista que algumas seitas religiosas inventam para conseguir adeptos. Acontece que é agora, enquanto o planeta vive que devemos cuidar **dele** e preparar um mundo melhor para as gerações futuras.

(Mariana, 4.a. série). Caderno da aluna

ATIVIDADE 2:

Depois, vamos analisar com a classe as condições de produção desse texto. Por exemplo, o texto foi produzido nas seguintes condições: a) o gênero é um artigo de opinião; b) o tema é o fim do mundo; c) o suporte de circulação é a folha de caderno no mural de classe; d) os destinatários são os colegas da quarta série; e) o momento sócio-histórico da produção é após o *Jornal Nacional* noticiar as condições do ar em São Paulo.

4º PASSO: A PRODUÇÃO FINAL

OFICINA 10:
A PRODUÇÃO INDIVIDUAL DO ARTIGO DE OPINIÃO

Objetivos:

Produzir um texto individual que passará por diferentes reescritas até chegar ao destinatário final.

Elaborar um cartaz contendo as características do gênero que foram objetos de ensino das oficinas.

ATIVIDADE 1:

Antes da produção final, organizamos com os alunos um cartaz sobre o que foi aprendido sobre o gênero. Os objetivos das oficinas nos ajudarão a organizar esse levantamento. Os cadernos dos alunos também poderão ser revistos para essa elaboração.

ATIVIDADE 2:

Esse cartaz ficará exposto em lugar bem visível ou então será copiado no caderno dos alunos.

ATIVIDADE 3:

O tema polêmico para essa produção poderá ser aquele debatido e ampliado na oficina 6.

ATIVIDADE 4:

Depois de produzido, o aluno fará a autocorreção, recorrendo às informações do **cartaz**.

OFICINA 11: A REESCRITA DO TEXTO PRODUZIDO

OBJETIVOS:

Praticar a reescrita do próprio texto.

Comparar as informações do cartaz e o próprio texto.

ATIVIDADE 1:

Dividimos a lousa ao meio traçando duas colunas. De um lado, transcreveremos o texto de um aluno, que represente as dificuldades principais da sala. A outra coluna servirá para a reescrita do texto, incorporando as sugestões dos alunos. Também temos a opção de fazer essa operação em uma folha previamente entregue aos alunos.

OFICINA 12: FINALMENTE, O PROJETO DE COMUNICAÇÃO INICIAL SE COMPLETA

Objetivos:

Preparar o texto produzido que irá para o jornal escolar ou para o jornal mural.

Inserir dados de identificação do autor no texto produzido.

Digitar ou escrever manualmente o texto para apresentá-lo aos destinatários.

Divulgar ao público.

Voltamos ao início da sequência didática. O texto produzido pelos alunos ao final do projeto deve ser enviado para um destinatário em um suporte específico. Agora, com os alunos faremos o que foi planejado, enviando o texto para o destinatário, completando, dessa forma, o circuito da interação: autor – texto- leitor. Não podemos nos esquecer de fazer divulgar/circular essa produção, seja no jornal-mural no pátio da escola, ou na produção de um jornal de circulação interna e ou/externa.

Final de conversa

A sequência didática apresentada é uma sugestão (ou exemplificação) de trabalho sobre um gênero textual. Finalizar esse trabalho não teria sido possível sem o estudo prévio do gênero em foco, ou seja, sem a construção de um modelo didático que nos demonstrasse as dimensões ensináveis do gênero.

De qualquer forma, o exemplo que expusemos aqui evidenciou que a SD é uma das várias ferramentas que o professor em formação ou efetivamente em serviço pode acionar para auxiliá-lo no processo de transposição didática dos conteúdos de ensino de língua portuguesa. Por isso mesmo, reforçamos que, além de uma ferramenta física, a SD é, também, uma ferramenta de ordem psicológica, na medida em que provoca novas apropriações e transformações internas naqueles que se utilizam dela.

Além disso, a utilização dessa ferramenta permite que esse que conhecimento seja permanentemente (co)construído no percurso, de forma dialógica e contextualizada às necessidades de uma escola e de nossos alunos, o que, sem dúvida, fez emergir, nesse processo interativo, enunciados concretos que, conforme Voloshinov/ Bakhtin (1976, p.5), “ sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual”.

Referências bibliográficas

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

_____. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF EDITEUR, 1998.

HILA, C.V.D. O procedimento sequência didática como instrumento de ensino no estágio de docência de língua portuguesa. *Anais ... II CONALI – Congresso Internacional de Linguagem e Interação*. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2009. [CD-ROOM].

_____; NASCIMENTO, E.L. O carteiro chegou: uma proposta de sequência didática para as séries iniciais. *Revista entretextos*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, v.1, jan./dez./ 2009.

NASCIMENTO, E.L. (Org.) *Gêneros textuais: ferramentas didáticas e formação de professores*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, CEFORTEC, 2007.

VOLOSHINOV, V.N.; BAKHTIN, M.M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V.N. *Freudism*. Trad. I. R. Tiotonuk. New York: Academic Press, 1976. Circulação para uso didático.

LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO MÉDIO

*Soeli Aparecida Rossi de Arruda²⁷
Maria Rosa Petroni²⁸*

Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita sempre despertou o interesse dos pesquisadores, seja para o estudo dos processos nela envolvidos, seja para a discussão dos resultados desses processos. Nos últimos anos, têm predominado trabalhos centrados nesse segundo aspecto e relacionados a alunos do ensino regular, indicando que, na escola, é preciso repensar a metodologia de ensino em voga e propor outras que visem facilitar a formação escolar dos alunos. Há, entretanto, um grande contingente de alunos que, por alguma razão, não completaram seus estudos no período regular e são atendidos pela modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A EJA foi reconhecida, pela primeira vez, em caráter nacional como direito de todos por meio da Constituição de 1934, sendo reafirmada pela Constituição Federal de 1946, no artigo 166. Em 1988, os direitos educativos dos brasileiros, independentemente de idade, foram assegurados pela Constituição Federal, no Capítulo III, Seção I – Da Educação da Constituição Federal, Artigo 208, inciso I. Dessa maneira, o poder público garante o atendimento de jovens e adultos no Ensino Fundamental obrigatório

27 Mestre em Estudos de Linguagem- Mestrado em Estudos de Linguagem – MeEL/IL/UFMT; e.mail: soeli.rossi@gmail.com

28 Professora do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem - IL/UFMT; e.mail: rohpnetroni@uol.com.br

e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. Na década de 90, a EJA obteve algumas conquistas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96), definindo essa modalidade como diferenciada do ensino regular oferecido às crianças e aos adolescentes. De certa forma, as discussões em torno da EJA avançaram e, com isso, surgiram programas educacionais voltados para a modalidade. Conforme apontamentos de Souza (1996, p. 63), a LDB reafirma a gratuidade do ensino posto pela Constituição Federal de 1988, medida que insere uma nova identidade para a modalidade. A conferir o artigo 37, § 1:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, s/p.).

Desse modo, a Lei nº 9394/96 foi importante para a EJA por garantir o atendimento a todos os alunos jovens e adultos que procuram as redes públicas de ensino, para acesso à educação formal. Em decorrência das diretrizes da década de noventa para a educação, surgem necessidades de ensino relacionadas à especificidade desse público, tais como “a formação de educadores de jovens e adultos, a organização de um currículo apropriado, a produção de material didático adequado e a elaboração de estratégias de ensino diferenciadas” (COELHO e EITERER, 2005, p. 170).

A EJA, no Estado de Mato Grosso, segue as orientações das Resoluções de nº 180/00 e nº 177/02 para a oferta do Ensino Fundamental (1º segmento para os anos iniciais e 2º segmento para os anos finais) e do Ensino Médio (no Estado, a oferta é obrigatória por conta da Lei Comple-

mentar 49/98)²⁹. A modalidade de ensino é regulamentada pelo Parecer nº 1/2000 e pela Resolução de nº 01/2000 CNE/CEB. De maneira geral, a Lei 9394/96 atribui aos Estados o dever da oferta escolar para a EJA. Em relação aos diferentes projetos destinados para a EJA, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) recomenda que as escolas observem as leis vigentes. Para atendimento a essa modalidade de ensino, é necessário se pautar na paixão e indignação política.

Considerando a necessidade de maior número de trabalhos que abordem o ensino de Língua Portuguesa na – EJA – Ensino Médio, e por considerarmos necessário e urgente discuti-lo nessa modalidade de ensino, propomo-nos refletir sobre a prática discursiva e pedagógica no processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos escritos em sala de aula, com oito professoras de Língua Portuguesa que trabalham no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, em Cáceres – MT. Assim, objetivamos discutir a prática dessas professoras, tentando verificar a contribuição dos documentos oficiais – PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006) para a concretização do atual paradigma de ensino de língua materna. Acreditamos que as práticas de leitura e de produção de textos, nos mais diversos gêneros utilizados no cotidiano e no mundo de trabalho dos alunos da EJA, devam ser legitimadas pela escola, e não dela excluídas, já que, ao reconhecer tais práticas no exercício de sala de aula, o aluno sente-se mais motivado à aprendizagem.

Para este capítulo, selecionamos as respostas dadas a 04 perguntas de um questionário direcionado às professoras. Nossa discussão será fun-

29 O Brasil todo atende a EJA, mas no caso do estado de Mato Grosso, a responsabilidade do Poder Público é ainda maior que em outras Unidades da Federação pelo contingente de alunos atendidos: o artigo 5 inciso V da Lei Complementar do Sistema de Ensino nº 49/98 concede aos cidadãos o direito ao ensino público, não só para o ensino Fundamental, mas também para o Médio — EJA.

damentada na teoria de Bakhtin, referente à concepção de gêneros discursivos, além de discussões sobre o ensino de leitura e escrita, a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa — PCNEM — (BRASIL, 1999); PCN+ (BRASIL, 2002) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — OCEM — (BRASIL, 2006), a fim de compreendermos a relação entre teoria e prática.

1. Os gêneros discursivos: concepção de ensino de leitura e escrita

O ensino de leitura e escrita, na perspectiva dos gêneros discursivos, ganhou especial relevância no cenário nacional a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006). Portanto, a partir do estudo desses documentos, espera-se que os professores assumam uma concepção de ensino interacionista, com base na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, voltada à transposição didática dos gêneros da esfera de origem para a esfera escolar. Cabe esclarecer que, embora o teórico russo Mikhail Bakhtin não tenha tido como foco de discussão o processo ensino/aprendizagem de línguas, suas ideias fundamentaram algumas propostas de mudanças na esfera escolar, conforme demonstram os documentos oficiais citados.

A perspectiva bakhtiniana difere das outras correntes teóricas por explorar a língua a partir das práticas sociais de uso vivo da linguagem, em contraposição a um sistema linguístico estrutural/individual. O que rege o pensamento bakhtiniano é justamente a linguagem concebida de “um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT e MELO, 2008, p. 65).

Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), em oposição às duas correntes filosóficas tradicionais — o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato — não se dedicam à classificação das propriedades formais de um gênero do discurso; antes, enfatizam sua função socioverbal e ideológica, bem

como os aspectos sócio-históricos e as fronteiras que o diferenciam no processo de interação social. No Brasil, essas concepções de linguagem foram renomeadas por alguns linguistas como “expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Mas, a essência de cada uma delas não foi alterada; ao contrário, foi estudada e teve suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas” (FUZA e MENEGASSI, 2009, p. 04).

De acordo com Geraldi (1996), antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que o professor articule uma opção política, envolvendo uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Para o autor, existem três concepções de linguagem identificáveis no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1996, p. 41) [grifo do autor].

As duas primeiras concepções apresentadas encontram correspondência, respectivamente, no subjetivismo idealista e no objetivismo abs-

trato, trazendo consequências negativas ao ensino de leitura e escrita. Em oposição a ambas, o enfoque oficial do ensino de Língua Portuguesa, nos últimos anos, tem considerado a perspectiva interacionista de linguagem, com ênfase nas contribuições teóricas de Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) e Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999). Para estes autores, o que constitui a verdadeira e fundamental realidade da língua é a interação com o outro, por meio da escolha de um gênero discursivo oral ou escrito conveniente para a situação comunicativa.

Pela ótica de Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), a língua não pode ser compreendida apenas através de uma atividade mental sistemática de elaboração, como entendia Humboldt, tampouco como um conjunto de regras gramaticais (sintáticas, semânticas, fonéticas, ortográficas) necessárias para a produção dos significados, como entendia Saussure (1916). Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) privilegia a natureza social da linguagem e a interação entre os sujeitos envolvidos nos diferentes campos de atividade humana. Considera que, sem o interlocutor do enunciado, não pode haver linguagem. O teórico russo reafirma a existência de uma linguagem viva, dialógica e responsiva por natureza, que se materializa nos gêneros discursivos orais ou escritos, a depender da intenção discursiva dos falantes ou escritores.

1.2 Gêneros discursivos: uma contribuição bakhtiniana

Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), no livro “A Estética da Criação Verbal”, defende que a escolha de um gênero discursivo é determinada em função da especificidade da esfera de produção, na qual ocorre a comunicação verbal. Portanto, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, a que denomina de gêneros do discurso, ou gêneros discursivos, compostos pelo tripé indissolúvel: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Tais elementos, ao mesmo tempo e de maneira automática, são adaptados a um destinatário preciso, a um conteúdo adequado, a uma finalidade dada numa determinada intera-

ção verbal, enfim, ao todo do enunciado: o conteúdo temático se relaciona com a apreciação valorativa do locutor sobre o que pretende dizer ao interlocutor no momento da interação social, tem relação direta com o que pode ser dizível para os possíveis interlocutores; o estilo se realiza através da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua: pronomes, formas pessoais dos verbos e modificadores das orações. Por fim, a construção composicional é o formato do texto como um todo (ordem do título, organização das palavras), ou seja, a estruturação do texto que variará conforme o conteúdo temático e o estilo do gênero discursivo.

Para Rojo (2005), as relações entre os parceiros da enunciação são estruturadas e organizadas em acordo com a distribuição dos lugares sociais que ocupam os locutores e os interlocutores, nas diferentes instituições, no momento da elaboração do discurso, ou seja, na produção do gênero adequado àquela situação comunicativa, já que todos os tipos de atividade mental geram modelos e formas de enunciações correspondentes. Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999) dividem as esferas sociodiscursivas em dois importantes grupos: na primeira, a do cotidiano, em que as interações são mais familiares, íntimas, comunitárias, na maioria das vezes ligadas às atividades orais; na segunda, estão as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, nos quais ocorrem os discursos da moral, ciência, arte, religião, política, imprensa, em que são utilizados os gêneros discursivos mais complexos — geralmente ligados à escrita.

Na distinção de ideologias, Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999, pp. 118-119) dizem que “a ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência”, servindo para alimentar os sistemas ideológicos constituídos no decorrer das relações verbais e movimentos interativos modificadores da língua. Por essa razão, cada esfera de comunicação é portadora de determinados gêneros do discurso, constituídos das três dimensões essenciais e indissociáveis mencionadas: o tema, a forma compo-

sicional e o estilo. Essas dimensões se interligam em um gênero discursivo e não podem ser compreendidas apenas por intermédio dos elementos linguísticos, visto que englobam os elementos extralinguísticos inerentes à situação de produção e à interação entre os interlocutores (Quem fala ou escreve? Para quem? Com que finalidade? Qual esfera e suporte?). Desse modo, devemos considerar o contexto sócio-histórico da enunciação, os elementos verbais e os elementos extraverbais responsáveis pela significação irrepetível.

A prática de ensino de leitura e produção de textos tem sofrido alterações desde 1998. Entretanto, elas têm sido lentas, uma vez que as condições objetivas para o trabalho, em sala de aula, com situações comunicativas que sejam dirigidas para uma situação real de comunicação para além da esfera escolar ainda estão em construção. Geralmente, o leitor do texto do aluno é o professor ou o colega mais próximo. Petroni (2008) diz ser possível superar a dificuldade de trabalho com a língua(gem) que não tem levado em consideração o enunciado. Para a autora,

uma exposição sistemática a diferentes enunciados, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constitutivos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto/discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo (PETRONI, 2008, p. 10).

Dessa forma, ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, em que se leva em conta o outro, o interlocutor (que ocupa determinada posição social, tem cultura, identidade, conhecimento, pensamento etc.). Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) considera que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva.

Na EJA, os alunos, em sua maioria, permaneceram distantes da sala de aula, durante cinco, dez, quinze, vinte anos ou mais; no entanto, ao

retornarem para a escola, muitas vezes, vão rever os mesmos conteúdos estudados outrora, o que implica um ensino autoritário e estagnado, no qual a língua é vista como um sistema fixo de regras e normas descontextualizadas das práticas sociais. Não só na EJA, como em todo o processo de ensino de leitura e escrita, deveria ser assumido um ensino mais reflexivo (e menos transmissivo), considerando-se o próprio processo de interação verbal, bem como as esferas da comunicação humana. Quando os professores assumem, em sua prática de sala de aula, os gêneros discursivos, eles possibilitam aos alunos aproximarem-se dos usos de linguagem extraescolares presente em seu cotidiano. Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, é necessário considerar que

a palavra dirige-se a um interlocutor. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 1999, p. 112).

Ao defendermos que a escola, enquanto formadora de cidadãos críticos, e os professores atuantes no ensino de Língua Portuguesa precisam tomar os gêneros do discurso como objetos de ensino, estamos considerando “as capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto” (ROJO, 2001, p. 39).

Sob essa ótica, a metodologia de ensino requer a compreensão e análise em detalhe dos aspectos que envolvem as práticas de linguagem em situação social de interação, numa esfera de comunicação específica. Em vista disso, na esfera escolar, devemos, no estudo de um gênero discursivo, levar em consideração sua esfera comunicativa, posto que, em cada uma há diferentes interlocutores, os quais podem ocupar determinados lugares

sociais e nelas terem certas relações hierárquicas e interpessoais; escolher e abordar certos temas; “abordar certas finalidades ou intenções comunicativas a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria [comunicativa]” (ROJO, 2005, p. 197). Esses elementos são indissociáveis, por fazerem parte da situação comunicativa, já que “o fluxo discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e a essas relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais da linguagem” (ROJO, 2005, p. 197). Além disso, devemos, também, levar em consideração os elementos linguístico-discursivos, pois cada gênero discursivo terá certas modalidades de linguagem ou mídias (oral, escrita, não verbal, digital etc.).

Nessa perspectiva, é preciso garantir que os professores de língua materna, ao tomarem os gêneros discursivos como objetos de ensino, possam realizar um trabalho condizente com as relações entre os elementos da situação comunicativa, as práticas e os gêneros do discurso (primários e/ou secundários). Tudo isso para que as escolhas feitas pelos docentes possam atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

2. As docentes, os documentos oficiais, a pesquisa

Conforme dissemos, nossos dados foram gerados junto a 8 professoras de Língua Portuguesa, em uma pesquisa-ação, a partir de uma entrevista, entre outros instrumentos de coleta de dados. A pesquisa-ação educacional é, principalmente, “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 03). Dessa maneira, os dados gerados com essa metodologia nos permitiram refletir sobre as mudanças paulatinas no ensino de produção de texto e leitura na EJA, uma vez que fizemos uso da entrevista semiestruturada, caracterizada por apresentar um roteiro ou uma lista de perguntas, que poderá adaptar-se às informações prestadas pelo entrevistado. Esse é um método empregado em grande número de pesquisas, nos diferentes campos das Ciências Humanas, para a geração

de dados da pesquisa-ação e nos permite “ouvir as vozes que compõem o campo de investigação” (PAES DE BARROS, 2005, p. 92).

As entrevistas foram realizadas individualmente, nas residências ou na escola, em períodos contrários aos horários de aulas das professoras, entre os meses de agosto e dezembro de 2008, e gravadas em áudio com a devida autorização de cada participante. Procuramos manter um diálogo informal, para que pudessem responder com naturalidade às perguntas. No decorrer desse procedimento de coleta de dados, procuramos reafirmar os objetivos de nossa pesquisa e deixamos as nossas entrevistadas falarem livremente. Cada entrevistada foi denominada de locutora e identificada como L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 e L8.

2.1. As práticas de ensino de leitura e escrita na EJA

Na busca de investigar as mudanças ocorridas nas práticas de ensino das professoras de Língua Portuguesa, fizemos a cada uma a primeira pergunta:

Questão 1: Você participou do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais —PCN/PCN+/PCNEM e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)? Onde?

Com relação a essa questão, das oito entrevistadas, quatro afirmam ter participado do estudo dos PCN (BRASIL, 1998), PCN+ (BRASIL, 2002) na escola, e os demais documentos oficiais não foram mencionados; três disseram ter tido conhecimento dos PCN (BRASIL, 1998) e dos PCNEM (BRASIL, 1999) na universidade, e uma delas disse estudar os PCN (BRASIL, 1998) de forma individual. Porém, ainda não leram todos os documentos oficiais, como os PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006), salvo as professoras recém-formadas, que estagiaram no Ensino Fundamental e Médio, as quais se depararam, na universidade, com atividades acadêmicas relacionadas à leitura desses documentos, mesmo que de forma superficial ou desarticulada da prática. Essa afirmação pode ser constatada nas respostas das entrevistadas:

nós vimos alguma coisa e em estágio supervisionado um e dois... então nós fizemos um estudo só dos PCN e PCNEM... (L3)

[...] quando esses documentos foram lançados eu ainda estava fazendo faculdade... então eu tive ainda uma leitura incipiente como acadêmica... né? (L6)

[...] no estágio nós tivemos acesso... estudamos porque estava aplicando isso no próprio estágio, né? (L8).

Esses são alguns problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à leitura e à escrita, uma vez que, na falta de conhecimento sistematizado dos documentos oficiais, amplia-se o desconhecimento das teorias que os permeiam, incluindo-se a dos gêneros discursivos, responsável, em parte, pelo novo paradigma de ensino da leitura e da escrita.

A segunda questão feita dizia respeito à compreensão dos documentos lidos:

Questão 2: Quais foram as suas dificuldades para compreender as propostas de leitura e escrita apresentadas nestes documentos oficiais?

Algumas respostas de nossas entrevistadas revelam diferentes pontos de vista e, também, parecem representar os sentimentos de outros professores de Língua Portuguesa em relação à orientação dos documentos oficiais:

as dificuldades não estavam na compreensão das propostas... estavam sim na ansiedade de como colocá-las em prática no cotidiano escolar... (L1)

acho que pra mim o maior problema sempre é transportar da teoria pra prática (L4)

seria assim... uma coisa... uma proposta de ensino... de escola ideal... mas não é o que hoje... o que a gente encontra no ensino... (L8).

Para L1, há preocupação nítida em se trabalhar de acordo com as inovações sugeridas para o ensino de leitura e escrita. Já para L4, no trabalho do professor, é possível o desenvolvimento da *práxis* (relação teoria e prática), mas, ao que nos parece, essa requer formação, preparo e análise do trabalho desenvolvido em sala de aula, já que as suas possíveis relações não são lineares, nem imediatas. L8 deixa uma séria reflexão: a proposta dos documentos oficiais seria para uma escola ideal e não para uma escola real? Sabemos que não apenas cada escola tem suas especificidades geográficas, mas também que a expressão se repete ao longo do texto: existem alunos com interesses e necessidades diferentes de aprendizagem.

Para conhecermos um pouco da prática de cada professora, perguntamos:

Questão 3: O que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência no ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos – EJA, especialmente no Ensino Médio?

Pudemos constatar, na prática descrita pela maioria das professoras, uma oscilação entre as duas concepções de linguagem que desconsideram o contexto social em que são produzidos os enunciados. A seguir, apresentamos cada uma dessas concepções segundo as falas das professoras.

a) linguagem como expressão do pensamento/subjetivismo idealista

eu pego o aluno que tem uma dificuldade pra escrever... uma dificuldade assim pra produzir um texto... eu vou trabalhar passo a passo... (L2)

eles assim... em duas ou três frases já colocam e acham que já escreveram e então eles tem muita dificuldade de desenvolver uma escrita a partir da leitura deles... então... eu sinto que isso tem que ser muito trabalhado... (L4)

eles pegavam os livros e liam e depois no outro dia eles iam escrever sobre o que haviam lido (L5).

Nessa perspectiva, o professor de Língua Portuguesa prioriza as pequenas partes do texto do aluno, sem considerar o todo do enunciado. Prende-se, desse modo, àquilo que o aluno não conseguiu fazer, em virtude de suas dificuldades de domínio da norma escrita. Essa atitude contribui para que ele sinta “dificuldade em relacionar a matéria de Gramática com a de Produção/Interpretação de texto, já que essas duas disciplinas são vistas isoladamente e a análise sintática vem como um amaranhado de frases sem contexto” (CARREON, 2007, p. 113). Possivelmente, ensinar “passo a passo” esteja relacionado à frase, à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, à ortografia etc. Acreditamos que a produção escrita com destaque para as frases ou para a reprodução dos textos lidos não contribui para ativar no aluno uma atitude ativo-responsiva.

De acordo com as práticas descritas pelas professoras, mesmo com a focalização em leitura e em produção textual, podemos perceber a forte presença dos paradigmas da concepção de linguagem como forma de comunicação.

b) linguagem como instrumento de comunicação/objetivismo abstrato:

trabalho mais com gêneros curtos como revista... com jornal... porque há essa dificuldade de você estar pedindo assim uma coisa maior... (L3)

escrever (frase exclamativa) escrevem... ah tem início... meio e fim... tem coesão... tem coerência... êh:: alguma questão da escrita mesmo que escrevem né?... (L6)

eles sentam do lado... daí eu vou explicando a questão... dentro da concordância... da coerência... da coesão... eu vou explicando individual... (L7)

você falou em obras literárias então... não gostam (frase exclamativa) [...] a gente faz como se fosse um seminário... um bate-papo... pego os pontos daquela obra importante e comparo com a realidade... (L8)

A professora entrevistada L3, ao priorizar os gêneros “curtos”, não assegura a seleção de um gênero específico, como um conto ou uma crônica. A leitura de fragmentos de uma obra não contribui para a formação de um leitor, tampouco de um leitor crítico para interagir com o autor. A simples correção da produção escrita do aluno, enfatizando as concordâncias verbal e nominal, a coesão e a coerência, sem levar em consideração as condições de produção, são práticas advindas do estruturalismo, perspectiva que vê a língua como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, sem considerar o contexto social de interação verbal entre os interlocutores. No processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, também na EJA/EM, é preciso envolver tanto as capacidades linguísticas quanto as discursivas, “como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto (ROJO, 2001, p. 39).

As entrevistadas L1, L4, L5 e L8 enfatizaram a dificuldade de leitura e escrita dos alunos da EJA/EM; no entanto, podemos perceber que elas se utilizam de metodologias diferenciadas para o desenvolvimento das práticas de sala de aula:

por ocasião das campanhas eleitorais para prefeito e vereadores... e a capacidade de produção escrita em situações mais próximas da realidade... (L1)

assim é... eles assim... em duas ou três frases já colocam e acham que já escreveram e então eles tem muita dificuldade de desenvolver uma escrita a partir da leitura deles (L4)

então todo dia... nas aulas de Língua Portuguesa... meia hora... quarenta minutos antes de encerrar as aulas... eles pegavam os livros e liam e depois no outro dia eles iam escrever sobre o que haviam lido e aí eu tinha o momento de socialização também das leituras e eles passaram a gostar bastante... [...] aí passar a escrever e a gente corrigia né... os trabalhos deles... a parte da leitura... da escrita pra poder ah:: desenvolver mais... (L5)

existe dificuldade... muita dificuldade na escrita e na leitura... porque eles não GOSTam de ler... né? a maioria... éh:: eles não gostando de ler... vem a dificuldade pra escrita... [...] aí eu faço uma comparação... de estar comparando aquela obra daquele tempo com o tempo atual... (L8).

Quando os professores de Língua Portuguesa se preocupam com a superação dessas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, “estão no caminho certo, desde que se enquadrem em uma metodologia centrada nos gêneros discursivos, e que permitam ao aluno instaurar-se como sujeito do texto” (PETRONI, 1996, p. 7-8).

Para contribuir com a aprendizagem de leitura e escrita, é preciso perceber que nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola/CEJA, “porque suas situações de produção e circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula”. Porém, é necessário, em todas as etapas da educação escolar, ensinar o aluno a ler, posto que

a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75).

Segundo as entrevistadas L2 e L8, a leitura pode ser cobrada do aluno em forma de debate, conversa em sala de aula, seminário, bate-papo etc. E o professor pode comparar alguns pontos da obra que o aluno leu com a realidade dele (aluno). Compreendemos que esses gêneros utilizados pelas professoras são instrumentos interessantes porque não pressupõem somente o objetivo da escrita, mas instauram o diálogo como um grande objeto de ensino. Conforme Bentes (2007, p. 121),

as condições de ensino de um gênero discursivo, como objeto, pressupõem a emergência de um conjunto de outros gêneros, tais como: comentários de textos, exposição oral, instruções de comandos orais e escritas, debate, conversa informal etc.

No entanto, se esses gêneros discursivos forem utilizados sem o planejamento do ensino, corre-se o risco de o espaço de sala de aula virar um lugar de animação, de entretenimento. Nesse sentido, Dolz (2004) alerta que, para trabalhar na concepção interacionista, o professor precisa ter formação, conhecer as convenções e as características dos gêneros e subgêneros da correspondência, todo tipo de variações e formulações em português, além de precisar definir as prioridades do processo ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos orais ou escritos.

A entrevistada L3 diz privilegiar a leitura de gêneros curtos, devido ao fato de os alunos não terem tempo para ler gêneros mais longos ou densos, como um romance. No entanto, a professora não consegue distinguir em sua fala os gêneros discursivos dos suportes textuais:

você passa um livro raramente eles leem... mas assim... trabalho mais com **gêneros curtos** como **revista...** com **jornal...** (L3) [grifo nosso].

A professora parece demonstrar interesse em desenvolver um trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos. Ela indica estar em processo de transformação da metodologia de ensino-aprendizagem, considerando-se que, em outro momento, refere-se aos gêneros discursivos com mais naturalidade:

[...] você pede pra eles verem uma **notícia**, e quando você trabalha **resumo**, trabalha **seminário...** (L3) [grifo nosso].

Para melhor esclarecimento das diferenças entre gênero e suporte, retomamos os conceitos de Marcuschi (2008). Para esse linguista, “o suporte de um gênero discursivo é um *lôcus* físico ou virtual com formato

específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (2008, p. 174). Consequentemente, livros, jornais e revistas são suportes de determinados gêneros discursivos que apresentam características provenientes das condições de produção e de circulação. Por sua vez, notícia, artigo de opinião, resumo e seminário são gêneros discursivos que podem e devem ser trabalhados na escola de forma planejada. Segundo Rojo (2008, p. 313), “a elaboração de projetos educativos de escola envolve — dentre outros aspectos, mas de maneira central — [...] a capacidade de o professor planejar”, de acordo com o tempo escolar destinado às suas aulas.

Finalmente, quanto ao desempenho dos alunos, perguntamos:

Questão 04: Qual é a maior dificuldade detectada nos alunos durante o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita? E que método utiliza para resolver os problemas identificados?

As professoras entrevistadas disseram que as principais dificuldades dos alunos da EJA ocorrem por não gostarem de ler ou por não terem interesse em leitura; além disso, as famílias não oferecerem exemplos de leitores. Como são jovens e adultos, dizem ter medo de errar na leitura em voz alta. Ao lado desse aspecto pessoal, há um aspecto material: a falta de uma biblioteca na escola e, portanto, a dificuldade de acesso aos livros.

No entanto, outras pesquisas realizadas diretamente com alunos mostram que “o brasileiro lê e gosta de ler, quando pode, para se distrair. Só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia” (ROJO, 2009, p. 09). Devido a esses conflitos, seria conveniente as professoras pesquisarem com os alunos sobre o que eles leem ou gostam de ler, que tipo de livros têm em casa, quais as leituras realizadas pela família, quais são os gêneros discursivos que mais lhes interessam. Assim, as docentes saberiam organizar suas aulas para a multiplicidade de práticas de letramentos e selecionar os gêneros discursivos adequados para cada turma, articulando uma sequência didática planejada ou um projeto de ensino, de acordo com a realidade desses alunos.

São esses fatores que nos motivam defender o ensino de leitura e escrita por meio dos gêneros discursivos. Estes, considerados “instrumentos” ou “mega-instrumentos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), podem contribuir decisivamente para o aprimoramento das competências linguísticas e discursivas dos alunos da EJA. Para isso, é necessário que os alunos tenham acesso às práticas de leitura, escrita e oralidade, provenientes das interações sociais que considerem: Quem escreve ou escreveu? Com que propósito? Onde vai ser ou foi publicado? Quando? Quem é ou era o interlocutor projetado?

Considerações Finais

Com esse trabalho, enfatizamos que, no contexto atual da EJA do Ensino Médio, os professores de Língua Portuguesa devem trabalhar com os fundamentos da concepção interacionista de linguagem, objetivando proporcionar sentido às atividades de leitura/escuta, produção oral/escrita, por intermédio dos gêneros discursivos — instrumentos que possibilitam desenvolver as capacidades linguísticas e discursivas (de alunos de diferentes idades e tempos de aprendizagem) no decorrer do processo de ensino-aprendizagem escolarizado. Assumir essa atitude implica afastar-se de antigas concepções de linguagem, ainda presentes na prática de alguns docentes, que têm impedido, historicamente, o domínio dos recursos necessários à produção de leitura e escrita, exigência cada vez maior da atual sociedade.

Reafirmamos, pois, a necessidade de formação continuada dos Professores de Língua Portuguesa, visando desatar as amarras do ensino tradicional e vislumbrar outras possibilidades de ensino-aprendizagem que incluam os alunos jovens e adultos como cidadãos críticos e autônomos, capazes de ler e escrever para atender às demandas sociais. É indispensável que professores — e alunos — possam abrir-se a novas aprendizagens para compreenderem a importância de um trabalho mais dialógico, propiciado pela teoria enunciativo-discursiva subsidiando a prática de sala de aula com os gêneros discursivos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BENTES, R. de N. S. O Papel Docente em Sala de Aula de Língua Portuguesa: as atitudes ético-discursivas face ao objeto de ensino. In: BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELLO, V. (eds.). *O Espelho em Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 115-124.

BRATT, B; MELO, R. de. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. In: BRATT, B. (org.). *Bakhtin Conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. PCN+ *Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

CARREON, R. de O. A ambiguidade sob a óptica de três concepções de linguagem: um esboço sócio-interacionista. In: BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELLO, V. (eds.). *O Espelho em Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 105-114.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FUZA, Â. F; MENEGASSI, R. J. Concepções de Linguagem e de Leitura na Prova Brasil. *Revista Línguas & Letras*. Cascavel – PR: UNIOESTE, Vol. 10 nº 18 1º Sem. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244/1740>> Acesso em 30/03/2010.

GERALDI, J. W. (1984). Unidades Básicas do Ensino de Português. In: _____. *O Texto na Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GRILLO, S. V. C. O Método Formal nos Estudos Literários: introdução crítica a uma poética sociológica. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 73-96.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A produção escrita a partir de gêneros discursivos*: da elaboração à realização de projetos pedagógicos. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc048.htm>> Acesso em: 10 out. 2009.

_____. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K.S. (orgs.) *Gêneros Textuais*: reflexões e ensino. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p.79-93.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.) *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 23-36.

MENEGASSI, J. R. Interação e escrita na formação inicial do professor: alterando concepções. Artigo publicado nos *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 22 a 25 de agosto de 2005.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas & Letras*. Cascavel – PR: UNIOESTE, Vol. 10 nº 18 1º Sem. 2009. p. 01-24.

PAES DE BARROS, C. G. *Compreensão Ativa e Criadora*: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. Os Gêneros Discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, M. R (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita*: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 17-32.

PETRONI, M. R. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, M. R (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita*: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PETRONI, M. R. Ler e escrever: da língua ao discurso, em gênero e prática de linguagem. In: BARONAS, R. L.; COX, M. I, P.; DIAS, M. F. *Estudos em Ciências da Linguagem*: diálogos, fronteiras, limites. Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2008, p. 94-109.

_____. (1996). *Gêneros do discurso em aula de Língua Portuguesa*: da proposta do professor à necessidade do aluno. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/96.pdf>. > Acesso em: 05 out. 2009.

_____. Práticas de linguagem e(m) formação do professor de língua materna. In: *Polifonia*, Instituto de Linguagens [da] Universidade Federal de Mato Grosso, ano 17. n. 17. v. 1. Cuiabá: Editora Universitária, 2009, p. 225-38.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação dos professores: uma apresentação. In: _____. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 09-14 (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

_____. A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: FAPESP, 2001. p. 163-186.

TRIPP, D. Action Research: a methodological introduction. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-66, set./dez. 2005.

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)³⁰

Neste trabalho, apresento alguns resultados de uma pesquisa que, mais recentemente, estou desenvolvendo sobre *formação do professor*³¹. Há alguns anos, iniciar um artigo acadêmico com uma afirmação desse tipo, provavelmente, desencadearia no meu interlocutor algum questionamento sobre o nível de formação em que esse professor atuaria, ou seja, o suposto interlocutor poderia me questionar: formação do professor *da educação infantil, ensino básico* ou *ensino superior*? Nas pesquisas científicas, esses níveis de atuação do profissional do magistério se desdobravam em investigações com especificidades bastante determinadas³².

A partir das mais recentes abordagens científicas, informadas pela teoria da complexidade, as quais nos emprestam novas lentes para visualizar o espaço que nos cerca, não me sinto na obrigação de acrescentar uma informação auxiliar, mais um adjunto à estrutura linguística *formação do professor*. Nos diferentes campos do conhecimento em que a formação do professor é assumida como objeto de investigação, inúmeras pesquisas acadêmicas permitem compreender que os reconhecidos espaços universitários e escolares precisam ser focalizados conjuntamente. Neste traba-

30 Professor do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Tocantins - UFT - Campus de Araguaína.

31 Refiro-me aqui ao projeto de pesquisa intitulado “Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPQ 501123/2009-1).

32 Este texto foi apresentado na palestra intitulada “Contribuições do estágio supervisionado para o letramento do professor em formação inicial”, ministrada na *VI Semana Pedagógica: Pedagogia na Prática*, promovida pelo *Instituto Tocantinense Antônio Carlos – ITPAC*, Araguaína, Estado do Tocantins.

lho, o esforço que me é exigido enquanto pesquisador consiste em tomar tais instituições como espaço social único, sem fronteiras delimitadas. Seria pouco significativo tematizar aqui a formação inicial de professores, desconsiderando as demandas da escola de educação infantil ou ensino básico, conforme o campo de atuação do futuro profissional.

Essa demanda pela eliminação das fronteiras é apresentada em inúmeros trabalhos em que é proposta a desafiadora articulação entre teorias acadêmicas e práticas escolares, tanto no território brasileiro (CAMPOS, 2009; SILVA e MELO, 2009; LÜDKE e CRUZ, 2005), como em outros países (BORGES, 2009; TARDIF, 2009). Na própria esfera acadêmica ou, até mesmo, fora dela, denuncia-se a ausência do diálogo entre a universidade e a escola. Algumas críticas feitas a esse respeito são mais contundentes, como a provocação apresentada por Campos (2009, p. 270) a partir de críticas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos cursos brasileiros de Pedagogia³³, responsabilizados pela formação exclusivamente teórica dos acadêmicos, desprestigiando questões da prática pedagógica. A autora afirma que reações desse tipo denunciam a existência do “fosso que estaria separando a universidade do mundo real

33 Essas críticas destacavam as duas instituições universitárias mais consagradas do país, USP e UNICAMP. Foram tematizadas na revista *Veja* (n. 2.047, 13 de fevereiro de 2008), publicação de circulação semanal brasileira. Mais recentemente, a *Revista Educação* (ano 13, n. 155, março de 2010), publicação brasileira especializada de circulação mensal, apresentou a matéria “Questão técnica ou política?”, em que o então secretário estadual paulista, Paulo Renato, responsabiliza as referidas instituições pela má formação docente no Estado. Nos próprios termos da reportagem: “Souza tem distribuído alfinetadas às duas universidades, sempre enfatizando que a formação ofertada em seus cursos de pedagogia e licenciaturas tem pouca ênfase na didática e uma excessiva preocupação teórica, embasada num ideário que não passa de ‘um marxismo de segunda ou terceira categoria’”. A partir do baixo desempenho das licenciaturas específicas e da Pedagogia, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE –, a *Revista Nova Escola* (ano XXV, n. 231, abril de 2010), outra publicação especializada brasileira de circulação mensal, também trouxe a referida discussão na matéria intitulada “Faculdades em xeque”. No *lead* da notícia, é afirmado o seguinte: “Cursos sem foco, currículos distantes das necessidades e ensino precário mostram a urgência de repensar a preparação para a docência no Brasil”.

das escolas”, evoluindo “na direção de uma suspeita de que a universidade estaria, sim, atingindo as escolas, porém de uma forma bastante negativa”.

Essa demanda instaurada resulta uma grande expectativa sobre o estágio supervisionado, disciplina em que o professor em formação inicial vivencia atividades configuradoras da prática do magistério, sob a orientação de outros professores mais experientes, vinculados à universidade ou à escola campo do estágio. Muitas vezes, sobre essas disciplinas recai uma demanda por uma formação profissional ignorada nas disciplinas de fundamento, caracterizadas como teóricas ao longo do curso. As Licenciaturas em Letras e Pedagogia são as principais instâncias de formação do professor de língua materna, o que não desautoriza os professores das demais disciplinas escolares a orientarem as práticas escolares de linguagem.

Lanço-me no desafio de apresentar algumas contribuições do relatório de estágio supervisionado como instrumento de mediação para formação inicial do professor de língua materna, o qual é aqui denominado de aluno-mestre. Defendo a tese, portanto, de que o uso desse gênero discursivo pode contribuir para formação do professor crítico, sempre atento para refletir sobre a prática pedagógica vivenciada. Trazer os relatórios de estágio para a pauta das pesquisas científicas desenvolvidas em cursos de licenciatura pode resultar algumas das medidas necessárias para o empoderamento do professor.

Nesta investigação, enfatizo ainda a contribuição do uso do relatório de estágio para a mobilização de saberes docentes, orientadores da didatização dos gêneros discursivos selecionados para atividades escolares de leitura, apresentadas nos relatórios focalizados. O interesse pelos gêneros discursivos se justifica por serem propostos como objetos de ensino em aulas de língua materna, conforme as atuais diretrizes curriculares nacionais para a disciplina (BRASIL, 1997; 1998; 2000; 2006). As atividades de leitura analisadas foram elaboradas e testadas em sala de aula da *Educação de Jovens e Adultos – EJA* pelos alunos-mestre, nas escolas campo de estágio.

Este capítulo está organizado em quatro partes. Na primeira, *Breves pressupostos teórico-metodológicos*, situo a pesquisa apresentada no campo dos estudos transdisciplinares da Linguística Aplicada, destacando as principais categorias teórico-metodológicas utilizadas na investigação. Na segunda, *Estágio supervisionado na formação do professor*, discuto a função do estágio supervisionado para a formação do profissional crítico, destacando a necessidade do enfoque da prática pedagógica em todas as disciplinas curriculares das licenciaturas. Na terceira, *Práticas de escrita na formação do professor*, analiso as contribuições do relatório de estágio enquanto instrumento de mediação para didatização de gêneros discursivos como objeto de ensino em atividades didáticas de leitura. Na última seção, *Algumas considerações finais*, pontuo breves conclusões a partir dos resultados iniciais da pesquisa científica em andamento, destacando, inclusive, alguns encaminhamentos para o aprimoramento do trabalho pedagógico na formação inicial do professor crítico.

Breves pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa apresentada está inserida no campo *transdisciplinar* da Linguística Aplicada, caracterizado pelo empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas advindas de outras áreas do conhecimento e pela transformação dessas mesmas perspectivas ao longo do processo investigativo (KLEIMAN, 2001; SIGNORINI, 1998). Ainda sobre as contribuições dos estudos linguísticos aplicados para este trabalho, destaco, de acordo com Celani (2008, p. 25), que “o processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e sua construção sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início”. Ainda conforme a autora, “é na LA que os responsáveis por esse componente da formação do graduando de Línguas vão encontrar subsídios. É a LA que se ocupa primordialmente dessas questões”.

Por focalizar a escrita como instrumento de mediação na formação inicial do professor de língua materna, pretendo contribuir com esta pesquisa com os estudos sobre o *letramento do professor* em formação inicial.

Conforme proposto por Kleiman (2001, p. 43), investigo uma prática de escrita “contextualmente situada”, a qual se desdobra na produção do relatório de estágio. Ainda de acordo com a autora, destaco que o letramento do professor deveria ser analisado “a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar” (negritos da autora).

Focalizo algumas práticas escolares de leitura a partir da investigação de dois relatórios de estágio produzidos por duplas de alunos-mestre da Licenciatura em Letras, os quais realizaram as atividades curriculares das disciplinas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, em duas turmas do Ensino Fundamental II (6º. e 7º. ano), vinculadas à EJA. Como característico dessa modalidade de ensino, essas turmas funcionavam no horário noturno, eram compostas por alunos com faixa etária bastante diferente, todos trabalhadores e, por motivos diversos, passaram alguns anos sem frequentar a escola. Conforme esclarecido por Soares, Giovanetti e Gomes (2007, p. 8), a EJA “está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não-escolares”.

Investigo os relatórios de estágio dentro do seu principal contexto de circulação, que são as disciplinas de estágio supervisionado, dentro da esfera universitária dos cursos superiores de licenciatura. Em alguns momentos, delimito o escopo da análise ao estágio supervisionado em Língua Portuguesa. Apesar da particularidade e da significância dos dois casos investigados neste trabalho, os documentos selecionados são representativos da prática pedagógica de leitura desenvolvida pelos alunos-mestre e das produções escritas finais, elaboradas nas disciplinas de estágio supervisionado. Os documentos analisados fazem parte do banco de dados do

Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas – CIMES, sediado no Campus Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Evidentemente que os relatórios de estágio não foram elaborados para serem utilizados como fonte de pesquisa; porém, dada a riqueza de informações presentes nesses textos, bem como as possíveis contribuições para o letramento do professor, foram transformados em dados de pesquisa, caracterizando a investigação apresentada como uma *análise de documento* (FLICK, 2009), também informada pela *análise de conteúdo* (FRANCO, 2008). O primeiro tipo se justifica pela própria natureza dos dados, documentos com inestimável valor informativo para o ensino e a formação de professores. O segundo se justifica pelo procedimento de comparação entre o conteúdo informativo dos textos analisados, a partir da fundamentação teórica utilizada como referência e de microcategorias de análise emprestadas dos estudos desenvolvidos na Linguística Textual.

Ao focalizar o relatório de estágio, a categoria teórica de *gênero discursivo* ganha relevância neste trabalho. Conforme a abordagem pragmática proposta por Bazerman (2006, p. 23), os gêneros “são *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído”. Enquanto gênero discursivo, utilizado para o empoderamento do professor em formação inicial, a configuração assumida pelo relatório de estágio precisa ir além da “exposição de experiências”, “prestação de contas”, “documento argumentativo” e “trabalho de organização do conhecimento”, conforme descrito por Fairchild (2010, p. 277). O relatório de estágio precisa ser utilizado como um espaço linguístico-discursivo de reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada, podendo resultar no aprimoramento do trabalho didático realizado.

A categoria de *gênero catalisador* pode esclarecer a função ideal que se deseja desempenhada pelo relatório de estágio no processo de forma-

ção do aluno-mestre. Conforme proposto por Signorini (2006, p. 8), os gêneros catalisadores “favoreceram o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”³⁴. De alguma forma, procuro mostrar neste trabalho algumas contribuições para as licenciaturas, advindas do uso dos relatórios de estágio enquanto em *evento de letramento*³⁵, do qual participam os professores em formação inicial.

Nos estágios supervisionados, a elaboração de atividades didáticas tem início antes e precisa ser aprimorada após as aulas ministradas. Se antes das aulas, o planejamento pedagógico contribui para a elaboração das atividades didáticas, após as aulas, o relatório também pode contribuir para o aprimoramento dessas atividades implementadas, alterando-as para aulas subsequentes. A iniciação do aluno-mestre nessa dinâmica pode contribuir para formação do professor que se utiliza da *reflexão – ação – reflexão* como prática profissional. Retomando as palavras de Celani (2008, p. 25), “é refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s). Essa tarefa não pode se deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da Prática de Ensino”.

O aluno-mestre precisa mobilizar saberes acadêmicos para orientar o olhar crítico sobre a prática pedagógica vivenciada, em contextos de instrução. A categoria de saberes docentes, produzida na ciência da

34 Continua esclarecendo a autora: “tais gêneros assumem a função de *locus* desse processo em fluxo, não necessariamente a função de objeto ou alvo desse mesmo processo. *Locus* no sentido de um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancorados na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes” (SIGNORINI, 2006, p. 8-9; itálico da autora).

35 De acordo com Barton (1994, p. 37), eventos de letramento são atividades padronizadas em que a escrita desempenha alguma função, são atividades recorrentes.

educação, é utilizada para orientar a análise dos dados. Os saberes “são incorporados à ação e servem para guiar, regular, realizar e transformar essa ação” (TARDIF, 2009, p. 27). Neste trabalho, destaco alguns conflitos instaurados entre os *saberes acadêmicos* e *escolares*, mobilizados pelos alunos-mestre na disciplina de estágio. Os primeiros são produzidos no espaço universitário, tendo como principais propagadores literaturas especializadas e diretrizes oficiais, utilizadas criteriosamente na formação do professor. Os segundos também foram produzidos inicialmente em instâncias acadêmicas, porém, caducaram pelo tempo decorrido e pelas novas demandas instauradas para o ensino. Os saberes escolares orientam a rotina da sala de aula, ainda que, em instâncias de formação do professor, haja um significativo esforço para suplantá-los, o que resultaria na inovação da prática pedagógica. O lidar com tais saberes docentes de forma produtiva, em situação de trabalho, é uma questão a ser incorporada de forma mais sistemática nos estudos sobre letramento do professor.

No estágio supervisionado, são gerados *saberes da experiência*, os quais, por sua vez, são construídos na interação diária entre os atores que integram o espaço complexo da sala de aula, quando inúmeras situações de aprendizado mútuo se instauram. Conforme destacado por Tardif (2009, p. 26),

em diferentes países, a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber de experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente, orientação da direção, etc.

Apresentados esses breves pressupostos teórico-metodológicos, tento descrever adiante algumas contribuições do relatório de estágio supervisionado para a formação do aluno-mestre, bem como alguns saberes docentes, mobilizados por eles no processo transformação do gênero discursivo em objeto de ensino, em práticas escolares de leitura. Focalizo

principalmente alguns deslocamentos temporais e espaciais sofridos pelos gêneros ao serem levados para o contexto de instrução formal, afinal, sabe-se bem que, “ao entrar na esfera escolar, um texto é reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam” (BATISTA, 2004, p. 20).

Estágio supervisionado na formação do professor

Por possibilitar a inserção do aluno-mestre no campo de atuação profissional, as disciplinas de estágio supervisionado se configuram como um espaço social fortemente marcado pela emergência de tensões e conflitos entre diferentes saberes docentes mobilizados. Esse fenômeno frequentemente vivenciado pelo supervisor de estágio se justifica pela tímida orientação oferecida nas disciplinas de fundamento para o ensino de língua materna. Esse cenário delineado contribui para explicar o porquê de alguns alunos-mestre serem surpreendidos no espaço escolar durante as atividades de estágio supervisionado.

Quando se delega exclusivamente aos estágios supervisionados a formação profissional do professor, compreende-se que tais disciplinas sejam caracterizadas como o espaço da vivência da prática pedagógica, ao passo que as disciplinas de fundamento se configurariam como espaço do conhecimento teórico. O estágio supervisionado precisa ser tão informado teoricamente, como qualquer outra disciplina do componente curricular das licenciaturas. Nos estágios, a prática profissional experienciada é orientada teoricamente, assim como é desencadeadora de outras teorias, responsáveis pela renovação do ensino. Conforme destacado por Pimenta e Lima (2004, p. 45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”.

Quais teorias informariam, portanto, disciplinas de estágio supervisionado em ensino de língua materna? Acredito que as respostas para esse questionamento ainda precisam ser melhor elaboradas principalmente pelo formador atuante nas referidas disciplinas. Arrisco-me a afirmar

que muitas dessas teorias ainda estão por serem elaboradas ou, até mesmo, estarão sempre num processo contínuo de elaboração. Não me eximindo de apresentar alguma resposta mais objetiva à questão proposta, diria que, nas disciplinas de estágio supervisionado, são minimamente necessárias teorias que problematizem e apresentem metodologias específicas para o trabalho com as práticas escolares de linguagem – escrita, leitura e análise linguística. O trabalho pedagógico mais sistematizado com essas práticas resulta ganhos significativos para o letramento do aluno da educação básica.

Espero que este capítulo, por exemplo, configure-se também como esse tipo de literatura especializada necessária à referida disciplina de estágio. Procuo teorizar sobre a didatização de gêneros discursivos em atividades de leitura elaboradas para a EJA. Descrevo algumas estratégias didáticas utilizadas por alunos-mestre em situação de estágio, destacando alguns conflitos instaurados quando diferentes saberes docentes são misturados, sendo alguns desses de impossível conciliação, pois pertencem a abordagens teórico-metodológicas incompatíveis. A literatura especializada elaborada se originou da própria experiência vivenciada no estágio supervisionado.

Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 43), o papel da teoria nas disciplinas de estágio supervisionado “é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. Como perceptível nas palavras das autoras, o estágio supervisionado também se configura como um espaço para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica em sala de aula, possibilitando o questionamento das teorias utilizadas para orientar as estratégias metodológicas ou os conteúdos disciplinares.

Na literatura especializada sobre estágio (cf. PIMENTA e LIMA, 2004; SILVA e MIRANDA, 2008), o leitor encontra facilmente propostas de articulação do estágio supervisionado a atividades de pesquisa, como se o professor também precisasse exercer a função de pesquisador. No

campo de estágio, a dinâmica da problematização, da análise, da compreensão e da intervenção não se configura como uma atividade de pesquisa científica, mas, sim, como uma prática de reflexão criteriosa sobre ação, orientada por uma postura crítica. As licenciaturas não formam pesquisadores, talvez os cursos de bacharelado possibilitem essa formação. A pesquisa científica possui outro rigor, funciona a partir de estratégias teórico-metodológicas bastante particularizadas.

Desvincular o estágio supervisionado da atividade de pesquisa não reduz a importância da teoria acadêmica na prática pedagógica. Conforme venho insistindo neste capítulo, teoria e prática são interdependentes. A esse respeito, Melo (2008, p. 88) esclarece que:

Enquanto a atividade prática requer uma atuação afetiva sobre a realidade, que tem por pressuposto a modificação desta, a atividade teórica incide nas nossas idéias sobre os fatos, na transformação de nossa consciência sobre as coisas, mas essa transformação da consciência, que ocorre na dimensão teórica, é necessária para se operar mudanças na dimensão prática.

O espaço que separa a teoria acadêmica e a prática pedagógica precisa ser urgentemente preenchido. As comunidades escolares e universitárias precisam se deslocar ao encontro mútuo. Os resquícios de uma formação acadêmica em que a teoria científica ainda é trabalhada dissociada da prática profissional do professor atribuem autoridade para Borges (2009, p. 69) afirmar que “fazer os estagiários refletirem sobre a prática empregando a teoria apreendida na universidade não é uma tarefa fácil”.

No exemplo (1)³⁶ adiante, a título de ilustração, reproduzo uma passagem de um relatório de estágio em que o aluno-mestre procura realizar

36 Todos os exemplos foram reproduzidos de forma idêntica ao texto escrito pelo aluno-mestre. Os equívocos linguísticos de escrita não foram corrigidos para que o leitor perceba a demanda do trabalho mais sistematizado com a modalidade escrita da língua, nos cursos de formação de professores. A produção de relatórios de estágio também pode contribuir para o fomento dessa demanda.

uma análise crítica da abordagem teórica utilizada numa aula de língua materna, observada numa escola campo de estágio. Conforme o exposto no relatório, em aulas de língua materna, o uso de níveis de análise linguística inferiores ao do texto, como palavras e frases, pouco contribui para plena participação social do aluno enquanto ator em atividades interativas diárias.

(1) Relatório de Estágio

Acreditamos que *o estágio é o momento ímpar para a reflexão sobre o processo ensino–aprendizagem.*

Nessa perspectiva, podemos verificar desde nosso primeiro estágio, momento este direcionado apenas à observação, que *o professor, mediador do conhecimento, permanece preso às condições de trabalho oferecidas pelo livro didático, este que concentra atividades que exploram palavras e frases soltas, descontextualizadas e, que tem pouco valor na participação de um indivíduo no processo de socialização.*

Para analisar o excerto reproduzido, destaco alguns “comentários” (itálico) atribuídos a alguns “tópicos” (sublinhado) construídos ao longo do texto³⁷. Inicialmente, é apresentado um comentário (*é o momento ímpar para a reflexão sobre o processo ensino–aprendizagem*), caracterizando o estágio, conforme defendido neste trabalho, como um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática pedagógica. Tal afirmação respalda as críticas posteriormente apresentadas, quando as expressões nominais *o professor* e *o livro didático* são utilizadas como tópicos de alguns comentários justapostos. À primeira expressão é atribuído um comentário (*permanece preso às condições de trabalho oferecidas pelo livro didático*) que caracteriza a prática pedagógica do professor como dependente exclusivamente do livro didático. Esse mate-

37 De acordo com Perini (2010, p. 335), o tópico é “o assunto principal da mensagem”, ao passo que o comentário é “aquilo que se diz do tópico”.

rial, por sua vez, é descrito pelas atividades escolares que focalizam palavras e frases (*concentra atividades que exploram palavras e frases soltas, descontextualizadas; tem pouco valor na participação de um indivíduo no processo de socialização*). As recentes propostas para o ensino de língua materna sugerem o texto como unidade de análise e o gênero discursivo como objeto de ensino (BRASIL, 1997; 1998; 2000; 2006).

Orientadas por saberes acadêmicos, as reflexões sobre a prática pedagógica geram críticas que não precisam ridicularizar os participantes envolvidos nas atividades do estágio, incluindo aí a escola disponibilizada para as atividades práticas. As críticas podem contribuir para a inovação desejada do ensino. A criticidade, conforme definição apresentada por Moreira (2008, p. 105), no *Dicionário Paulo Freire*, “é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”.

Além de caracterizar o estágio supervisionado como um espaço social privilegiado para a formação inicial do profissional crítico, capaz de estabelecer uma articulação significativa entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, acrescento ainda que a disciplina pode promover alguns benefícios para a escola campo. Conforme exposto por Miranda (2008, p. 16), “não basta observar e/ou denunciar, faz-se necessário enfrentar as situações e construir alternativas de ação. O estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade”. Borges (2009) afirma que o estágio supervisionado “pode contribuir para que o professor tutor passe a refletir sobre a sua própria prática profissional, muitas vezes arraigada a antigas formas de ensino-aprendizagem, ou a interpretações errôneas e/ou equivocadas do seu agir profissional, que necessitam ser atualizadas e postas em questão”.

As reflexões instauradas nos estágios podem garantir uma inovação mais significativa na prática pedagógica, diferentemente do que acontece no cotidiano do profissional em exercício, o qual não tem o privilégio de desfrutar do trânsito entre as duas instituições de excelência para circu-

lação dos saberes escolares e dos saberes acadêmicos. Apesar do grandioso desafio que recai sobre o formador, esse profissional também se situa numa posição estratégica, a qual, talvez por negligência, nem sempre tem acesso o professor responsável pelas disciplinas de fundamentos nas licenciaturas.

Práticas de escrita na formação do professor

Continuo insistindo em afirmar que a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, vivenciada na escola campo de estágio, precisa ser estimulada na formação do aluno-mestre, conforme já destacado na literatura científica sobre estágio supervisionado (cf. BORGES, 2009; GISI; MARTINS; ROMANOWSKI, 2009; SILVA e MIRANDA, 2008). Como principal tese defendida neste trabalho, concebo o relatório de estágio supervisionado como um instrumento semiótico do qual se pode valer o formador para desencadear a criticidade no aluno-mestre. Proposto como trabalho final das disciplinas de estágio supervisionado, se bem aproveitado, esse gênero discursivo pode alocar a rememoração de situações significativas vivenciadas pelo professor em formação inicial nas atividades do estágio, compreendendo uma leitura crítica das situações relatadas à luz dos saberes acadêmicos produzidos no espaço universitário.

Os resultados preliminares de pesquisa³⁸ mostram que os relatórios de estágios de diferentes licenciaturas são predominantemente marcados pelas tipologias textuais descritiva e narrativa, significando que há pouca reflexão sobre a prática vivenciada na escola campo de estágio. Essas tipologias são ainda mais comuns quando o relatório é organizado em seções identificadas pelos dias de estágio realizado, ou seja, para cada dia de atividade na escola campo, uma seção ou texto do relatório. A utilidade

38 Refiro-me às pesquisas realizadas no *Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas – CIMES/UFT*, desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa *Práticas de Linguagem em Estágios Supervisionados – PLES (UFT/CNPq)*.

dos relatórios desse tipo parece se limitar ao controle do cumprimento da carga horária mínima da disciplina.

Relatórios desprovidos de uma análise crítica e de uma elaboração textual criteriosa, incluindo fundamentação teórica e análise de situações vivenciadas na prática pedagógica, fazem o leitor curioso questionar se esses documentos foram produzidos apenas por uma formalidade ordinária, ainda que deles sejam geradas uma nota ou conceito. Numa investigação com um universo reduzido de dados, compreendendo apenas documentos produzidos nos estágios da Licenciatura Letras – Língua Materna –, foi observado que “não eram apresentadas experiências efetivas sobre o ensino de Língua Portuguesa, vivenciadas pelos professores em formação, apenas descritos e pontuados dados sobre a estrutura física e o funcionamento da rotina das unidades escolares” (SILVA e MELO, 2008, p. 140).

A partir de um trabalho mais sistematizado nas disciplinas de estágio, os relatórios podem contribuir para a produção de saberes de experiência, os quais podem ser gerados por meio da ponderação entre outros saberes, como os acadêmicos, disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Dada a importância dos saberes da experiência na prática pedagógica do professor, Tardif (2009, p. 26) afirma que “em diferentes países, a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber de experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento”.

A produção dos relatórios de estágio se configura como um evento de letramento que pode contribuir para o aprimoramento da escrita do aluno-mestre, a qual parece pouco trabalhada nas licenciaturas, inclusive na própria licenciatura em Letras e Pedagogia, principais responsáveis pela formação do professor de língua materna. Os relatórios de estágio precisam passar por reescritas, sendo essas provocadas pelo formador, interlocutor imediato para o texto produzido. Além das orientações para revisão dos equívocos linguísticos e questões de textualidade, aproveitando as margens do relatório, o formador pode se utilizar de perguntas ou

provoações sobre o conteúdo tematizado, para que o aluno-mestre possa aprofundar as reflexões iniciadas nas primeiras versões do texto.

A disponibilização dos relatórios para consulta por outros leitores, não se limitando ao formador, como o acesso ao documento sob análise no *CIMES*, amplia significativamente a interlocução estabelecida, podendo atribuir mais naturalidade à prática de escrita, distanciando-se das atividades de escrita meramente escolares, com objetivo exclusivo de obtenção de nota. O professor da unidade escolar, responsável pela supervisão do aluno-mestre, precisa ser considerado na interlocução planejada. A leitura do relatório pode se configurar como um ganho para os interessados no acesso ao documento, conforme procuro mostrar no excerto reproduzido em (2), adiante, quando é analisada uma atividade de leitura a partir do gênero música sertaneja (Anexo 1), o qual, conforme relatado, seria de interesse dos alunos da EJA.

(2) Relatório de Estágio

Para iniciar a regência, pensamos em algo que eles gostassem e que pudesse atrair a atenção. Nada melhor do que a música. Iniciaríamos com gênero textual tão apreciado por todos, até mesmo nós. Como observamos que tinha alguns idosos na classe, fomos atrás de uma música que falasse de sertão. E na nossa primeira aula trabalhamos a canção “Vida boa” de Victor e Léo (em anexo1), que por sinal foi muito bem cantada e apreciada pelos aprendizes. (...) Depois de ouvir e cantá-la, lemos em voz alta e fizemos uma interpretação oral juntamente com a turma. Depois passamos para os exercícios de interpretação na escrita o que foi um espanto pra nós. Na primeira questão pedimos aos alunos que indicassem os lugares onde se desenrolavam os fatos na música. Esperando como resposta *casinha, sertão, quintal, venda, vilarejo*, ficamos surpresas com as resposta de alguns alunos que foram *vaquinha leiteira, fogão, burro, galinha*. Apesar de não concordar com as respostas não afirmamos estar errado porque a referência de lugar para eles era totalmente diferente da nossa. (itálico do original)

No excerto anterior, a tipologia argumentativa se encontra marcada dentre outras tipologias textuais, como as narrativa e descritiva, o que evidencia a existência de reflexão sobre a experiência vivenciada. Mesmo não tendo interesse aqui em focalizar essas tipologias, destaco que são visíveis algumas formas adverbiais delimitando o momento e o espaço em que foi instaurada a atividade (*Para iniciar a regência; Depois de; na nossa primeira aula; Na primeira questão*). Depreende-se inclusive a sequência de atividades didáticas realizadas (*ouvir e cantá-la, lemos em voz alta e fizemos uma interpretação oral juntamente com a turma*), antecedendo a implementação da atividade de interpretação escrita, que gerou *surpresa* no aluno-mestre, uma vez que o resultado da atividade foi caracterizado como *um espanto*, .

Conforme observado em (2), o relato da situação imprevista vivenciada em sala de aula demonstra uma competência necessária de agir na urgência, a qual precisa ser aprendida pelo aluno-mestre, assim como qualquer outro profissional. Em situações de trabalho, conforme Perrenoud (2001, p. 140), “muitas vezes, a decisão é tomada na urgência, no estresse, na incerteza, em condições de cansaço ou de angústia que impedem um raciocínio tranquilo e seguro”.

Difícilmente os saberes acadêmicos, como abordagens cognitiva ou interacionista de leitura, bastante trabalhadas na formação de professores de língua materna, salvariam o aluno-mestre da situação instaurada. Apesar de compartilharem o apreço pela música sertaneja, o aluno-mestre e o aluno da EJA trazem culturas bastante diferenciadas. Da perspectiva do letramento escolar, fortemente marcado pela cultura escrita ocidental, o advérbio de lugar *onde*, utilizado como pronome relativo no enunciado da atividade (*A partir do texto, indique os lugares onde se desenrolam os fatos relacionados na música.*) só pode fazer referência a alguma área demarcada. Porém, como demonstrou o aluno, competente usuário da língua materna, seres vivos ou objetos, característicos de espaços específicos, podem identificar esses lugares (*vaquinha, fogão à lenha, violão, galinha, sertão*). Conforme pontuado por Kleiman (2001, p. 61), “na aula de alfabetização de adultos, o conflito parece ser a norma”.

No *Quadro Interpretativo* adiante, tentei reproduzir a possível interpretação do aluno da EJA para a questão proposta. A partir da coluna da esquerda, apresento três células com seres e objetos pontuados na resposta apresentada pelo aluno. Na coluna central, apresento mais três células com espaços precisos, identificando a resposta esperada. Justaposto as células dessas duas colunas para mostrar a relação de sentido existente entre a resposta dada ao enunciado e a resposta esperada. Na coluna da direita, numa única célula está o lugar mais amplo, cantado na música selecionada, que engloba os espaços precisos, resposta esperada.

Quadro Interpretativo

Ser/Objeto	Espaço preciso	Lugar
Vaqinha galinha	quintal	sertão
fogão à lenha	casinha	
violão	baixada ribeira	

Mesmo que a resposta esperada para o enunciado estivesse explicitamente visível no texto, não sendo necessários grandes esforços inferenciais para elaborá-la, acredito que a arraigada prática escolar da cópia, presente inclusive no ensino superior, tenha motivado a resposta apresentada. Das oito questões de leitura propostas na atividade, quatro enunciados induzem o aluno à prática de decodificação, seguida da cópia. Conforme as práticas escolares de letramento, o aluno tem consciência da utilidade da cópia para o sucesso escolar. Na própria atividade de leitura proposta, reproduzida em (3) adiante, os enunciados 3, 5, 7 e 8 são perguntas que avaliam apenas a capacidade do aluno identificar as respostas pontualmente no texto e copiá-las. Com exceção da questão 3, caracterizada como *pergunta objetiva*³⁹, conforme tipologia proposta por Marcuschi (2001, p. 52) a partir do estudo de questões de leitura em livros didáticos, as demais são

39 “São perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto numa atividade de pura *decodificação*” (Marcuschi, 2001, p. 52; itálico do autor)

caracterizadas, respectivamente, pelos seguintes verbos: *relacione; cite; copie*. Essas últimas são *perguntas cópias*⁴⁰, conforme a tipologia mencionada.

(3) Atividade de Leitura

Conhecendo o Texto

- 1) A partir da leitura do texto, indique os lugares onde se desenrolam os fatos relacionados na música. *Sertão, galinha, Sertão*
- 2) O que o ~~autor~~ ^{você entende} ~~quis dizer~~ com a expressão “E no meu peito por amor plantei alguém.” *por que ele amava muito uma pessoa muito querida.*
- 3) Qual meio de transporte o “eu lírico” utiliza para fazer suas compras? *O burro boa*
- 4) Por que ele compara a sua vida com o fato de um sapo cair na lagoa? *por que os sapos cai na lagoa para poder bamba*
- 5) Relacione os produtos que ele adquire na viagem. *Sal grosso, abacaxi e outras coisas que tinha, mandioca seca.*
- 6) Qual a diferença da vida dessa pessoa que mora no sertão, para a vida de alguém que mora na cidade? *por que no sertão tem fazenda tem terra pra poder plantar alimentos e quem mora na cidade tem que comprar aliment*
- 7) O “eu lírico” não é muito exigente, pois afirma ter de tudo o que precisa pra ser feliz. Cite esses bens. *visão a pipa esamado que tinha*
- 8) Apesar de ser feliz, tem um momento no texto que o “eu lírico” cita a tristeza. Copie a passagem em que isso ocorre. *qualque tristeza que por não vai passar do mato burro.*

Fica evidente a mistura de saberes na elaboração da atividade de leitura analisada. Sob a orientação de saberes acadêmicos, os gêneros discursivos

40 “São perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (Marcuschi, 2001, p. 52).

sivos se diversificaram nas aulas de língua materna; porém, o tratamento que lhes é dado ainda continua informado por saberes da tradição escolar. A seleção de uma música sertaneja cuja letra representa o uso não legitimado da língua portuguesa evidencia uma inovação no ensino de língua materna, o qual, por tradição, é marcado pelo trabalho escolar sistematizado com textos exemplares da norma culta da língua.

Além das observações já apresentadas sobre a atividade de leitura, destaco aqui um outro dado em (3) que poderia passar despercebido. No segundo enunciado da atividade, há uma rasura na elaboração da questão, foi trocada a expressão *autor quis dizer* por *você entende*. Esse dado é relevante por comprovar o processo de formação vivenciado pelo aluno-mestre, no sentido de inovar as aulas de língua materna, tentando escapar das práticas pedagógicas da tradição do ensino de língua materna. Por melhor que seja o desempenho do aluno em atividades de leitura, dificilmente, poderá depreender do texto o que o autor quis dizer. O repertório desse aluno apenas possibilita compreender o texto por meio da atividade interativa desencadeada no ato da leitura, envolvendo os seguintes atores: autor, texto e leitor. Esse momento de transição não é vivenciado apenas pelo aluno-mestre, Dionisio (2003, p. 27) pontua que, na parceria entre livro didático e professor, parece que “ambos ainda estão acertando o passo na travessia teorias linguísticas e ensino de língua materna”.

Nos relatórios de estágio, o aluno-mestre não precisa necessariamente desenvolver uma análise minuciosa como a que estou tentando apresentar neste capítulo, mas acredito que o relatório é subutilizado quando uma atividade didática é apenas apresentada como anexo, deixando de ser objeto de análise crítica de forma mais sistematizada. No excerto de um outro relatório de estágio, reproduzido em (4), adiante, também se observam indícios de análise crítica sobre uma atividade didática proposta, focalizando a modalidade escrita da língua, em que se procurou articular as práticas de leitura e produção textual. Apesar de sobressair diante de muitos relatórios, o texto carece de um tratamento analítico mais sistematizado, assim como visto em (2).

Para a atividade focalizada, o gênero publicidade foi selecionado como objeto de ensino, o que pode ser bastante produtivo para o fortalecimento do letramento crítico do aluno da EJA. Afinal, como bem destaca Carvalho (2003, p. 17), “o discurso publicitário é um dos instrumentos de controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução”. Da escola, espera-se a formação do leitor crítico, o qual não se deixa persuadir facilmente pelas estratégias publicitárias, aderindo ao comportamento consumista desencadeado na sociedade capitalista.

(4) Relatório de Estágio

Outro gênero privilegiado em nossa atuação no estágio foi a propaganda, no qual a partir de um modelo fixado na lousa, explicamos as características e a função que esta exerce na sociedade. Então, pedimos aos alunos que produzissem este gênero a partir de rótulos e produtos.

E, apesar da produção desta atividade não ter saído da forma que almejavamos, foi uma tentativa importante e válida, pois os alunos demonstraram total interesse ao desenvolverem suas produções e, podemos verificar a partir das leituras destas, que ficou claro para os alunos a função que este gênero possui perante a sociedade, mas alguns produziram de forma extensa, talvez, pelo fato, de termos mencionado aos mesmos, que eles utilizassem os artifícios necessários que para eles convenceria o público alvo, consumidor, a obter o determinado produto.

Portanto, podemos observar que de certa forma, contribuímos para a aprendizagem dos alunos, orientando-os para atentar o olhar no texto, sobre o que o texto diz e que elementos ele o utiliza para dizer o que diz.

E, por todos os aspectos abordados acima, podemos constatar que *teoria e prática* caminham juntas na atuação, enquanto professores em sala de aula.

Em (4), destaco inicialmente a última oração do excerto selecionado, a qual é apresentada como um arremate para os argumentos apresentados ao longo do texto. À expressão nominal *teoria e prática*, é atribuído o

comentário *caminham juntas na atuação, enquanto professores em sala de aula*, o que permite ao leitor compreender que o aluno-mestre trabalhou no sentido de articular saberes docentes de diferentes origens.

A locução prepositiva *apesar de*⁴¹ evidencia a reflexão crítica sobre a implementação da atividade didática em sala de aula de língua materna. Tal locução articula dois comentários (*não ter saído da forma que almejávamos; foi uma tentativa importante e válida*) sobre um mesmo tópico (*produção desta atividade*). O segundo comentário se contrapõe à conclusão direcionada no primeiro. A esse segundo comentário, é justaposta uma justificativa por meio da conjunção *pois* (*os alunos demonstraram total interesse ao desenvolverem suas produções*), resultando, portanto, na explicitação do mérito da atividade didática realizada.

O esforço em mostrar a relevância da atividade didática se justifica pela interlocução direta com o professor responsável pela disciplina, a quem, conseqüentemente, é atribuída a função de avaliador do estágio realizado. No acompanhamento do aluno-mestre em sala de aula, o formador já pontuara algumas simplificações na leitura coletiva realizada com a publicidade da *Coca-Cola* (Anexo 2), utilizada como texto de referência para a atividade didática. O excerto (4) parece dialogar diretamente com as orientações dadas ao aluno-mestre, quando as estratégias linguísticas utilizadas na publicidade para persuadir o leitor foram ignoradas na leitura coletiva, como, por exemplo, a imagem sensual de uma modelo bronzeada e jovem, sobrepondo o belo cenário do litoral brasileiro, na estação do verão.

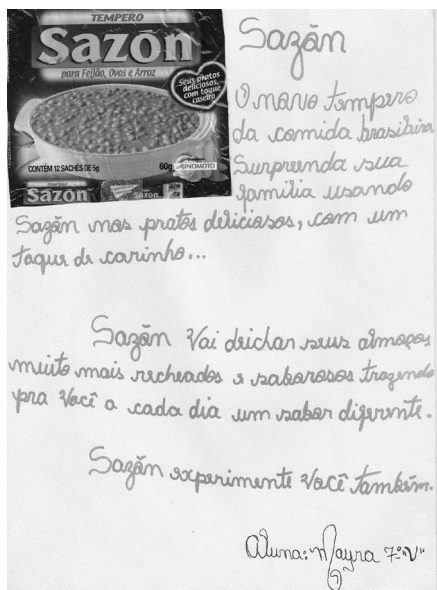
Nos próprios termos do relatório, a ênfase da atividade recai exclusivamente sobre *o que o texto diz e que elementos ele o utiliza para dizer o que diz*, de forma bastante superficial, sempre provocando o aluno para explicitar os elementos mais visíveis na estrutura do texto. Ou seja, o enfoque recaiu

41 Conforme Neves (2000, p. 879), a locução *apesar de* aponta “conteúdos ou argumentos novos após aparentemente concluída uma primeira porção do enunciado, a após uma quebra marcada no andamento da fala”.

exclusivamente sobre a forma textual, desconsiderando a circulação do gênero na sociedade, incluindo a interlocução idealizada para a publicidade. Conforme observação direta em sala de aula, o aluno-mestre pareceria intimidado a provocar as diferentes leituras que as mulheres e os homens fariam em sala de aula, pois o texto é passível de provocação de apelo sexual, dada a sensualidade presente na peça publicitária.

A leitura coletiva realizada resultou uma produção escrita que motivou a participação dos alunos da EJA, mesmo se configurando como uma prática tipicamente escolar de recorte, colagem e uso de canetas coloridas. Talvez, configure-se, até mesmo, como uma prática infantilizada de letramento escolar. O texto reproduzido em (5) é representativo do tipo de escrita produzida a partir da atividade proposta pelo aluno-mestre em sala de aula. Se comparado esse texto com o modelo de publicidade (ver Anexo 3) apresentado pelo aluno-mestre como referência para os alunos da EJA, o leitor percebe, no texto do aluno, a interferência do modelo escolarizado apresentado. Essa atividade é pouco significativa no sentido de oferecer o gênero como forma de ação social ou, melhor dizendo, ferramenta de agência. Conforme destacado por Bazerman (2006, p. 20), o desafio para a escola é fazer com que os alunos “percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade”.

Por outro lado, é admissível que a atividade escrita foi uma novidade se comparada ao tipo de atividade didática com a qual os alunos estavam acostumados, a saber: responder exercícios escolares, característicos de livros didáticos, a partir da reprodução textual na lousa. A partir de uma pesquisa sobre a experiência de orientação do estágio supervisionado na EJA, Melo (2008, p. 108) afirma que, para os alunos dessa modalidade de ensino, “estariam aprendendo na medida em que copiassem bastante do quadro, que fizessem inúmeras ‘contas’ de Matemática, enfim, aprender para eles estava ligado à quantidade de exercícios que a professora passava no quadro”.

(5) Produção Escrita

Assim como realizado com a atividade de leitura a partir da música sertaneja, analisada anteriormente, as publicidades produzidas não são focalizadas criticamente no relatório de estágio, são apenas exemplificadas no anexo do documento. No relatório de estágio, o aluno-mestre poderia apresentar a análise reproduzida em (6), que foi solicitada pelo formador à turma de estágio supervisionado. O texto analítico foi solicitado após relato e discussão das atividades didáticas, realizados nas aulas regulares do estágio, na própria universidade. O aluno-mestre não foi orientado para utilizar a análise elaborada no relatório de estágio, mas, após avaliação da atividade proposta, admito que orientar o aluno-mestre a produzir algumas análises de atividades didáticas pode auxiliar no melhor aproveitamento do relatório de estágio.

(6) Texto Analítico

Com o olhar centrado aos aspectos visuais, podemos observar que a aluna utilizou sua criatividade ao destacar a palavra “Sazõn”, pro-

duto da propaganda, esta que aparece em quatro momentos; início, meio e fim, construindo, assim, a estrutura de sua propaganda, que apresenta-se de forma extensa, talvez pelo fato das estagiárias terem pedido aos alunos que utilizassem artifícios que induzissem o consumidor a adquirir o produto da propaganda.

E, com o olhar voltado aos aspectos verbais, observamos que a aluna utilizou-se de artifícios apresentados no modelo da propaganda “Coca-cola” apresentada pelas estagiárias, como; os verbos no modo imperativo: surpreenda e experimente. Com isso, podemos afirmar que ficou claro para aluna o papel, ou mesmo, a função que esse gênero exerce na sociedade.

Podemos verificar ainda, com a ajuda do professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, orientador do Estágio, que a propaganda elaborada pela aluna, remete à propaganda deste mesmo produto transmitida pela televisão, verificada mais especificamente pelas expressões; “um toque de carinho”, “o novo tempo da comida brasileira” e “surpreenda sua família”.

O texto analítico reproduzido em (6) possui a mesma autoria das atividades didáticas a partir do gênero publicidade, exemplo (4), evidenciando a capacidade crítica do aluno-mestre. Como enfatizado na atividade de leitura, desenvolvida na oralidade, são pontuados aspectos formais do gênero (*Com o olhar centrado aos aspectos visuais*), como o uso destacado do nome do produto anunciado, ao longo do texto produzido (*destacar a palavra “Sazõn”, produto da propaganda, esta que aparece em quatro momentos; início, meio e fim, construindo, assim, a estrutura de sua propaganda*). Por meio da forma adverbial *talvez*, a solicitação pelo aluno-mestre da publicidade escrita com artifícios persuasivos é mencionada como justificativa para extensão do texto desproporcional ao gênero. Conforme destacado por Batista (2004, p. 20), “ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma, recebendo, dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, enfim, dos conflitos, das diferentes

posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no jogo que nessa configuração se joga”.

O uso de formas verbais no modo imperativo (*surpreenda; experimente*) na publicidade, conforme destacado na atividade de leitura do texto de referência (*Coca-cola*), é destacado como argumento favorável à atividade de leitura realizada. Conforme afirmado em (6), o uso dessas formas verbais comprovaria a assimilação pelo aluno da EJA da função da publicidade na sociedade (*podemos afirmar que ficou claro para alguns o papel, ou mesmo, a função que esse gênero exerce na sociedade*). Os dados analisados confirmam que, na escola, as tarefas com gêneros discursivos “estão presentes apenas para a apresentação de técnicas e para praticar formas, em vez de fazer algo que precisa ser feito” (BAZERMAN, 2006, p. 19).

Por fim, no último momento do exemplo (6), são destacadas algumas vozes sociais recorrentes nos textos produzidos, todas originárias de publicidades impressas e televisivas do mesmo produto tematizado ou de produtos do mesmo gênero. Os enunciados *um toque de carinho, o novo tempo da comida brasileira* e *surpreenda sua família* reproduzem o texto da publicidade televisiva do *Tempero Saazón*, cujo rótulo fora utilizado para elaborar a publicidade escrita solicitada, exemplo (5). Durante a aula ministrada na escola campo, esse fato não fora percebido pelo aluno-mestre, mas foi destacado para os alunos da EJA pelo formador, que, na ocasião, desempenhava a função de supervisor de estágio. Configurou-se como um exemplo bastante significativo do alcance persuasivo da publicidade. Inconscientemente, os alunos reproduziram algumas vozes originárias de peças publicitárias. Proporcionar a formação do leitor crítico é atributo da escola, fortalecendo o aluno no sentido de evitar exatamente novas ocorrências de fatos desse tipo, quando o aluno se deixa persuadir ingenuamente.

Algumas considerações finais

A escola, por sua própria natureza, é uma confluência entre o velho e o novo, tanto para as pessoas quanto para o sistema e, por isso,

está no centro do debate que sempre renasce entre antigos e modernos (PERRENOUD, 2001, p. 33).

Se a própria escola pode ser caracterizada como uma confluência entre o velho e o novo, a situação vivenciada pelo aluno-mestre no estágio supervisionado não poderia ser menos conflitante. Ele transita livremente entre a academia e a escola, espaços tradicionalmente caracterizados, respectivamente, pela criação e reprodução de saberes. Conforme observado nos relatórios de estágio, o uso dos gêneros discursivos ilustra a mistura de saberes docentes, vivenciada nas aulas de língua materna. São sobrepostas práticas tradicionais aos diferentes gêneros selecionados como objeto de ensino. Avança-se, portanto, na diversificação da seleção dos gêneros, mas o tratamento oferecido ao material continua marcado pela tradição do ensino.

Quando não subutilizado, o relatório de estágio pode contribuir para a didatização dos gêneros discursivos, trabalho que não cessa com a implementação da atividade didática em sala de aula. A didatização tem continuidade após a aula ministrada, quando precisa ser intensificada a reflexão crítica sobre a ação realizada. Nesse momento, o relatório de estágio pode contribuir significativamente para a articulação entre a teoria acadêmica e a prática escolar.

Enquanto atividade de mediação significativa para proporcionar a formação crítica do professor, a escrita deve ser mais bem trabalhada na formação inicial. Nas disciplinas de estágio supervisionado, faz-se necessário um planejamento com estratégias didáticas bastante precisas, além de boas condições de trabalho, o que pressupõe um professor de estágio com formação na licenciatura em que atua e um número reduzido de alunos-mestres nas turmas de estágio.

A produção do relatório de estágio sob critérios mais rigorosos contribui para a formação do aluno-mestre, bem como do professor supervisor de estágio na escola campo. O empoderamento desse último está condicionado ao livre acesso aos relatórios produzidos, o que não

é comum na dinâmica característica das disciplinas de estágio. O *feedback* insistentemente solicitado pelos educadores da escola campo não pode ser mais protelado, os formadores precisam encontrar uma maneira de viabilizar essa troca de experiências entre as instituições de ensino aqui focalizadas.

O uso de algum roteiro para produção do relatório de estágio contribuiria para a formação do professor crítico, fortalecendo, portanto o letramento desse profissional? Na situação de professor em serviço, que instrumento semiótico seria utilizado para a formação do professor crítico? Inúmeros outros questionamentos permanecem sobre a formação do professor. Ao final deste trabalho, destaco que o estágio supervisionado continua sendo um solo fértil para pesquisas científicas.

Referências bibliográficas

BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

BATISTA, A. A. G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2004.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. (orgs. Judith C. Hoffnagel; Angela P. Dionísio). São Paulo: Cortez, 2006.

BORGES, C. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como lócus central da formação inicial. In: Romilda T. Ens; Dilmeire Sant'Anna R. Vosgerau; Marilda A. Behrens (orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 41-79.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental I. Brasília: MEC, 1997.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. v. 39, n. 136, p. 269-283.

CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*, 3.ed. São Paulo, 2003.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: Mailce B. M. Fortkamp; Lêdda M. B. Tomitch (orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 17-32.

DIONISIO, A. P. Livros didáticos e formação de professores. In: *Leia escola*. Campina Grande: Idéia. p. 17-28.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. In: *Revista brasileira de lingüística aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, 2010. p. 271-288.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*, 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*, 3.ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O. ; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. In: Romilda T. Ens; Dilmeire Sant'Anna R. Vosgerau; Marilda A. Behrens (orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 201-215.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Angela Kleiman (org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências do local de trabalho? In: Angela Kleiman (org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. v. 35, n. 125, p. 81-108 .

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Angela P. Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: Lazara C. da Silva; Maria Irene Miranda (orgs.). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores/FAPEMIG, 2008. p. 85-113.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: Lazara C. da Silva; Maria Irene Miranda (orgs.). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores/FAPEMIG, 2008. p. 15-36.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime J. Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 105-106.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objetivo da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Inês Signorini; Marilda C. Cavalcanti (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2008. v. 47, n. 1, p. 131-149.

SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores/FAPEMIG, 2008.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: Romilda T. Ens; Dilmeire Sant'Anna r. Vosgerau; Marilda A. Behrens (orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 25-39.

Anexos

Anexo (1)

Música Sertaneja

Vida Boa

Victor e Leo

Composição: Victor Chaves

Moro num lugar
Numa casinha inocente do sertão
De fogo baixo aceso no fogão
Fogão à lenha ai ai

Tenho tudo aqui
Um vaquinha leiteira, um burro bão
Uma baixada ribeira, um violão
E umas galinha ai ai

Tenho no quintal uns pé de fruta e de flor
E no meu peito por amor
Plantei alguém / Plantei alguém

Refrão
Que vida boa ô ô ô
Que vida boa
Sapo caiu na lagoa
Sou eu no caminho do meu sertão

Veze outra vou
Na venda do vilarejo pra comprar
Sal grosso, cravo e outras coisa que fartá,
Marvada pinga ai ai

Pego o meu burrão
Faço na estrada a poeira levantar
Qualquer tristeza que for não vai passar
do mata-burro ai ai

Galopando vou

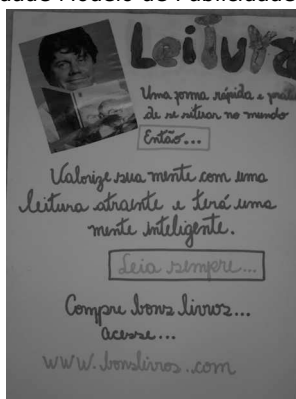
Depois da curva tem alguém
Que chamo sempre de meu bem
A me esperar / A me esperar
Refrão

Fonte: <http://letras.terra.com.br/victor-leo/797049/> (acesso em 03/05/2010)

Anexo (2) Publicidade



Anexo (3) Publicidade Modelo de Publicidade Escolar



GRUPO DE ESTUDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NA SALA DE AULA⁴²

Terezinha da Conceição COSTA HÜBES⁴³

Introdução

No presente artigo pretendo relatar, de forma breve, o percurso efetuado em minha pesquisa ocorrida entre 2004 e 2007, na região Oeste do Paraná. A sistematização das discussões teóricas e dos dados coletados resultaram na tese sob o título de *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*⁴⁴. A tese relatou uma pesquisa que procurou refletir sobre os reflexos de minha ação docente (em curso de formação continuada em Língua Portuguesa) na ação pedagógica do professor em sala aula e propor, a partir dos dados coletados, outra modalidade de formação, acreditando que esta só poderá ser denominada “contínua” quando vier revestida, realmente, desse caráter formativo.

Sendo assim, a intenção é, inicialmente, apresentar os objetivos que nortearam a pesquisa, definindo, então, o objeto e a metodologia que orientaram o percurso investigativo, para, em seguida, relatar uma experiência de formação, planejada em função dos dados coletados durante a investigação. Com esse percurso, o propósito é socializar, panoramicamente, processos e resultados da investigação.

42 Ampliação do Artigo publicado nos Anais do XIX Seminário do CELLIP, 2009.

43 Professora Dr^a do Programa de Pós-graduação em Letras na UNIOESTE, campus de Cascavel.

44 Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000128100>

1. Objeto e objetivos da pesquisa

A atividade de docência na formação continuada de professores das séries/anos iniciais constituiu, para mim, nos últimos anos, mais precisamente a partir de 1996, além de uma prática desafiadora, uma temática que induzia a investigação: desafiadora porque, a cada trabalho realizado, sentia-me provocada pelas perguntas oriundas de professores que, na ânsia do caminho “certo”, esperavam encontrar, nas ações de formação continuada, a resolução para inúmeros problemas; conseqüentemente, essa experiência provocava inúmeras questões relativas tanto às minhas ações docentes quanto à sua incidência na prática em sala de aula.

Tais inquietações levaram-me a indagar se os eventos, em forma de cursos pontuais, adotados há anos no Brasil, têm garantido os subsídios necessários para que o professor acrescente conhecimentos à sua formação inicial e reflita sobre a prática pedagógica desempenhada no dia a dia. Também me levaram a pensar como minha ação docente, neste contexto, revelada nos inúmeros cursos de Língua Portuguesa ministrados na região, tem contribuído para oferecer subsídios ao trabalho com a língua(gem) dentro de uma concepção (sócio)interacionista, que requer um outro olhar também para o ensino.

Presumi que as respostas só poderiam ser encontradas a partir de um vasto percurso de investigação que recuperasse, inicialmente, os recentes debates sobre a formação continuada de professores no Brasil. Se minhas ações na região Oeste do Paraná estavam atreladas às discussões teórico-metodológicas que envolvem o tema, as quais, de alguma forma, são norteadoras das ações realizadas em nível nacional e estadual, então estariam concorrendo para potencializar uma cultura de formação continuada de professores, já que se situam dentro de contextos sócio-historicamente determinados.

Não há como pensar a formação de professores desarticulada de ações maiores que, direta ou indiretamente, orientam o fazer-pedagógico. Dessa maneira, não poderia esquecer-me de que os efeitos de minha ação

docente não eram, em momento algum, resultados de uma ação isolada. Ao contrário, eram determinados pela própria formação (inicial e continuada) dos professores, pelos discursos que os subsidiavam, pelas teorias que os orientavam e, ademais, pelo lugar social que os professores e eu ocupávamos (na região, no Estado e no Brasil), pelos espaços sociais nos quais interagíamos, pelas questões sócio-político-ideológicas que incidiam sobre nós e sobre todas as ações de formação e de ensino-aprendizagem.

Conforme Popewitz e Pereyra (1992), pensar a formação de professores como uma arena social significa reconhecer que naquele espaço multidimensional interagem vários atores sociais (órgãos estatais, instituições de formação de professores, organizações profissionais e sindicais, fundações de natureza filantrópicas etc.) e vários instrumentos teóricos (Currículos, Projetos, Parâmetros etc.). Logo, ao refletir sobre as ações de formação, deveria considerar o modo como as posições e as estratégias desses atores se relacionam e se confrontam umas com as outras; como influenciam e procuram maximizar o potencial de suas posições na arena, compreendendo os diferentes interesses em jogo. Portanto, se quisesse verificar os efeitos de minha ação docente, não poderia esquecer-me de que eram atravessados pelas condições físicas e sociais dos interlocutores, afetados, segundo Nóvoa (1992), pelo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da escola; pela crise de identidade profissional, decorrente do desprestígio social, da baixa remuneração, das condições precárias de trabalho, do mal estar na profissão, da precariedade dos cursos de formação inicial e da ausência e/ou descontinuidade dos programas de formação continuada.

Mesmo assim, era preciso acreditar na possibilidade de construir novos paradigmas que pudessem alterar a estrutura epistemológica dos processos de formação vigentes, a começar pelas instituições responsáveis, reconhecendo que os programas de formação continuada sustentam-se, na maioria dos casos, em projetos pedagógicos limitados, deficientes em termos científicos e conceituais, repercutindo na construção de práticas docentes.

O percurso da vida profissional sempre se refletiu, em seus diferentes momentos, em minha formação, constituindo-me no que tange às ações praticadas e aos conhecimentos adquiridos. Em cada momento, defrontei-me, diferentemente, com situações ora instigantes, ora contraditórias, as quais revelavam o quanto a dinâmica do ensino se distancia, muitas vezes, do discurso propagado pela linguagem pedagógica, revelada em documentos, em publicações acadêmicas e em cursos de formação que ministrava. Compreender por que e como era produzida essa dicotomia seria vital para superar alguns limites e equívocos do meu trabalho docente.

- 1) Em decorrência disso, após cada curso ministrado, algumas questões insistiam em me incomodar:
- 2) Qual necessidade formativa deveria priorizar no confronto da formação continuada com a realidade objetiva das escolas?
- 3) Seria possível transformar a prática pedagógica do professor por meio do investimento em cursos pontuais, resumidos em algumas horas de reflexão?
- 4) Que programas de formação continuada de professores iriam, de fato, tornar consistente sua formação?

As interrogações interferiam no planejamento dos cursos, visto que em cada um deles intencionava dirimir o descompasso entre o contexto de atuação do professor e sua perspectiva profissional.

A intenção de pesquisa sustentava-se, inicialmente, em tais indagações, sobre as quais pretendia discutir soluções concernentes à modalidade de evento adotada para a formação e para as reflexões em Língua Portuguesa. No entanto, era preciso definir qual seria o meu objeto de investigação. Julgando relevante tal pretensão de pesquisa, tratei de refletir sobre o objeto que pretendia investigar. A temática da formação continuada foi se apresentando como uma linha de pesquisa capaz de auxiliar a compreensão de meus limites e possibilidades, na busca de alternativas metodológicas propiciadoras de um trabalho docente articulado, entre outras, pela relação teoria-prática.

Quando me tornei efetivamente Professora Assistente da Unioeste – Cascavel/PR – em 2003, o espaço acadêmico estimulou-me a elaborar um projeto de pesquisa acerca do ensino da gramática (ou da análise linguística). Afinal, minhas indagações direcionavam-se, entre outras coisas, também para as reflexões sobre o uso da língua. Depois de tantos eventos de formação continuada na área de Língua Portuguesa, na região, desde a década de 1980, consubstanciados pela concepção (sócio) interacionista da linguagem, como os professores estariam abordando a língua e, mais especificamente, a gramática? O interesse pelo ensino da gramática resultava das inúmeras discussões, leituras e formações recebidas a respeito da natureza social da linguagem e seu caráter dialógico e interacional. Tais conhecimentos exigiam novo tratamento para a gramática: a garantia da funcionalidade da língua em diferentes situações de interação.

Estava consciente de que, nesta direção, já haviam sido difundidas muitas pesquisas, principalmente a partir da publicação de Geraldi (1984), que propôs outro olhar para o ensino da Língua Portuguesa, compreendendo-a em três eixos básicos, integrados sem artificialidades: leitura, produção e análise linguística. Neste último, residia uma proposta inédita de ensino da gramática, coligada? às situações de fala e de escrita, portanto, inserida no texto.

Embora a década de 1980 seja considerada um marco nas reflexões sobre o ensino da língua, destacando-se algumas produções teóricas relativas à funcionalidade da gramática, a década seguinte versou sobre o tema com maior ênfase, aprofundando críticas, reflexões e proposições, depois de revelados os primeiros resultados do Projeto NURC, o qual apresentou a oralidade do povo brasileiro.

Com o reconhecimento da natureza social da linguagem, a gramática contextualizada tornou-se o centro das discussões. Desse modo, em todos os cursos ministrados, ouvia dos professores questões como: “Devo ensinar gramática?”, “Como devo ensiná-la?”. Em todas as situações, es-

forçava-me por revelar conhecimentos a respeito, alicerçados pelos cursos de formação dos quais participei e pelas inúmeras leituras de publicações teóricas, versadas sobre o tema. Acreditava, e tentava repassar minha “crença”, em que os fenômenos gramaticais estavam presentes no ensino não mais como elementos representativos de regras que deveriam ser decoradas, mas como princípios linguísticos capazes de serem observados e analisados dentro de uma perspectiva textual-discursiva, organizadores dos efeitos de sentido no texto. Todavia, como os professores assimilavam minhas convicções? Para responder à questão, percebi que deveria me aproximar, mais criteriosamente, dos saberes e conhecimentos produzidos pelos professores na sala de aula, na tentativa de relacioná-los com a temática “formação continuada”, definindo, assim, um *locus* para a pesquisa.

Ao pretender pesquisar sobre o ensino da gramática, não poderia, em hipótese alguma, desarticular minhas observações de um processo mais amplo, agregado aos modos de atuar na sala de aula. A maneira como a gramática é ensinada pelos professores da(o)s séries/anos iniciais da região Oeste não é resultado apenas de minhas ações docentes (nos cursos de formação em Língua Portuguesa). Contudo, qual seria o peso de tais aprofundamentos para o êxito do processo ensino-aprendizagem, no caso, da Língua Portuguesa?

Muitas eram as questões. Entretanto, fazia-se necessário definir quais despontariam como propulsoras para a pesquisa pretendida. A busca de definição “com maior clareza e inteligibilidade” do quadro conceitual de formação continuada de professores, como nos dizem as pesquisadoras portuguesas, Rodrigues e Esteves (1993), tem motivado diversos estudiosos a traçarem enunciados de paradigmas, objetivando situar melhor o(s) conceito(s) desse modo de formação.

O trinômio investigação/reflexão/ação afigurou-se-me como suporte estruturador e metodológico de viabilização de muitas pesquisas. Expressões como articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1993); conhecimento na ação, reflexão na ação e

reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992); investigação/reflexão/ação (ESTRELA, 1992); indagação/reflexão (GARCIA, 1992) eram reveladoras de que tal trinômio estava no auge da discussão das práticas de formação continuada de professores. No bojo de tais evidências, optei, finalmente, por inserir, em minha proposta de investigação, a preocupação em compreender a temática da formação continuada de professores e sua inserção nas políticas públicas da região Oeste do Paraná, desde a década de 1970, ocasião em que se iniciou tal processo, sem desarticulá-la das políticas públicas nacionais e estaduais.

Meu propósito foi, portanto, o de pesquisar, brevemente e a princípio, como a profissão docente foi tratada politicamente, em âmbito regional, estadual e federal na continuidade do processo formativo profissional. No interior dessa política de formação, verificar quais as bases teóricas (filosóficas, pedagógicas, psicológicas) e a(s) concepção(ões) de linguagem que orientaram, em cada década, a formação do professor.

Julguei necessário tal propósito investigativo, visto ter presenciado, mais especificamente na última década do século XX, um conjunto de planos, programas, diretrizes e legislações, produzido pelos governantes, objetivando regular a formação (inicial e continuada) de professores, na perspectiva de criar o sistema nacional (estadual e municipal) de formação e dar-lhe visibilidade, adequando-o ao novo modelo de sociedade contemporânea. No entanto, será que foi sempre assim? Desde a década de 1970, já haveria, por trás das ações de formação, toda uma intencionalidade política, determinando, por meio de documentos norteadores, como o professor deveria agir? Que correntes teóricas definiram a minha (a nossa) formação e interferiram, consciente ou inconscientemente, em minha (nossa) ação docente? E hoje, que documentos, programas, projetos etc. orientam a minha (a nossa) ação?

Frente aos questionamentos e aos propósitos investigativos, o objetivo geral orientador da pesquisa foi refletir sobre os efeitos dos cursos de formação continuada em Língua Portuguesa, por mim ministrados, na prática pedagógica de professores de 4ª série (5º ano) da região Oeste do

Paraná, no sentido de verificar seus reflexos (ou não) para o ensino da gramática. Como minhas ações e as dos professores não são neutras, mas fortemente determinadas pelo contexto no qual estamos inseridos, vinculei, a tal propósito, a reconstituição das políticas de formação continuada na região, entre o período de 1970 e 2007, relacionando-as às políticas do Estado e da nação, pesquisando, em cada década, o contexto político (do Brasil, do Paraná e da região Oeste) e a sua incidência no contexto regional.

Tendo em vista tais análises, busquei, nos documentos pedagógicos⁴⁵ que orientaram, em cada década, a formação dos professores, a base filosófica, psicológica, pedagógica que os fundamenta. Uma vez sistematizado esse olhar, verifiquei a relação entre a modalidade de evento adotada na região para a formação continuada dos professores das séries/anos iniciais e as implicações das políticas públicas de formação, em função dos documentos norteadores. Nesse sentido, o propósito residia em:

- verificar como o ensino da gramática (ou análise linguística) é compreendido hoje, pelos professores, e como estava sendo trabalhado em turmas de 4ª séries (5º anos), analisando se o discurso do professor e sua prática traduziam as discussões teóricas de ensino da língua que embasaram os cursos de formação continuada por mim ministrados;
- refletir, juntamente com os professores informantes, sobre os dados coletados, no intuito de buscar alternativas, se necessárias fossem, para a formação continuada de professores em Língua Portuguesa que incidissem, realmente, sobre o ensino da língua.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos, inicialmente a investigação partiu de um estudo teórico, de cunho descritivo-analítico,

45 Currículo da SEED (Paraná, 1977, 1978 e 1999); Diretrizes Curriculares para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997/1998), Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná – anos iniciais – Ensino Fundamental (AMOP, 2007).

para me ajudar a compreender melhor o quadro histórico e conceitual da formação continuada no Brasil. Nessa perspectiva, as informações foram coletadas da literatura especializada e, apresentando um relato histórico da formação (inicial e continuada) no Brasil, no Paraná e na região Oeste, destaquei as influências políticas que incidiram sobre as ações formativas. Com a descrição teórica, a tentativa foi a de estabelecer os sentidos políticos atribuídos à formação de professores, garantindo maior visibilidade às diferentes proposições formuladas a esse respeito.

Em um segundo momento, desenvolvi um estudo de documentos pedagógicos, mais precisamente de projetos, currículos e parâmetros curriculares que, em cada década, determinaram concepções de homem, de ensino, de aprendizagem e de linguagem, interferindo, incisivamente, nos programas de formação continuada. No que diz respeito à década de 1970, investiguei as concepções filosóficas, psicológicas, pedagógicas e de linguagem fundamentadoras do *Currículo da SEED* (PARANÁ, 1977a, 1977b, 1978 e 1979), documento norteador da prática docente naquele período, e o modelo Erasmo Pilotto de Alfabetização.

Em relação à década de 1980, destaquei, dentre as ações da ASSOESTE na região, o *Projeto “O texto na sala de aula”* (GERALDI, 1984), informando sua base teórica e sua provocação para outros olhares ao ensino da Língua Portuguesa e, especificamente, da gramática (que foi denominada, por Geraldi, de análise linguística). Ainda no que tange à década em questão, recuperei as bases formativas da proposta *Ciclo Básico de Alfabetização – CBA* – imposta pelo Estado do Paraná. Na década de 1990, os documentos em foco foram o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – CBPR* (PARANÁ, 1990) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1997, 1998), destacando, principalmente, suas orientações teóricas. E, finalmente, da década atual, a opção foi pelo *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) – da região Oeste do Paraná* (AMOP, 2007c). Essa orientação teórica incidiu diretamente na análise dos dados que foram coletados, conforme percurso metodológico descrito na sequência.

2. Metodologia

Para ser coerente com os propósitos traçados na investigação, o objeto de pesquisa e os objetivos estabelecidos no estudo se inscreveram numa abordagem *qualitativa* em pesquisa educacional, por entendê-la como um método apropriado ao fenômeno social investigado, não tendo apenas à quantificação, mas à interpretação dos dados coletados. Para isso, inseri-me no contexto de investigação, já que, conforme Kaplan & Duchon (1988), as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa.

Desenvolvi, portanto, um estudo em ambiente natural, envolvendo professores de 4ª série (5º ano) em seus municípios e escolas, sobre os quais pretendia interpretar os significados assumidos nos cursos de formação por mim ministrados. No contexto da investigação, a pretensão era a de desenvolver conceitos, ideias e entendimentos a partir de elementos revelados nos dados.

Explicitada de tal forma, a pesquisa definiu-se como *qualitativa* porque:

(...) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...). Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (...). Os dados coletados são predominantemente descritivos (...). A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (...). O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...). A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Para garantir tal incursão, optei pela *pesquisa etnográfica*, já que pretendia descrever um sistema de significados culturais de um determinado grupo (professores de 4ª série/5º ano), envolvendo a preocupação de pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. No

contexto, essa pesquisa possibilita descrever “(...) os padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender o processo de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 1996, p. 88). Tal método de investigação é uma postura/posição metodológica que se opõe aos modos tradicionais de manipular os problemas de ordem social (essência vista “de fora”), propondo a interação como uma forma nova de apreender a realidade, mesmo que não se consiga apreendê-la totalmente. Para Segovia Herrera (1988, *apud* LIMA et al., 1996), o método etnográfico tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural.

É no interior desse cenário investigativo que a Linguística Aplicada se insere, uma vez que esta busca, parafraseando Signorini (2000), atender a demanda de instrumentos de reflexão mais adequados ao estudo de práticas contextualizadas de uso da linguagem. Ao mesmo tempo, procura garantir a formação continuada do professor, o qual é tratado não como objeto de pesquisa, mas como produtor, sujeito, ao qual será oportunizado o crescimento profissional por meio de conhecimento reflexivo e crítico de sua prática.

Diante dessa opção metodológica, defini o campo de pesquisa (municípios da região Oeste com os quais estive envolvida com ações de formação continuada em Língua Portuguesa por, pelo menos, 24 horas de cursos ministrados); a situação a ser investigada (professores de 4ª série/5º ano dos municípios selecionados, os quais participaram dos cursos de formação) e o objeto de estudo (os efeitos de minha ação docente para esses professores, no que se refere ao ensino da gramática).

Para contemplar o objeto de estudo, persegui um dos caminhos orientado por Firestone e Dawson (1981, *apud* Lüdke e André, 1986):

- 1) Para verificar os efeitos dos cursos de formação por mim ministrados, voltei aos municípios nos quais trabalhei com docência, apliquei um questionário, realizei entrevista com

professores de 4ª série/5º ano e gravei aulas em turmas de 4ª série/5º ano.

2) Se, na pesquisa etnográfica, o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo, tive o cuidado de, pessoalmente, levantar os dados.

3) Como o trabalho de campo, deveria durar pelo menos um ano, concentrei o processo de investigação entre 2004 e 2005.

4) Com os dados coletados, propus-me, no final de 2005, a analisá-los e a interpretá-los, juntamente com os professores envolvidos, a fim de descobrir seu(s) significado(s) e se estes apontavam para necessidades de mudanças.

5) Uma vez apontadas tais necessidades, propus e realizei, em 2006 e 2007, juntamente com os envolvidos, ações voltadas para a solução dos problemas levantados.

A análise dos dados coletados aconteceu, portanto, de forma interpretativa, pois a pretensão não era a de buscar evidências que comprovassem as hipóteses iniciais, mas a de consolidar abstrações. Em outras palavras: às questões ou focos de interesse que, de início, apresentaram-se de forma ampla, foi dado um tratamento direto e específico. Para isso, o processo de investigação pareceu-me mais importante que o produto final, já que foi construído pelas perspectivas dos participantes.

Nesse âmbito, o foco investigativo concentrou-se na compreensão dos efeitos de minha ação docente na prática pedagógica do professor de 4ª série/5º ano, em relação ao ensino da gramática (ou análise linguística). No momento, a pesquisa constituiu-se na análise das interações com os professores (inseridas num contexto sócio-historicamente definido), a partir das quais, conjuntamente, construímos interpretações, compreendemos significados e propusemos alternativas. Tendo em vista os resultados dos aspectos apresentados, infiro que minha função, na pesquisa, foi a de desenvolver um papel ativo no equacionamento dos problemas apresenta-

dos, assim como no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sendo assim, a relação com os demais professores participantes do processo foi explicitada dentro da situação de investigação, tomando o cuidado necessário para não perder de vista a reciprocidade por parte do grupo implicado.

2.1 Constituição do *Corpus*

Para analisar os efeitos de minha ação como docente em Curso de Formação Continuada, tomei como referência 5 municípios dentre os 16 para os quais fui convidada a ministrar algum curso na área de Língua Portuguesa entre 2004 e 2005. O período recortado revela maior incidência de minha ação docente. Como sempre defendi que as ações de formação continuada não se estabelecem em cursos pontuais (de 8h, por exemplo), considerei participantes do processo de investigação professores de 4ª série/5º ano dos municípios nos quais foram realizadas, no mínimo, 24 horas de estudos teórico-práticos em Língua Portuguesa.

Por que professores de 4ª série/5º ano? Como o eixo do ensino da língua abordado era a gramática (análise linguística), a opção por tal série foi subsidiada pela hipótese (e pelas minhas observações na sala de aula) de que, nessa fase de ensino destaca-se uma preocupação maior do professor com o ensino das regras e/ou normas gramaticais. Em decorrência disso, era meu interesse verificar como a gramática estava sendo abordada e se transpareciam, nas atividades desenvolvidas, alguns reflexos dos conteúdos focalizados nos cursos ministrados, por meio de exercícios de análise linguística. Os dados foram tratados como uma amostragem do ensino da gramática (ou da análise linguística) na região.

2.2 Instrumentos de Coleta de Dados: questionário

Apliquei um questionário a 63 professores de 4ª série/5º ano, com 31 perguntas (apenas 5 questões subjetivas) com o propósito de levantar

dados relativos ao sexo, à idade, à formação inicial, ao tempo de serviço, à experiência profissional, à participação em cursos de formação continuada, ao interesse pelo estudo da língua e aos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, quanto à concepção de linguagem, à gramática contextualizada (ou análise linguística) e aos gêneros textuais. Do total de questionários distribuídos, apenas 35 retornaram e foram analisados.

Além do questionário direcionado aos professores de 4ª série/5º ano, apliquei um outro direcionado à equipe pedagógica dos 49 municípios da região Oeste do Paraná, com o objetivo de traçar, antes de qualquer análise, o perfil dos professores das séries/anos iniciais da região, no que tange à sua formação (inicial e continuada); às suas características físicas (idade, tempo de serviço etc.); ao seu contexto mais amplo (município, número de habitantes, número de escolas etc.); e ao seu contexto imediato (número máximo de alunos na sala de aula, material de apoio, equipe pedagógica, remuneração etc.). Considerei necessário tal levantamento, já que os municípios selecionados foram tomados como amostras de toda a região. Defini-los, traçando um perfil de seus professores, contribuiu, certamente, para as interpretações necessárias em cada situação analisada.

2.3 Entrevista

A entrevista foi elaborada a partir do(s) problema(s) apontado(s) no questionário relativo(s) à gramática contextualizada (ou à compreensão da análise linguística) e ao exercício da formação continuada para tal. Em função disso, as indagações foram dirigidas a alguns dos informantes do questionário, com o objetivo de completar/confrontar respostas.

Eu havia planejado entrevistar 01 professor de 4ª série/5º ano de cada escola dos municípios, selecionando (caso houvesse mais de 01 professor dessa série na escola), aquele que há mais tempo atuasse no município, o que resultaria pelo menos 26 entrevistas. Pretendia garantir, com a seleção, a fala do professor que teve mais oportunidade de participar de cursos de formação, investigando, em seu discurso, orientações advindas,

além das minhas ações de formação, de documentos analisados. Entretanto, somente 13 professores concederam a entrevista, não possibilitando, assim, a análise conforme planejada inicialmente. A entrevista foi um dos instrumentos de coleta de dados selecionado porque, em se tratando da pesquisa qualitativa em educação, essa modalidade

(...) representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (...). Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. (...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33).

O instrumento constituiu-se como importante elemento de análise que, além de garantir mais proximidade com aqueles que se deixaram entrevistar, possibilitou, ainda, refletir, conjuntamente, sobre as compreensões reveladas nas palavras dos entrevistados.

2.4 Gravação de aulas

Gravei 20 aulas consecutivas de Língua Portuguesa de 3 professoras de 4ª série/5º ano, com o intuito de analisar os reflexos da formação continuada em sala de aula. O propósito inicial era o de gravar, no mínimo, 20 aulas de 5 professores (um de cada município), porém também encontrei dificuldades para permitirem tal “invasão”, já que é assim que entendem esse instrumento.

Por que o interesse pelas aulas gravadas, se podia contar com os dados revelados na entrevista e no questionário? Conforme Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a sala de aula de língua tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa.

Para Moita Lopes (1996), na sala de aula, a aprendizagem se mostra de forma transparente, como resultado da interação social entre os

significados do professor e dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum.

Por tudo isso, corroboro as ideias de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), quando dizem que é tempo de reconhecer a sala de aula como um espaço de excelência para a investigação, principalmente em se tratando de pesquisa voltada para o ensino da língua materna, pois é nesse espaço que se revelam as condições de ensino e aprendizagem. “O que a pesquisa em sala de aula pretende é exatamente dar conta dessa construção, ao investigar (...) os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende” (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 134).

É importante criar situações voltadas para a reflexão crítica do ensino da língua, que privilegiem, conforme salienta Travaglia (1996), o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno, adequado a cada situação de interação comunicativa. Considero “que a realidade do ensino e aprendizagem da sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisas interpretativas e qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da aula” (KLEIMAN, 2001, p. 16). Por isso, a minha insistência em também apresentar dados relativos à gravação de aulas no ensino de 4ª série/5º ano.

2.5 Levantamento do(s) Problema(s) e Proposta de Solução

Como nesta pesquisa, pretendia, além de tratar de problema(s), apresentar alternativas para sua solução, foi preciso definir, exatamente, qual o percurso a percorrer, pois o propósito não era simplesmente indicar caminhos, mas traçá-los conjuntamente com os participantes da pesquisa.

Essa fase foi levada a efeito da seguinte forma: durante a coleta de dados envolvendo os professores de 4ª séries/5º ano (entrevista, questionário e gravação de aulas), instiguei os participantes, tendo em vista as ações docentes desenvolvidas em seu município, principalmente no que se refere ao trabalho com a gramática, para que refletissem sobre suas

atividades em sala de aula. O objetivo da reflexão residia em elencar (se houvesse) dificuldades (problemas) que ainda persistiam, para que, em decorrência disso, selecionassem um formato de evento, o qual, segundo eles, pudesse dar continuidade ao trabalho de formação continuada, resultando num instrumento significativo para a solução do(s) problema(s) elencado(s).

Foram muitas as soluções propostas; contudo, após refletirmos conjuntamente, optamos por indicar o grupo de estudos como uma modalidade de evento que aliaría reflexões teóricas com transposições didáticas, resultando, desse processo de ação-reflexão-ação, a elaboração de um instrumento teórico-metodológico capaz de contribuir para amenizar as dificuldades apresentadas ao ensino da gramática (ou da análise linguística). É especificamente sobre essa ação de formação continuada que passo a relatar. Assim, revelo como se deu a implantação, quais os municípios que se envolveram efetivamente no processo e quais os resultados apresentados até então.

3 Grupo de estudos: relato dessa experiência de formação

Depois de levantar as maiores dificuldades dos professores em relação ao ensino da língua e de terem apontado para a necessidade de se criar um grupo de estudos voltado para aprofundamentos teóricos e propostas de soluções aos problemas elencados, à luz das teorias estudadas, propus para a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná⁴⁶ – um projeto de formação continuada, planejado em forma de grupo de estudos em Língua Portuguesa⁴⁷. Pretendia aprofundar, teoricamente, conhecimentos relativos à concepção de linguagem que orienta o ensino de língua, assim como em relação ao seu objeto de

46 A AMOP tem seu Departamento de Educação que atuando diretamente com os municípios e oferecendo assessoria à formação de professores e aos demais assuntos relacionados à educação.

47 O Projeto foi assim intitulado: *O ensino da gramática numa perspectiva textual/discursiva*.

ensino: os gêneros textuais. É importante lembrar que os gêneros discursivos (BAKHTIN, [1935/1935] 1992) ou textuais (BRONCKART, 2003) foram selecionados pelos PCN (BRASIL, 1997/1998) como objeto de ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que a proposta dessa disciplina passou a sustentar-se, com maior ênfase, na concepção sociointeracionista da linguagem. Planejado para 80 horas de estudos (8 horas mensais), parte seria destinada ao aprofundamento teórico e parte à elaboração de atividades que abordassem o ensino da língua a partir da orientação teórica estudada, ou seja, dos gêneros textuais, dentro de uma proposta sociointeracionista da linguagem.

O grupo consolidou-se, em 2006, com apenas 11 integrantes, professoras e coordenadoras pedagógicas da(o)s séries/anos iniciais do ensino fundamental, de 09 municípios⁴⁸ da região Oeste do Paraná. Mesmo revelando, na pesquisa, o interesse de muitos professores da região em participar da formação, o grupo constituiu-se, inicialmente, com esse pequeno número de participantes, o que comprova que “o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e reclama o direito de capacitar-se, de aperfeiçoar-se” (ALVES, 1998, p. 59); entretanto, o sistema oficial de ensino nem sempre oferece, sistematicamente, situações de aprendizagem que deem oportunidades para continuar os estudos que irão mantê-lo atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da(s) disciplina(s) que leciona.

Se a sociedade exige do professor determinadas habilidades, competências e postura de profissional crítico, criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, enfim, um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo. Justificar que tais investimentos já acontecem via oferta de cursos pontuais, direcionados a diferentes áre-

48 Campo Bonito (1), Cascavel (2), Guaraniáçu (1), Itaipulândia (1), Marechal Cândido Rondon (1), Maripá (1), Palotina (1), Santa Helena (1) e Toledo (2).

as do conhecimento, já não é suficiente, tendo em vista sua efemeridade comprovada. É preciso acreditar que

[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 17).

Consciente de que o grupo de estudos seria mais uma modalidade de formação que acrescentaria conhecimentos ao professor, embora não solucionasse os problemas educacionais da região, investi na coordenação do grupo. Julgava importante comprovar a eficiência dessa modalidade de formação, desde que planejada e projetada a partir de necessidades reais, previamente elencadas, como foi o caso. A comprovação, portanto, revelou-se na aquisição de conhecimentos dos participantes do grupo de estudos, ampliando seus saberes em relação aos gêneros textuais⁴⁹ e às práticas de ensino propiciadas pelos mesmos.

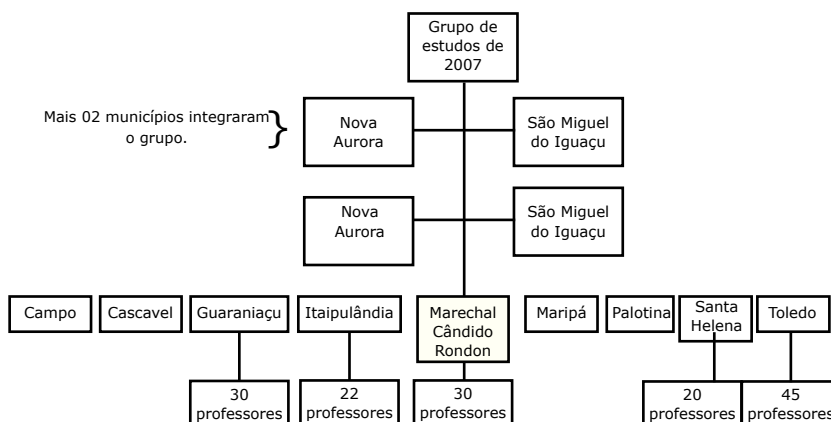
Posso afirmar, como uma das integrantes desse grupo (atuando desde 2006 como coordenadora), que houve avanços significativos em termos de conhecimentos, revelados não só nas ações didáticas, mas também na elaboração de propostas teórico-metodológicas de ensino. Como resultado dos estudos de 2006, publicamos o Caderno Pedagógico 01 (AMOP, 2007a), além de estendermos essa formação a outros 95 professores, pois algumas das integrantes do grupo trabalharam como multiplicadoras em seus municípios, conforme demonstração:

49 O grupo optou por denominar os gêneros, assim como os PCNs, como “gêneros textuais”, tratando o termo como sinônimo de “gêneros discursivos”, tendo em vista que em nenhum momento desconsiderou-se a orientação bakhtiniana para as reflexões sobre a linguagem.

GRUPO DE ESTUDO EM LÍNGUA PORTUGUESA

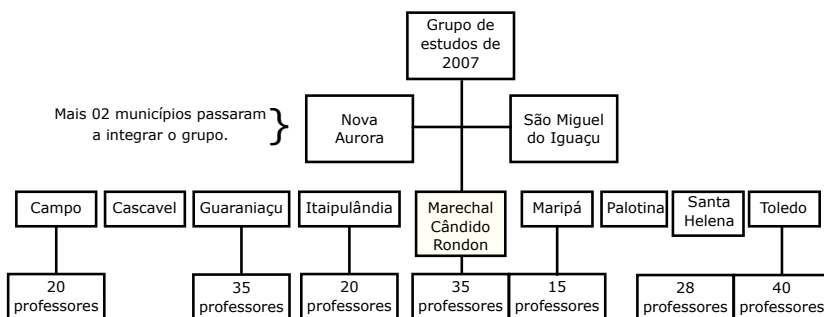


Na continuidade dos estudos em 2007, ampliando-se o grupo para 16 integrantes⁵⁰, e somando-se às minhas atividades de coordenação os conhecimentos da Prof^a. Dr^a. Carmen Teresinha Baumgartner, também da Unioeste, foi elaborado e publicado o Caderno Pedagógico 02 (AMOP, 2007b), estendendo-se, assim como no ano anterior, a atividade de formação a outros 193 professores, conforme organograma abaixo:



50 Municípios que enviaram representantes em 2007: Guaraniáçu (3), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (02), Nova Aurora (02), Maripá (01), Palotina (01), Santa Helena (01), Itaipulândia (01), Cascavel (02) São Miguel (01) e Toledo (01).

Dando continuidade ao grupo de estudos em 2008, com 18 integrantes⁵¹, organizamos o Caderno Pedagógico 03 (COSTA-HÜBES e BAUMGÄRTNER, 2009) e, mais uma vez, o aprofundamento teórico-científico foi estendido a outros 147 professores:



Em todos esses anos, o objeto de estudos foram os gêneros textuais, aprofundando conhecimentos teóricos e elaborando encaminhamentos teórico-metodológicos de trabalho com os gêneros, conforme a metodologia da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), readaptada por Costa-Hübes (AMOP, 2007a; COSTA-HÜBES, 2008; SWIDERSKI e COSTA-HÜBES, 2009) para as séries/anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2009, o grupo contou com 24 participantes⁵², seguindo a mesma proposta organizacional, porém concentrada, dessa vez, na análise linguística de textos produzidos por alunos. As integrantes do grupo entendem que, com a publicação de um Caderno Pedagógico voltado para a

51 Municípios que enviaram representantes em 2008: Guaraniaçu (03), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (02), Nova Aurora (02), Maripá (01), Santa Helena (01), Itaipulândia (01), Cascavel (02) São Miguel do Iguçu (01), Serranópolis do Iguçu (02), Matelândia (01) e Toledo (01).

52 Municípios que enviaram representantes em 2009: Céu Azul (02), Corbélia (01), Guaraniaçu (03), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (01), Maripá (02), Itaipulândia (01), Cascavel (05) São Miguel do Iguçu (02), Matelândia (01), Toledo (02), Vera Cruz do Oeste (03).

reescrita de textos, propiciarão que os demais professores das séries/anos iniciais tenham acesso a um material teórico-metodológico que possibilite reflexões sobre o trabalho com a reescrita de textos de diferentes gêneros na sala de aula, sugerindo possíveis encaminhamentos didáticos para isso. Esse trabalho voltado para a reescrita está tendo continuidade no ano de 2010, além da formação de um novo grupo, com 12 integrantes. Como nos anos anteriores, o ponto de partida do grupo de estudos sustenta-se na concepção sociointeracionista da linguagem que, segundo Moita Lopes (1996), considera a aprendizagem de sala de aula como resultado da interação social entre os significados do professor e dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum, constituído por discursos que envolvem locutor, interlocutor, o evento da enunciação e as condições de produção.

Nesse sentido, ressalto a importância da continuidade do Grupo de Estudos iniciado em 2006, agregando a eles ainda outros integrantes, produzindo novas propostas de trabalhos, explorando os gêneros numa perspectiva linguístico-discursiva. Com isso, juntamente com os componentes, pretendemos, citando Signorini (2000), atender à demanda de instrumentos de reflexão mais adequados ao estudo de práticas contextualizadas de uso da linguagem. Ao mesmo tempo, quero garantir a formação contínua do professor, o qual é tratado no grupo de estudos não como objeto de pesquisa, mas como pesquisador, sujeito ao qual é oportunizado o crescimento profissional por meio de conhecimento reflexivo e crítico de sua prática. E, assim como Demo, acredito que é preciso despertar o professor para a pesquisa, pois “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa, carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi” (DEMO, 2003, p. 14).

Referências bibliográficas

- ALVES, N. *Trajatória e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Seqüência didática*: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. Caderno Pedagógico 01.
- _____. *Seqüência didática*: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais. [Organizadoras: Carmem Teresinha Baumgärtner e Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007b. Caderno Pedagógico 02.
- _____. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal*: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2007c.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992[1934-1935/1979].
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2003.
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n.17, p.133-144, jan./jun. 1991.
- COSTA-HÜBES, T. C. BAUMGARTNER, C. T. *Seqüência didática*: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais – ensino fundamental. Cascavel – PR: Assoeste, 2009.
- _____. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná*: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Londrina, PR: UEL, 2008.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESTRELA, A. Formação Continua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. S. (org.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Educa: Lisboa, 1992.

FÁVERO, M. de L. *Sobre a formação do educador*: desafios e perspectivas. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992 - (Coleção temas de educação).

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*: leitura & produção. Cascavel: ASSO-ESTE, 1984.

KAPLAN, B. e DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *MIS Quarterly*, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.

KLEIMAN, A. B.(org.) *A formação do professor*: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I. de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. *Rev. latino-am. enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A. Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Departamento de Ensino de 1º Grau; Equipe de Currículo. *Currículo*: Elementos para o planejamento curricular na quarta série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 5, nº 39, 1979.

_____. Equipe de Currículo. *Currículo*: Elementos para o planejamento curricular na terceira série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 4, nº 35, jul./1978.

_____. *Currículo*. Elementos para o planejamento curricular na primeira série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 3, nº 24, 1977a.

_____. Equipe de Currículo. *Currículo*: Elementos para o planejamento curricular na segunda série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 3, nº 29, 1977b.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Pers-pectivas sociológicas. Nova Enciclopédia, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993 - (Série temas de educação).

POPKEWITZ, T. S. e PEREYRA, M. Práticas de reforma na formação de professores em oito países; esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. S. (org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992.

RODRIGUES, Â. e ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Portugal, 1993 - (Coleção ciências da educação).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SIGNORINI, I. A pesquisa em Linguística Aplicada no IEL no final dos anos 90. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 36, p.5-10, jul./dez. 2000.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, vol. 10, n.18, 1º sem. 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.



LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE

*Núbio Delanne Ferraz Mafra*⁵³
*Vladimir Moreira*⁵⁴

Introdução

Em 1993, buscando dar conta da excitação das pessoas com as então recentes novidades tecnológicas e o desejo de domínio destas linguagens, Tas(1993) sugeria:

é fácil participar. Basta pegar uma palavra velha qualquer, colocar ‘digital’ ao lado e pronto. Com ‘digital’ ao lado, qualquer expressão ganha credibilidade, admiração e rigor científico. Vejamos: som digital, controle remoto digital, binóculo digital, livro digital, cabelo digital, esparadrapo digital... (TAS, 1993, p. 180).

Como se vê, já àquela época o autor constatava, por meio de observações carregadas de ironia, o poder da utilização de determinados referenciais prestigiados da linguagem em tempos de crescentes novidades tecnológicas.

Nas escolas, por sua vez, tanto ontem quanto hoje, um conjunto de palavras ou expressões costuma vir a nosso socorro nos instantes em que somos instados a explicitar nossa atualização teórico-metodológica. A palavra “interativa” é uma delas. Dá prestígio no meio educacional utilizar-se desse adjetivo posposto a qualquer outra palavra; é uma forma de verniz acadêmico, porque a palavra “interativa” já carrega em si uma valoração positiva.

53 Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem- UEL- Universidade Estadual de Londrina.

54 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem- UEL- Universidade Estadual de Londrina.

Caso voltássemos ao contexto educacional de quinze há vinte anos, muito provavelmente encontraríamos professores de Língua Portuguesa às voltas com muitos dos problemas de hoje: baixos salários, autoestima ídem, alunos com dificuldades de leitura e produção de textos etc. Naquela época, os computadores e a Internet ainda começavam a marcar presença na vida de boa parte dos brasileiros. Muitos de nós, por exemplo, já nos permitíamos o “arrojo informático” de *digitar* os estênceis, *imprimindo-os na matricial* para posteriormente serem rodados no mimeógrafo, avanço que dispensava as sucessivas preparações dos mesmos materiais pedagógicos, até então manuscritos ou datilografados. “Procedimento obsoleto, pitoresco e saudosista”, talvez disséssemos hoje. Mas, um procedimento marcadamente de transição, porquanto o referido arrojo estabelecia um interessante diálogo com materiais que começavam a se despedir das rotinas escolares.

Se atualmente já nos falta clareza quanto às consequências do computador e da Internet na nossa vida, menos clareza ainda tínhamos àquela época. De qualquer forma, é hoje incontestável o reconhecimento da presença de inúmeras tecnologias de informação e comunicação (TIC) no cotidiano de todos nós, professores, seja no âmbito pessoal ou profissional. É o *link* presente no livro didático, no periódico especializado ou na revista de fofocas da TV; é o cartão-transporte com o qual se pega o ônibus; é o computador na sala dos professores e na sala de informática dos alunos; é o cartão magnético para sacar dinheiro e pagar contas...

Todavia, para que os mecanismos que norteiam as práticas de leitura digital das pessoas em geral sejam compreendidos de forma mais aprofundada, é preciso, antes de tudo, compreender os processos de letramento em seu viés digital. Enquanto o letramento em geral representa as práticas de leitura e escrita que refletem a sociedade, o letramento digital se embasa nestas mesmas práticas, porém postas no ciberespaço.

No âmbito do ensino-aprendizagem, entretanto, muitos docentes ainda recusam a inovação de seus conteúdos curriculares. Esta inovação representaria a capacitação dos professores em utilizar a cibercultura para

melhorar a percepção de mundo de seus alunos. Além disso, incluir socialmente os estudantes na vida cidadã contemporânea por meio da formação e do conhecimento implica auxiliá-los na mudança de seu modo de ler-escrever e de uma construção do senso crítico a partir do letramento digital.

Passados vinte anos, maiores facilidades, novos problemas. A consciência das possibilidades e limites da relação entre o professor de Língua Portuguesa – que trabalha preponderantemente com a linguagem – com os computadores e a Internet é hoje fundamental para embasar ações didático-pedagógicas mais eficientes por parte daquele profissional. Nesse sentido, o projeto de pesquisa “Letramento digital do professor de Língua Portuguesa” tem buscado identificar e analisar as formas de letramento desses professores, relacionadas à sua prática social tanto como usuários de computadores e internet quanto como formadores de alunos leitores e produtores de textos no âmbito da cibercultura. Assim, procura-se desvelar os modos como o letramento digital está sendo entendido por eles e perceber outras formas de construir conhecimento a partir de novos recursos digitais.

Após a primeira fase do projeto – quando foram aplicados e analisados questionários aos professores participantes da pesquisa –, estruturou-se um roteiro de tópicos para reflexão, discussão e aprofundamento desenvolvido junto a alguns desses professores na forma de grupos focais, a segunda fase do projeto. Além de abordar o processo de estruturação e desenvolvimento da pesquisa, este artigo apresenta resultados obtidos nestas duas fases.

1. Letramento digital: ensino e formação na cibercultura

Inicialmente, cumpre-nos destacar que formular um conceito único para letramento é tarefa inglória, para não dizer impossível. Além de não ser único, o conceito de letramento não é definitivo, tranquilo, nem conciliador das diferenças, pois sua conceituação emerge das crenças, valores e práticas sociais.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Na busca da identificação das linhas mestras do letramento, Soares (1998) identifica duas dimensões para o conceito: uma individual, vinculada aos atributos pessoais e às habilidades individuais de ler e escrever; e outra social, voltada para os usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto cultural.

Essa dimensão individual reconhece que o letramento envolve tanto leitura quanto escrita. Ainda que sejam processos diferentes, leitura e escrita se complementam. Da mesma forma, por exemplo, que a leitura é hoje também reconhecida como produção, a escrita aproxima-se da leitura, uma vez que é possível ser pensada como uma forma de organização do pensamento.

Já a dimensão social do letramento é pensada por Soares (1998) a partir de duas versões: uma versão progressista, liberal, também chamada de “fraca”; e uma versão radical, revolucionária, “forte”⁵⁵. A primeira, progressista, compreende o indivíduo se adaptando ao contexto social e nele crescendo e se desenvolvendo. Busca-se a funcionalidade do sistema, com a escola se apresentando como o *locus* tradicional dessa dimensão. Nesta acepção, a escola não se preocupa com o letramento como prática social que extrapola o mundo da escrita, como é concebido pelas instituições, mas com um tipo de letramento, a alfabetização, compreendida como uma competência individual de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos (KLEIMAN, 1995). A dimensão radical, por sua vez, entende que o letramento não é neutro para ser “usado”; portanto, pensa-o a partir da dimensão ideológica, das relações de poder que se estabelecem nas práticas sociais, tendo em Paulo Freire sua mais destacada referência.

55 Kleiman (1995) denomina “modelo autônomo” e “modelo ideológico”, respectivamente, às duas versões de letramento social de Soares (1998).

Numa síntese primeira dessas diferentes dimensões individuais e sociais, entendemos que o letramento pode ser pensado como um conjunto de fatores que variam entre:

- habilidades e conhecimentos individuais (dimensão individual);
- práticas sócias e competências funcionais (dimensão social autônoma);
- valores ideológicos e metas políticas (dimensão social ideológica).

Para além das concepções que compreendem letramento como sendo as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou os *eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas (KLEIMAN, 1995), ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade (TFOUNI, 1988), Soares (1998) considera o letramento como “o *estado* ou a *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18, grifos nossos), participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – chamados por ela de “eventos de letramento”.

Buzato (2006) entende que muitas vezes a palavra “letramento” se aplica melhor do que “alfabetização” quando estamos nos referindo a discussões no âmbito digital. Isto porque, em primeiro lugar,

sendo a escrita verbal um dos componentes mais importantes das interfaces de computador, uma pessoa alfabetizada no sentido tradicional não poderia plausivelmente ser chamada de “analfabeta” em relação a essas interfaces. Em segundo lugar, porque o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que “pratique” as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação. Em outras palavras, espera-se que esses atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua di-

menção de uso, aquela que a implica na construção e manutenção de relações sociais.

A importância dessa discussão advém do fato de que o letramento digital chega como um novo aprendizado a ser adquirido, no qual o professor, por sua vez, deve rever seus conceitos pedagógicos, conseguindo estimular seus alunos a interagir no contexto cibercultural de forma inteligente e coletiva.

Acerca do letramento digital, Soares entende que

o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet (SOARES, 2002, p.146).

Desse modo, ao estudar a história da escrita e a cibercultura, percebemos a tela como mais um espaço destinado ao registro escrito. Esse espaço, diferentemente do espaço do papel, possibilita um texto inovador, chamado hipertexto, descrito por Lévy (1999, p. 56) como “móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e se desdobra à vontade frente ao leitor.” Além disso, há a facilidade de abrir várias janelas, buscando diferentes conhecimentos que, ao final, fundamentarão o que se pretendeu pesquisar. Para Chartier (1999, p. 13), “todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”.

Obviamente, o histórico de reflexão sobre o letramento digital dos professores é recente, sobretudo em relação aos professores de Língua Portuguesa. Um dos primeiros trabalhos de maior fôlego nesse sentido, ainda que não voltado necessariamente para a questão digital, foi o livro “Comunicação e Educação: a linguagem em movimento”, de Adilson Citelli (2000). Naquele momento, Citelli asseverava que os professores da educação básica viviam momentos de *perplexidade* perante as demandas

apontadas pelas novas linguagens da comunicação. Ao mesmo tempo, e por conta dessa perplexidade, eles estavam em compasso de espera, aguardando melhores definições e encaminhamentos por parte das diferentes instâncias formadoras. Enquanto isso, ainda segundo o autor, seguiam seu trabalho, desenvolvendo as aulas na segurança do já conhecido e na prescrição oficial. Para o autor, fazia-se necessário “passar da fase de *perplexidade* para a da implementação de perspectivas e estratégias formadoras dos docentes” (CITELLI, p. 234, grifo do autor).

Na segunda metade desta década, todavia, outros estudos têm indicado que essa fase de perplexidade não só ainda não foi superada como se tornou mais complexa. Para Castro, Fernandes e Lima (2007), não obstante a cultura digital já fazer parte da vida social, os professores ainda não estão imersos nela. Três seriam os obstáculos a serem superados por eles na sua relação com as novas práticas possibilitadas pela cibercultura: *medo, incapacidade no domínio técnico e ausência de processo reflexivo sobre a tecnologia*. Esse medo seria resultado de suas incertezas quanto aos rumos dessa nova relação educativa que as TIC estabelecem e o seu lugar como professor em tal relação. A incapacidade no domínio técnico estaria vinculada não necessariamente ao desconhecimento dos computadores e suas funções básicas, mas à sua subutilização em termos educacionais, já que eles estariam sendo usados muito mais como “máquinas de escrever modernas” (a expressão é nossa). Já a ausência de processo reflexivo sobre a tecnologia estaria vinculada a um temor de aproximação, com o professor se excluindo da reflexão, de pensar o desafio e as possibilidades.

O argumento de que os computadores não transitam pelo cotidiano dos alunos serve principalmente aos professores mais resistentes às novas tecnologias para não trabalharem com elas. Muitas vezes, a análise desses professores faz sentido quando se olha para a realidade imediata dos alunos, principalmente os mais novos. Porém, para o atual cenário de empregabilidade no país, o conhecimento mínimo de informática tem sido exigência básica nas agências de emprego. Em Londrina, existe o cartão transporte, que funciona por meio de um visor junto à catraca do

cobrador que faz a leitura do cartão. Ainda que de forma básica, o manuseio cotidiano desse cartão implica familiaridade do estudante – e, por extensão, do cidadão comum – com o recurso tecnológico. Portanto, de qual realidade falam aqueles professores? Para a realidade do aluno, o fato de ele não possuir um computador em casa não significa seu desconhecimento ou isolamento dessa linguagem, já que ela lhe é permanentemente demandada por injunções da realidade social.

Nós, professores, estamos sempre em contato com a mídia, emitimos comentários sobre ela, mas, na maioria das vezes, conhecemos pouco dela para a nossa função. No meio acadêmico em geral, em vários momentos compartimentalizamos excessivamente os campos de conhecimento e especialidades. Tais excessos acabam dificultando a melhor elaboração de nossos objetos de estudos, porquanto desconsideramos olhares outros, ainda que também potenciais parceiros nessa elaboração. Particularmente em relação à mídia, o que se apresenta sob a visão fragmentária do único olhar já é insuficiente. Na abordagem das questões relacionadas à mídia e ao ensino, além do campo da Comunicação, não se pode desconsiderar os estudos da Linguística assim como devemos identificar enormes avanços relacionados à Educação, Antropologia, Psicologia etc.

Essa mescla de contextos digitais a que nos referimos na Introdução aponta para os diferentes perfis que os professores de Língua Portuguesa se veem na necessidade de (re)construir, de operar “golpe por golpe” (CERTEAU, 2002), no seu atual cotidiano: fora da escola, transitam por essa cibercultura; ao mesmo tempo, nas aulas de Língua Portuguesa, são demandados à formação de outros leitores e produtores de textos igualmente imersos nesse universo, seus alunos. Todos os professores lidam com linguagens e com a língua materna, mas cabe aos professores de Português a tarefa de incentivar e desenvolver habilidades de leitura e produção de textos que ultrapassam as interações diárias e primárias da vida (RIBEIRO, 2007). Por que ignorar que jovens estão diante de um novo modo, mais significativo e prazeroso, de fazer textos e encontrem menos obstáculos nesse ambiente?

2. Linhas gerais do projeto de pesquisa

A pesquisa que vem sendo desenvolvida no projeto “Letramento digital do professor de Língua Portuguesa”⁵⁶ é do tipo etnográfica, já que busca aproximar-se do campo no qual está inserido o letramento digital, ao mesmo tempo em que aborda o sistema educacional como um todo. O fato de a pesquisa em letramento estar preferencialmente voltada para práticas de grupos sociais favorece sua aproximação com os trabalhos etnográficos próprios das Ciências Sociais, preocupados com a descrição cultural de grupos sociais. Porém, algumas características metodológicas próprias desse tipo de pesquisa – como a longa permanência do etnógrafo no campo, seu contato com outras culturas e a construção de amplas categorias na análise dos dados – acabam por mantê-la a uma distância regulamentar do nosso universo investigativo, voltado para a formação de professores e ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, desenvolve-se não propriamente uma pesquisa etnográfica em seu sentido original, mas uma pesquisa do tipo etnográfico, o que equivale a reconhecer nossa aproximação com esse campo, porém preservadas as particularidades da abordagem no campo educacional. Buscando um melhor esclarecimento dessas diferenças, André (2004) identifica as seguintes características na pesquisa do tipo etnográfico:

- 1) uso de técnicas da etnografia (observação participante, entrevista, análise de documentos);
- 2) interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- 3) ênfase no processo;
- 4) preocupação com a particular maneira com que as pessoas veem o mundo e a si mesmas;

56 Vinculado ao Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (UEL-DGP/CNPq), com apoio financeiro do Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão da UEL (FAEPE/UEL) e bolsas de iniciação científica da Fundação Araucária e do PROIC/UEL.

- 5) observação do campo em sua manifestação natural, sem pretensões de mudá-lo;
- 6) formulação de conceitos, sem a preocupação de testá-los.

Entendemos, em consonância com André (2004), que a dicotomia *pesquisa qualitativa-pesquisa quantitativa* esteja superada nos dias de hoje, podendo os respectivos adjetivos serem reservados para diferenciar técnicas de coleta ou do tipo de dado obtido. Por conseguinte, no âmbito da coleta de dados, nossa opção pela utilização, em uma das etapas do trabalho, de dados quantificáveis oriundos de um questionário articula-se – sem maiores conflitos metodológicos – com o tratamento preponderantemente qualitativo de nossa pesquisa, expresso em nosso quadro de referência, valores e demais instrumentos, como os grupos focais e entrevistas a serem trabalhados.

Não obstante, vale destacar que a análise ao longo de cada uma das etapas do referido projeto não se dá *in abstracto*, desentranhada dos demais momentos da pesquisa; ao contrário, todo instante e cada detalhe são preñhes de significados para um olhar que se faça problematizador: “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1999, p. 152).

Com base no exposto, foi elaborado na primeira etapa da pesquisa um questionário direcionado a 29 professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Paraná, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) em 2007 e 2008, no âmbito do Núcleo Regional de Londrina⁵⁷, com o objetivo de levantar dados sobre o perfil de letramento digital desses docentes. Em linhas gerais, o perfil dos professores de Língua Portuguesa que responderam ao questionário vai ao

57 A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, deu início ao PDE em 2007. Este programa prevê avanços na carreira, estando voltado inicialmente para os docentes da rede estadual situados no último nível da carreira. Este programa tem duração de dois anos: no primeiro ano, o professor PDE é afastado de suas atividades em 100% e, no segundo ano, em 25%.

encontro das expectativas do processo de seleção de professores para o PDE. Isso significa dizer: professores experientes, com razoável nível de renda e familiarizados, na condição de usuários, com os computadores e a Internet. Essa familiarização é uma das condições para participação no PDE, visto que o referido programa prevê “atividades de instrumentalização tecnológica”, com (1) a utilização, pelo professor PDE, do Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR) para socialização da produção e acompanhamento por parte do orientador da IES e de diferentes instâncias da Secretaria Estadual de Educação, e (2) a participação daquele professor como tutor nos Grupos de Trabalho em Rede (GTR), forma de inclusão virtual dos professores da rede nos cursos ministrados pelo professor PDE, utilizando a Plataforma Moodle (PARANÁ, 2008).

O grupo de professores pesquisado possui larga experiência profissional, tendo sido, pelo menos, capacitado pelo Governo do Estado para as mudanças preconizadas pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (PARANÁ, 2006). Mesmo que eventualmente eles ainda estejam se adaptando às novas estratégias de ensino baseadas em teorias sociointeracionistas, pelo menos conhecem as propostas veiculadas por essas Diretrizes. Em todas as novas orientações para o ensino da língua materna, há um destaque para o uso das novas tecnologias em sala de aula, com ênfase nos hipertextos. Em tese, portanto, um professor com boa experiência em sala de aula, que já fez uma pós-graduação (todos os pesquisados possuem especialização) e que se vê obrigado a elaborar um trabalho de pesquisa para obtenção do título, possivelmente não teria problemas em utilizar os recursos oferecidos pelas novas tecnologias em sala de aula.

3. Primeira fase: questionários

Na primeira fase da pesquisa, elaboramos um instrumento para levantamento de dados, na forma de questionário. Nossos objetivos foram: i) analisar a forma de interação que o professor tem com as novas tecnologias; ii) verificar as suas estratégias de leituras digital e as facilidades e

dificuldades que essas novidades trouxeram para o seu dia a dia; iii) avaliar se a inserção de novos elementos nos seus métodos de ensino e no material didático-pedagógico a ser levado para a sala de aula está sendo produtiva – e, por outro ângulo; iv) identificar elementos referentes ao contexto social, uma vez que o professor se utiliza das novas tecnologias também com a finalidade de sobreviver numa sociedade em que tudo está quase totalmente informatizado.

O questionário foi dividido em 7 partes: Dados pessoais e profissionais; Primeiros contatos; Usos dos recursos computacionais; Usos da Internet; Usos do computador em casa; Usos do computador no trabalho (escola) e; Usos cotidianos das tecnologias.

No âmbito dos dados pessoais e profissionais, a pergunta 5 (maior nível de escolaridade) e a pergunta 26 (você possui Currículo Lattes?) se complementam. Quanto à pergunta 5, cinco professores responderam que têm mestrado completo, e 3, incompleto. Em relação à pergunta 26, oito professores responderam que possuem Currículo Lattes. O Lattes ainda é um currículo restrito a profissionais que se dedicam à pesquisa, visto que os dados levantados apontam para uma realidade: não há interesse do profissional, que não participa de projetos de fomento à pesquisa ou pós-graduação, em elaborar seu Currículo Lattes.

Chamou-nos a atenção o fato de a maioria dos entrevistados ter “aprendido” a trabalhar com o computador sozinho (34,5%), ou com a ajuda de alguém (44,8%), em casa (44,8%) ou na escola (41,4%). Nas respostas à questão 12 (qual o aplicativo que você mais usa?), 100% dos entrevistados mostraram que sabem usar o Word; na questão 14 (você sabe salvar e depois localizar o arquivo no computador?), 82,8% responderam que sim e 96,6% responderam positivamente à questão 15 (você sabe salvar um arquivo em disquete, CD ou *pen drive*?). O uso do *pen drive* está relacionado ao fato de que praticamente todos os professores que responderam ao questionário possuem *pen drive*, a maioria deles fornecido pelo Governo do Estado, por conta do Projeto TV Multimídia, mais co-

nhecido como “TV *pen drive*”⁵⁸. Aliás, o uso da “TV *pen drive*” ainda suscita discussão, uma vez que há professores que realmente a utilizam, por terem optado por uma concepção de linguagem interacionista, e outros que apenas reproduzem na tela da TV elementos meramente ilustrativos do que falam, sem um objetivo concreto no uso da língua.

Atualmente, um elemento de apoio importante para a produção de textos e elaboração de material pedagógico é o dicionário eletrônico, uma vez que, estando no computador, é mais fácil consultar uma palavra ou um conceito diretamente ali, rapidamente, sem ter de se movimentar para procurar em dicionários comuns. Percebe-se que a maioria, 55,2%, não consulta um dicionário eletrônico, dado relevante, visto que a velocidade com que se consegue uma informação diretamente do computador é bem maior do que a busca em livros.

Outro dado relevante é que 100% dos professores possui Internet, já que a busca de informações, textos, figuras, conceitos, material de apoio para as aulas é hoje feita, na maioria dos casos, na Internet. Na relação dos *sites* apontados pelos professores como sendo os 5 mais visitados por eles, destaca-se o *site* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), com 17 indicações, e o Google com 12 indicações, seguidos do UOL com 9 indicações, e os *sites* da APP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná (APP-Sindicato) e o Por Trás das Letras com 6 indicações,⁵⁹ perfazendo um total de 50 indicações das 131 citadas pelos professores. Percebe-se que os *sites* da SEED, da APP-Sindicato e do UOL, que estão dentre os mais citados pelos professores, não são *sites* específicos de busca de informações pedagógicas, conceitos, material didático e estratégias de

58 Este projeto equipou todas as salas de aula da rede estadual de educação do Paraná com televisores de 29 polegadas - com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pen drive e saídas para caixas de som e projetor multimídia - bem como destinou um pen drive para cada professor, que recebeu apoio didático através do site <http://www.diaadia.pr.gov.br/typendrive> para uma melhor utilização

59 Os endereços dos referidos *sites* são, respectivamente, www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, www.google.com.br, www.uol.com.br, www.app.com.br e www.portrasdasletras.com.br.

ensino de língua materna. Uma ressalva pode ser feita ao *site* do UOL, pelo fato de ser um portal de entrada para infinitos *links*, o que pode proporcionar ao professor a possibilidade de, a partir dali, buscar informações importantes para seu trabalho em sala de aula. Além dos *sites* Google e Por Trás das Letras, há outros 15 *sites* citados, 12 *sites* por apenas 1 professor e 3 *sites* por 2 professores. São *sites* de pesquisa na área de ensino de língua portuguesa.

Os dados apresentados mostram que praticamente todos os professores consultam pelo menos um *site* na área de língua portuguesa, ou de busca de informações para a preparação das aulas. Sabe-se que é ainda pouco, já que há na Internet uma grande quantidade de sites que podem ser visitados e retirada dali uma infinidade de informações, que auxiliam na organização e preparação das aulas.

Todos os professores pesquisados possuem um endereço de *e-mail*. No entanto, é interessante notar que apenas 1 professor participa de listas de discussão na Internet. Temos consciência de que hoje há inúmeras listas que discutem a língua portuguesa, desde seus aspectos gramaticais aos aspectos linguísticos em geral, e, ao participar de uma lista de discussões, o professor pode trocar experiências, informações, tirar dúvidas, conhecer pessoas, adquirir material pedagógico e discutir assuntos de seu interesse. Provavelmente, os professores que ainda não tenham atentado para o fato de que o recurso da lista na Internet não é apenas para discutir assuntos, mas um recurso de auxílio nas atividades de sala de aula, tanto no embasamento teórico quanto na busca de elementos auxiliares à prática docente.

Os *sites* de relacionamento são uma ferramenta importantíssima para o encontro e o contato rápido entre as pessoas, sem que se tenha o trabalho de se deslocar, de procurar um telefone ou esperar para um encontro pessoal. Tem-se, no uso dos *sites* de relacionamento, uma importante interação com pessoas do círculo familiar, profissional e uma rede de amigos. Por meio desses *sites*, pode-se também trocar experiências, tirar dúvidas com colegas, buscar informações importantes de cunho pedagógico. Nota-se que, dos 29 entrevistados, 21 participam desses *sites* de

relacionamento, com destaque para o MSN, que proporciona uma conversa virtual, em tempo real, em que se pode, além do contato pessoal, estabelecer um uso mais profissional, diferente do Orkut, que se apresenta como um site de relacionamento com a finalidade de troca de mensagens pessoais, familiares, exposição de fotos e vídeos, não em tempo real, pois as mensagens dificilmente são respondidas na hora.

Na pergunta 21 (interage com seus alunos por meio desses *sites* de relacionamento?), observa-se que 12 dos 21 professores que participam desses *sites* interagem com os alunos. Essa forma de interação é hoje a mais usada entre as pessoas, ferramenta importante à disposição dos professores que, se usada de forma adequada, poderá facilitar o contato com os alunos para passar mais informações além das tratadas em sala de aula. No entanto, ainda há certa resistência por parte dos professores, que não admitem ter contato com alunos fora da sala de aula.

Não identificamos, nessa fase da pesquisa, se o professor se coloca numa posição muito superior à dos seus alunos, a ponto de não querer ter uma relação mais pessoal, ou se é uma defesa por parte desses professores, devido à violência e falta de respeito que impera na maioria das escolas hoje. Interessante notar que a participação em *sites* de relacionamentos, mesmo que não seja para contato direto com os alunos, induz-nos a afirmar que há muita inter-relação pessoal-profissional no magistério, mesclando esses fatores a ponto de o professor estar indireta e até mesmo inconscientemente em estado de produtividade profissional, mesmo em momentos de lazer.

Baixar programas e fazer *downloads* são atividades exercidas por quem já tem algum domínio do manuseio de *softwares*, aplicativos e outros. Dos 29 professores entrevistados, 22 sabem baixar programas (27. Você baixa programas?), e desses, 16 (28. Faz *download* de música e vídeo?; 29. Quais programas que utilizam para fazer *download*?) fazem *downloads* de músicas e vídeos, utilizando programas diversos. Sabemos que, para executar essas atividades no computador, é necessário ter uma habilidade maior do que somente pesquisar dados em *sites* ou lançar dados no Word.

É preciso dominar uma linguagem específica de programas e entender todo processo necessário para baixar programas ou fazer *downloads* – mesmo sabendo que alguns programas possuem instalação fácil. Este conjunto de característica e procedimentos constatado nas respostas nos permite afirmar que a maioria dos professores possui uma significativa competência de utilização dos recursos oferecidos pela Internet.

Os dados das perguntas 31 (acessa serviços de banco pela Internet?; quais transações utilizadas?) e 32 (você faz uso de compras pela Internet?; formas de pagamento?; o que compra pela Internet?) mostram que o professor não é muito afeito à utilização dos recursos da Internet para adquirir bens ou fazer transações bancárias. Ao mesmo tempo em que notamos competências mais abrangentes do professor ao lidar com alguns recursos do computador, percebemos que há um limite, quando se trata de expor sua vida financeira.

Além dos serviços bancários e das compras pela Internet, nosso instrumento de pesquisa questionou sobre “quais *sites* de busca que acessa na Internet?” (pergunta 34). Dos *sites* sugeridos, o Google é utilizado por todos, sendo essa uma informação capital, visto que a partir desse *site* podem-se buscar qualquer informação, dados, objetos, imagens e outros, como suporte para a elaboração de material de apoio para as atividades de sala de aula.

Numa breve síntese dessa primeira fase dos questionários, constatou-se que o envolvimento do professor de língua portuguesa com as novas tecnologias de informação já está bem avançado, haja vista a possibilidade de elaboração de material didático para a reprodução nas TVs *pen drive*, salvo questionamentos sobre as concepções de linguagem que o professor adota para a suas aulas, e as demais formas de contato com as tecnologias de informação para fins de relacionamento interpessoal e interação com o meio social. Buscamos então nos grupos focais, segunda fase da pesquisa, respostas às lacunas e questões eventualmente não respondidas nesses questionários.

4. Segunda fase: grupos focais

Após a análise desses questionários, e com base nela, chegamos à segunda etapa, na qual 5 dos professores questionados foram selecionados para participar de grupos focais. Damos valor a esses grupos pela possibilidade de ouvir os professores, de fazê-los analisar seu conhecimento digital e rever as práticas pedagógicas usadas nas salas de aula. Assim, os resultados desta pesquisa proporcionarão a percepção do quão importante é o letramento digital para os professores de Língua Portuguesa e a criação coletiva de novas estratégias de ensino/aprendizagem.

Os grupos focais fazem parte do trabalho de investigação desse projeto de pesquisa em sua 2ª etapa, pois, com base nos resultados desta etapa, pretende-se compreender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos de determinadas identidades sobre determinados assuntos. A interação dos professores participantes nos grupos focais é de grande importância para os resultados desse projeto, tendo em vista que a proximidade entre eles durante os debates e a troca de informações propicia a ampliação da teoria e sua colocação em prática. Esta renovada relação teoria-prática pode contribuir com o ensino-aprendizagem nos níveis fundamental e médio e com a formação dos novos docentes de Língua Portuguesa.

Gondim (2002) define os grupos focais como uma técnica que coleta dados

por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Nesse contexto, explica ainda a autora, a diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal desempe-

nha um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, didática com cada membro. Ao contrário, o moderador do grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistados de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o nível de análise das respostas por cada um leva em conta esse contexto interativo de produção.

Os grupos focais organizados objetivam maior detalhamento do letramento digital dos professores pesquisados, com vistas a uma análise mais aprofundada de um contexto que pretendemos entender, sem pretensões de intervenção ou modificação. Porém, reconhecemos que as reflexões estabelecidas nesse grupo, em determinados momentos, transcendem os nossos objetivos, apontando para uma possibilidade de intervenção colaborativa entre as diferentes práticas escolares ali expostas. Ainda que esses desmembramentos não sejam objeto de nossa investigação, nem característicos de uma pesquisa do tipo etnográfico, eles têm sido, em conjunto com a análise do letramento desenvolvido, cuidadosamente considerados como importante parâmetro para desmembramentos de projetos de pesquisa que pretendemos desenvolver, voltados então para um trabalho de intervenção transformadora mais direta junto aos professores no seu cotidiano de sala de aula.

Conforme expusemos, nos grupos focais foram feitas discussões com base nos tópicos elencados a partir da análise do questionário respondido na primeira etapa do projeto de pesquisa. Os tópicos elencados foram os seguintes: (A) “Uso do computador – mistura do pessoal com o profissional”; (B) “Estrutura da escola para o uso de mídias”; (C) “Uso do computador como preparação das aulas” e; (D) “Uso do computador no/ para trabalho em sala de aula”.

As cinco professoras de Língua Portuguesa da rede pública estadual que participaram dessa sessão de grupos focais possuem o seguinte perfil:

Prof1: Professora em Ibaiti há aproximadamente 25 anos, possuindo titulação de Mestre. Ministra aulas em faculdade particular daquela região e está na direção do Núcleo Regional de Ensino de Ibaiti há 5 anos;

Prof2: Professora em Pinhalão há aproximadamente 30 anos, atuando há 2 anos como Secretária da Educação daquele município;

Prof3: Professora em Araçatuba há aproximadamente 20 anos. Optou por trabalhar 20h para poder se dedicar a outras atividades, dentre elas a manutenção de um blog, onde interage principalmente com seus alunos;

Prof4: Professora em Siqueira Campos há aproximadamente 30 anos (zona urbana e rural), sempre em sala de aula, possuindo titulação de Mestre;

Prof5: Professora em Londrina há aproximadamente 20 anos, atuando há 2 anos no Núcleo Regional de Ensino de Londrina.

A diversidade de perfis dos professores participantes dos grupos focais, conforme se pode atestar, propiciou um grande número de questões instigantes e reveladoras. Para este texto, selecionamos as principais e mais recorrentes questões.

As condições da escola para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas a partir das TIC são uma dessas questões. Nessa discussão, as diferenças de posicionamento entre as professoras participantes, reflexo talvez dos seus atuais setores de atuação profissional, foram sendo delineadas. Sobre esse assunto, observemos o trecho da discussão a seguir. De um lado, Prof2, Prof3 e Prof4 apontando as dificuldades; do outro, relativizando o impacto destas dificuldades, Prof1:

Prof3 – Mas e aquele laboratório que tem no Paraná inteiro...

Prof2 – ...que poderia ser usado pelo aluno?

Prof4 – Tem que levar à biblioteca... aí ficam à disposição os três períodos?

Prof1 – O outro também pode ficar a disposição do aluno, desde que o professor fez, já preparou a sua aula, tenha ali um planejamento direcionado e leve o aluno lá. Mas para fazer um trabalho direcionado que explore seu conteúdo.

Prof2 – Mas há uma dificuldade muito grande uma escola de 600 alunos...

Prof4 – 1500 alunos...

Prof2 – ... com vinte computadores...

Prof1 – É isso aí, ele não atende.

Em diferentes momentos da discussão, Prof1 lembra que a utilização dos laboratórios de informática pelo professor para atividades didático-pedagógicas está vinculada à prévia apresentação de um planejamento. Nesse trecho da discussão, ela se utiliza desse argumento a fim de relativizar as críticas das professoras Prof2, Prof3 e Prof4. Ocorre que os números apresentados na sequência por Prof2 e Prof4, de certa forma, colocam em xeque a argumentação da Prof1. Perante uma proporção como essa de alunos por computador (1500/20), ainda que a título de exemplo, a presença ou ausência de planejamento por parte do professor de Língua Portuguesa pouco pode influir, seja positiva ou negativamente – o que, de certa forma, Prof1 parece assentir ao final.

Uma das campanhas publicitárias recentes da Secretaria de Educação do Paraná (Paraná Digital) apresentava alunos num laboratório de informática da escola, felizes em frente aos computadores. É um fato louvável que as escolas estaduais do Paraná possuam laboratórios de informática, no entanto analisemos a efetiva destinação deles com base nestas colocações:

Prof5 – Então eu utilizo muitos vídeos do YouTube e várias coisas que inclusive você monta no pen-drive e você passa na TV para os alunos. É assim que eu utilizo, porque para você levar aqui, não sei das outras escolas, mas aqui para você levar o aluno lá você assume uma responsabilidade, não é? Com esse cuidado... pelo menos é isso que nos passam nas escolas, as escolas onde eu trabalhei, e os professores usam bastante, sempre na hora-atividade estão lá, digitando, salvando um vídeozinho. Eu vejo bastante.

Prof3 – Os professores usam mais o laboratório que os alunos...

Prof5 – do que os alunos...

Prof3 – ... às vezes, até quando você vai, tá marcado, agendado – porque tem que agendar certinho a hora, a aula que você vai levar – às vezes tem algum professor lá usando. Eles acham ruim de você chegar lá, com aquele monte de alunos e eles vão ter que parar de fazer.

O que nos surpreendeu na condição de pesquisadores foi constatar que estes *laboratórios de informática estão destinados à preparação de aula pelos professores, contudo não ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos*. Na atual estrutura de funcionamento dos laboratórios, os felizes alunos da campanha publicitária são, na realidade, vistos como estorvos, a incomodar espaços alheios.

Assim como nós, Bonilla (2009) reconhece os esforços envidados por governos e escolas a fim de inserir as TIC nos contextos escolares. No entanto, essa inserção, na maioria das vezes, tem sido burocrática, com objetivos apenas de modernização da escola. Para a pesquisadora, “a escola continua utilizando a lógica da transmissão de informações, só que agora de maneira mais eficiente e eficaz, já que apoiada nas tecnologias” (p. 34). No Paraná, pelo visto, esse apoio tem se voltado prioritariamente para a preparação de aulas do professor, mas sem reflexos diretos no ensino-aprendizagem e, portanto, longe de alterar em sua essência a tradicional estrutura formativa do aluno, baseada na transmissão de informações.

Nesse contexto de utilização dos laboratórios de informática, os professores estaduais se auxiliam mutuamente quando há dúvidas relativas aos computadores e à Internet. Essa capacidade de interação, essa troca colaborativa, características do ambiente virtual, são destacadas por Silva (2002) e Leffa (2006). Entretanto, nesse caso, trata-se de uma *interação e auxílio* em função de problemas instrumentais do tipo “onde conseguir uma imagem X?”, “como se faz uma tabela no Word?”, “meu computador travou, e agora?” etc. Porém, essa interação entre os professores se esvai quando se trata da efetiva preparação da aula, das decisões pedagógicas a

serem implementadas ou dos recursos a serem demandados para o desenvolvimento do trabalho em Língua Portuguesa com os alunos.

Profª – É, um ensina para o outro; o que um não sabe, o outro sabe. E daí a gente vai juntos aí se virando. Agora, sobre como trabalhar com isso na aula, na minha aula aí já não tem mais a mesma postura, porque o professor ele trabalha num isolamento muito grande. A minha aula eu vou lá e desempenho, eu não comunico nem com a minha equipe pedagógica sobre o que eu tô fazendo, e eles também nem se interessam em saber sobre o que eu tô fazendo nas minhas aulas. É cada um por si, é você o dono da sua turma, você vai lá e você faz; ninguém fica assim questionando um ou outro, eu não fico falando com a outra professora de Português o que eu falo, nem ela fala para mim. É uma coisa muito solitária... a troca colaborativa entre professores que usam as TIC.

O docente compareceu ao trabalho, entrou para a sala com os alunos e fechou a porta. Na maioria das escolas, é o suficiente. Daí para frente é com ele, ou não. Bons e maus professores de Português, todos se igualam nesse contexto. Fica o isolamento travestido de liberdade, de autonomia pedagógica.

Considerações finais

Buzato (2001) identifica três estágios intermediários de letramento eletrônico, no qual o indivíduo poderia ser caracterizado como: 1) iletrado eletrônico; 2) semiletrado eletrônico e 3) letrado eletrônico. De um extremo ao outro, enquanto o iletrado eletrônico equivaleria ao tradicional analfabeto, o letrado eletrônico dominaria as regras e convenções do meio eletrônico, que acabam lhe servindo como preparação ao aprendizado de novos gêneros digitais.

Os professores de Língua Portuguesa, informantes da nossa pesquisa, talvez se situem atualmente no estágio de semiletrados eletrônicos a caminho do letrado eletrônico, porquanto são detentores de um conhecimento significativo do universo digital. Todavia, esse conhecimento ainda

não lhes permite desenvolver de forma plena e autônoma incursões pelos novos gêneros digitais, que constantemente emergem na cibercultura.

As respostas aos questionários (primeira fase da pesquisa) apontam para uma dimensão de letramento digital suficiente por parte dos professores de Língua Portuguesa, na condição de usuários. Aliás, eles nem discutem mais a importância dessas mídias em sua vida e na formação dos seus alunos. Ao mesmo tempo, tudo indica que as escolas têm uma estrutura de razoável para boa para uso dos computadores e acesso à Internet, seja no âmbito pessoal ou profissional – nesse último caso, referindo-se às atividades didáticas.

Talvez seja o momento de admitir que o professor também precisa aprender, reinventar suas competências, desenvolver novas habilidades, inclusive relacionadas a novos ambiente de ler e escrever. E as tendo desenvolvido, poderá aliciar seus jovens ciberconautas a produzir cartas de papel e resenhas de verdade, em aulas que acontecem na sala e migram para ambientes de publicação digitais (RIBEIRO, 2007, p. 242).

A questão talvez ainda esteja na dificuldade de transposição didática dessas mídias para o trabalho em Língua Portuguesa - ou seja, uma formação para o uso didático dessas mídias e não mais para o conhecimento das mídias em si. Em que sentido e quais os fatores a serem tratados (novas relações em sala, conhecimento de softwares próprios, nova forma de encarar a língua e a linguagem na contemporaneidade) são questões importantes a serem desenvolvidas. Em outras palavras: é uma questão técnica, conceitual, de concepção? Ou são todas elas, em proporções diferentes? Nesse caso, em que proporção?

Com relação ao trabalho dos grupos focais (segunda fase da pesquisa), pretendeu-se que os professores de Língua Portuguesa se permitissem olhar para o seu processo de letramento digital e, ao mesmo tempo, repensar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Como consequência, espera-se que a participação dos professores nesses grupos, baseada no

permanente diálogo que essa forma de trabalho propiciou, permita-lhes uma avaliação renovada de si mesmos e de seus modelos pedagógicos – instaurando uma concepção de linguagem e ensino que leve em conta, de maneira mais efetiva, os múltiplos percursos do letramento e possibilitando a construção de melhores relações e estratégias de ensino-aprendizagem no contexto das linguagens digitais.

É fato que a perplexidade dos professores perante os desafios do computador e da Internet no final da década de 1990 (CITELLI, 2000), conforme exposto no início deste capítulo, ficou para trás. Ao mesmo tempo, os dados levantados pela pesquisa desenham, na década em que vivemos, cenários um pouco mais matizados que aqueles pensados com base no medo e na incompetência do professor, conforme Castro, Fernandes e Lima (2007). Além disso, mais do que não se poder negar, há de se destacar também nos últimos anos uma progressiva sistematização e ampliação de políticas públicas no âmbito do letramento digital – como o Projeto TV Multimídia (mais conhecido como “TV *pen drive*”) e o PDE, no caso do Paraná. Pelo visto, as demandas socioeducacionais referentes ao letramento digital têm mobilizado as ações governamentais para além do discurso. A questão é saber o que vem sendo edificado sobre esse cenário em construção.

O projeto TV Multimídia, mais conhecido como “TV *pen drive*” – carro-chefe de divulgação das ações de “modernização” do ensino no estado do Paraná – tem colaborado efetivamente na preparação e desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, mas tem limitações. Ele “ilustra” as aulas, contribui para o estabelecimento de diálogo com outras linguagens, no entanto não tem atuado efetivamente na renovação dos processos de ensino-aprendizagem nem instaura outra relação com o ensino de língua portuguesa. Já os computadores e a Internet, potenciais agentes de renovação desses processos e relações, continuam distantes das salas de aula de Língua Portuguesa no Paraná – ainda que próximos, ao lado, nos laboratórios, como ferramentas para preparação das aulas.

Acredita-se que os resultados aqui apresentados, oriundos do conjunto de dados dos questionários e do trabalho com os grupos focais, contribuam metodologicamente para um redimensionamento do conhecimento produzido na pesquisa. Isso porque, ao adentrar no cotidiano das práticas sociais de leitura e escrita digital do professor, o conhecimento acadêmico acaba atravessado, “furado” pelos conhecimentos cotidianos do docente de ensino fundamental e médio:

Tais furos não são aleatórios (como os de balas perdidas): cada um desses furos destaca um ponto exato, resultados de buscas docentes. Os furos são resultado da procura dos professores por respostas a suas inquietações e reflexões sobre a prática, no tecido de pesquisa. Do lado de quem apresenta o tecido, inteiro, o lado do formador, encontra-se a vontade de transmitir o consolidado conhecimento e ao mesmo tempo de construir um interlocutor professor que faça sentido do que diz. Quer um interlocutor em certos moldes, quer influenciá-lo e argumenta na direção de fazer com que ele perceba que o conhecimento transmitido pode lhe alterar a visão de sua prática. Ambos interlocutores buscam a medida exata na comunicação que produzirá no conhecimento os furos precisos, e preciosos, que serão constitutivos dos sujeitos na interação em questão (ANDRADE, 2007, p. 126).

Na esfera da formação, um melhor conhecimento do letramento digital desses professores, em suas idas e vindas, acertos e equívocos, contribuirá para um diálogo da teoria com uma prática social. Ressignificada, essa prática social poderá contribuir para um melhor balizamento dos currículos e disciplinas no campo da linguagem, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A linguagem da formação docente. *Língua escrita*, Belo Horizonte, n. 1, p. 124-135, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/234/phpzCunQx.pdf>.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 23-40.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: Congresso Ibero-Americano EducaRede, 3., *Anais...*, São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf.

_____. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: o caso Tereza. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA, 11., São Paulo, maio 2001. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/letramento_eletronico.htm.

CASTRO, Ana Paula Pontes de; FERNANDES, Olívia Paiva; LIMA, Yara Porto de Paula. Inserção dos professores no universo digital: desafios do processo. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=188&path%5B%5D=187>.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação*: a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paideia*, São Paulo, v. 12, n. 24, 2002. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEFFA, Wilson J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE: versão preliminar 3*. Curitiba, 2008. Disponível em: www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pedagogico/Documentogeral3.pdf.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica*. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

RIBEIRO, Ana Elisa. Kd o prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 221-243.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TAS, Marcelo. Sentidos digitais. *Veja 25 anos: reflexões para o futuro*. São Paulo, p. 178-187, 1993. Parte integrante da edição 1306.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PELO VIÉS DA PESQUISA ACADÊMICA

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Palavras iniciais

Não fugindo à *rotinização* do discurso acadêmico, que trabalha com uma noção de autoria compartilhada com vozes legitimadas pela instituição acadêmica, inicio essa reflexão buscando respaldo de uma voz consagrada, a do sociólogo Pierre Bourdieu, segundo o qual “há uma retórica característica de todos os discursos institucionais, quer dizer, da fala oficial do porta-voz autorizado que se exprime em situação solene, e que dispõe de uma autoridade cujos limites coincidem com a delegação da instituição”(BOURDIEU, 1998, p. 87). Ou seja, os discursos institucionalizados têm sua validade, sua credibilidade reconhecida a partir do momento em que a Instituição delega a uma espécie de “procurador” legítimo o papel de seu “porta-voz”. Na esfera acadêmica não é diferente. Por exemplo, o sujeito passa por toda uma rotina acadêmica, um trajeto institucional para ter o “direito” de escrever uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado, como legítimo representante da Academia. Mas esse direito acarreta-lhe uma espécie de submissão, deveres para com a instituição. É um jogo de coerções ao qual esse porta-voz da Academia precisa submeter-se.

Esse jogo de coerções seria mais ou menos equivalente ao que Bourdieu (1998) chama de *rituais sociais*. Dentro do ritual social da escrita acadêmica, para se conferir “poder” ao autor de uma dissertação ou uma tese, este precisa aceitar, nos termos da Análise do Discurso, o *contrato* discursivo que se estabelece entre ele – representante da Academia, por isso não um sujeito individual, mas um sujeito institucionalizado – e o Outro – o interlocutor da prática de linguagem acadêmica, um parceiro

da mesma esfera social, por isso também participante desse jogo de coerções que rege o mundo da escrita acadêmica. Segundo Charaudeau (*apud* MAINGUENEAU, 1993, p.30),

A noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam capazes de entrar em acordo a propósito das representações de linguagem destas práticas. Consequentemente, o sujeito que se comunica sempre poderá, com certa razão, atribuir ao outro (o não-EU) uma competência de linguagem análoga à sua que o habilite ao reconhecimento.

É um jogo de parceria (membros de uma mesma esfera de comunicação), de representações (o sujeito-produtor acadêmico faz uma representação do espaço discursivo e espera que seu interlocutor compartilhe dessas mesmas representações) e de cumplicidade, já que o contrato só tem validade porque um credita ao outro uma espécie de “poder”: o autor da escrita acadêmica tem o direito de tomar a palavra como membro da Academia porque seu parceiro-leitor reconhece sua voz como legítima, ao mesmo tempo em que esse interlocutor é legitimado por quem escreve para assumir o papel de “leitor autorizado”.

Mas, quais coerções interessam para a discussão em pauta? O foco aqui são as trocas simbólicas no âmbito da linguagem. O objetivo desse capítulo é justamente refletir sobre rituais, representações, imagens, estereotipações linguísticas no mundo da escrita acadêmica institucionalizada, com foco, sobretudo, no discurso proveniente das pesquisas da área de formação de professores de Língua Portuguesa (doravante, LP). Essa área foi escolhida como eixo de investigação, pois é dela que partem as minhas preocupações atuais como pesquisadora pertencente ao campo dos Estudos da Linguagem.

Para que as reflexões aqui desenvolvidas tenham um objeto empírico de análise, tomo como *corpus* de investigação uma dissertação de mestrado defendida em uma universidade pública estadual, que, por razões acadêmicas de *preservação das faces*, não é identificada explicitamente

no trabalho. A seleção do material de análise foi orientada pelo tema da formação de professores de LP e determinada pela observação de uma expressão contida no título da obra: “prática docente”. O texto dissertativo em questão tem como autora uma professora com razoável experiência na educação básica e como objetivo⁶⁰ “refletir sobre a prática docente assumida no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos, a fim de contribuir com as discussões que visam ao desenvolvimento de práticas ancoradas” nas teorias interacionistas da linguagem.

Os temas explorados na análise foram emergindo a partir de uma leitura dialogada com o texto dissertativo, sua autora (e os vários sujeitos que vão se desdobrando desse sujeito empírico) e com os *outros* textos e *outras vozes* que permeiam a discursividade, numa tentativa de “desnudar” a transparência do texto academicista. Isso porque, acredito que o analista do discurso não se situa fora do mundo analisado, já que sua análise é parte integrante do objeto analisado (BAKHTIN, [1934/1935] 1992 p. 355).

1. A constituição do EU no discurso acadêmico

Usando o referencial teórico da Análise do Discurso, podemos dizer que o sujeito da escrita acadêmica, uma vez *interpelado* em sujeito do discurso, identifica-se com a *forma-sujeito* da *formação discursiva* acadêmica, esta coercitiva em relação àquilo que pode e deve, ou não pode e não deve, ser dito naquele espaço e momento, sendo o “produto” dessa coerção representado linguisticamente por uma dissertação, uma tese, um artigo científico.

Tomando como pressuposto o fato de que cada indivíduo se apropria do mundo sócio-ideológico de uma maneira peculiar, de que cada sujeito tem um ponto de vista único em relação a um referente (e neste ponto estamos realmente falando em “subjetividade”), como analisar o EU dessa forma-sujeito, aquilo que o constitui como sujeito único, di-

⁶⁰ Objetivo explicitado no resumo do trabalho.

ferente de tantas outras formas-sujeito pertencentes à mesma formação discursiva?

Essa pergunta é importante para registrar um posicionamento de investigação: acredito que existe, sim, um discurso acadêmico pré-constituído sócio-historicamente, uma força de coerção que faz com que distingamos a escrita e o discurso acadêmico em relação a tantos outros, mas também há o individual, aquilo que podemos creditar a um sujeito-produtor único, dono de representações ímpares em relação a um determinado objeto acadêmico. Caso contrário, como poderíamos analisar a autoria da dissertação investigada?

Nessa perspectiva, nos orientamos por alguns questionamentos: como o Eu do pesquisador se projeta no discurso? Como suas representações em relação ao contexto acadêmico e ao contexto específico da pesquisa são marcadas/mascaradas pelo seu discurso? Como ele se submete, ou não, ao discurso institucionalizado da Academia?

Pêcheux (1988) abre um caminho para essa discussão quando descreve três modalidades de interpelação do sujeito: a) pela *superposição*, quando há uma identificação em relação à forma-sujeito, quando o sujeito discursivo aceita sem contestação a interpelação (é o *bom sujeito*, aquele que respeita as regras do jogo enunciativo); b) pela *contraidentificação*, quando há uma oposição em relação à forma-sujeito (é o *mau sujeito*, aquele que questiona, contesta, lança dúvidas); c) pela *desidentificação*, quando há um trabalho de transformação-deslocamento, uma identificação com outra formação discursiva, outra forma-sujeito (não se trata de uma anulação do sujeito, mas de uma *ideologia às avessas*). Nesse sentido, vemos que é difícil falar em unicidade ou homogeneidade desse sujeito do discurso.

Partindo para a análise empírica, em qual desses enquadres o sujeito da dissertação em questão se encaixaria? Será que é necessário acomodá-lo em apenas uma dessas modalidades ou o sujeito pode transitar livremente entre uma e outra? Partindo de tais indagações, e com o apoio das mo-

dalidades de sujeito de Pêcheux (1988), analisamos, dessa forma, como o sujeito da dissertação selecionada se projeta no discurso.

Na textualidade da dissertação em foco, o sujeito se coloca como uma “professora-pesquisadora” interessada em investigar sua própria prática, prática esta que, segundo ela, enquadrava-se (antes da pesquisa) nos moldes do “ensino tradicional”⁶¹. Nessa perspectiva, vários sujeitos vão se construindo e, muitas vezes, se confrontando, no discurso: o acadêmico-pesquisador; o professor experiente do ensino básico; o professor tradicional; o professor interacionista; o professor-pesquisador; o professor-pesquisado (a metodologia usada foi a pesquisa-ação).

No papel de acadêmico-pesquisador, o sujeito do discurso parece se enquadrar na categoria de *superposição* de Pêcheux. Há uma submissão aos moldes do discurso academicista, uma busca por um “pertencimento” à formação discursiva acadêmica, mesmo esta, em tese, não sendo o lugar discursivo da autora, já que ela se apresenta como uma professora com vasta experiência no ensino básico:

1. Neste cenário, iniciamos nossa jornada no magistério, após aprovação em concurso público, como professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino. Concomitante à atuação no Estado, atuávamos na rede privada, ministrando aulas da mesma disciplina. **Durante esses quase catorze anos** de exercício do magistério [...] (p.12).

Percebe-se que, mesmo se assumindo como membro da esfera social do professorado da educação básica, o sujeito incorpora o discurso da escrita acadêmica, como podemos observar pela formalidade linguística (“Nesse cenário, iniciamos”, “Concomitante à atuação”) e pela instauração de uma primeira pessoa do plural – NÓS – no lugar de um EU. Não é o EU quem relata sua trajetória como docente, mas um NÓS que, nesse caso, não signi-

61 A questão do ensino tradicional será aprofundada em outro tópico.

fica a junção de um EU + TU, ou seja, não é a implicação do leitor no discurso, mas o apagamento desse EU pelo uso do NÓS *majestático* (FIORIN, 1999): uma forma de mascaramento ou atenuação da presença do sujeito, em prol das convenções do mundo científico. É o que aponta Furlanetto (2003) quando fala do sujeito da ciência: em prol da objetividade científica, ao sujeito epistêmico não é permitido apresentar-se como EU e este precisa modalizar o seu discurso, neutralizar-se como sujeito que fala, que pensa, que produz conhecimento.

Entretanto, como apontam as pesquisas de Taschetto (2004), na atualidade, já não causa tanta estranheza na comunidade acadêmica o fato de o sujeito se colocar explicitamente como um EU em seções/capítulos nos quais aparecem experiências pessoais, justificativas ligadas à elaboração do projeto de pesquisa ou relatos da própria execução dessa pesquisa. Ou seja, parece já não haver uma coerção tão rigorosa em relação a esse controle da subjetividade no discurso acadêmico.

No entanto, como se pode perceber pelo exemplo 1, a autora ainda está fortemente coagida pelo “receio” de se expor como um Eu que fala no discurso. A primeira pessoa do plural é a opção sintática mesmo nos trechos de relato pessoal, percorrendo a escrita em momentos exclusivamente teóricos, como podemos ver no trecho a seguir:

2. Além da observação da estrutura macro e micro do texto dissertativo-argumentativo, segundo os pressupostos da LI, para que o processamento do texto (momento de interação verbal), no **nosso** caso o texto escrito, tenha êxito, **precisamos** levar em conta alguns fatores para a constituição textual dos sentidos. Tais fatores, durante o processamento textual, estão imbricados, algumas vezes não se sabe quando um começa e o outro termina (p.43).

Em sua pesquisa, Taschetto (2004) conclui que o sujeito da pesquisa acadêmica faz escolhas conscientes em relação aos recursos de instauração de pessoa, pois, segundo a autora, a prática da linguagem acadêmica

é altamente monitorada. Sem trazeremos à tona uma discussão mais profunda da questão do consciente ou inconsciente, fica nítido, pelo menos na dissertação analisada, que o sujeito-produtor faz uma escolha no que se refere à inserção de pessoa no discurso. Veja, por exemplo, o monitoramento linguístico do produtor do texto para marcar a distinção entre o NÓS *majestático* e o NÓS *sujeito/professor* + *ELES/alunos*:

3. Nós – alunos e professor – resolvemos realizar exercícios de progressão textual [...] (p.118)

4. Essas reflexões durante as leituras foram motivadas por **nós, fomos**, portanto os motivadores (BENITES, 1998; PAZINI, 1998; ZANINI, 2003; entre outros) (p.118).

Esse “amordaçamento” linguístico, ou seja, esse “não poder” aparecer explicitamente como um EU, imprime no discurso certa artificialidade, levando o sujeito a utilizar estratégias linguísticas de referenciação de si mesmo no discurso como um ELE – “o professor”. Completando essa artificialidade discursiva, é necessário, em alguns momentos, “explicar” quem é esse NÓS do discurso, uma vez que a primeira pessoa do plural vem sendo usada no decorrer da escrita para fazer referência ao professor da educação básica (quando relata sua trajetória anterior à pesquisa), ao professor-pesquisador (no relato da pesquisa-ação), ao acadêmico-pesquisador (nos trechos teóricos) e à junção do professor e dos alunos. O que causa estranheza é justamente o fato de a pesquisadora, em sua argumentação, repudiar o artificialismo na escrita e defender a concepção de um sujeito não assujeitado:

5. Diferentemente do sujeito psicológico, imbricado na concepção da linguagem como representação do pensamento, e do ser passivo e automático vislumbrado na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, **este** (a concepção de sujeito adotada pela pesquisa) **não é assujeitado**. (p. 36)

Dessa forma, reforça-se o artificialismo da escrita acadêmica na área de formação de professores de LP, uma vez que o discurso teórico em relação à produção textual parece ser válido apenas ao contexto escolar da escrita do aluno e não à própria prática de escrita do acadêmico. A pesquisadora parece se esquecer de que também é um sujeito discursivo, ao agir pela linguagem no momento da produção da sua dissertação.

2. A submissão às vozes consagradas

Outra submissão do sujeito da dissertação analisada em relação à formação discursiva acadêmica, que o enquadra na modalidade de sujeito interpelado pela *superposição* de Pêcheux (1988), é a constante necessidade de este trazer vozes consagradas da Academia para validar o seu discurso. Por exemplo, no trecho 4 – retirado dos resultados da pesquisa –, não haveria necessidade de o sujeito citar outros autores para dizer que ela, professora, em sua ação pedagógica, motivou os alunos a refletirem sobre algum ponto trabalhado na leitura textual. Esse assujeitamento às vozes consagradas da Academia é constante em todo o seu texto, como se pode observar em outro exemplo retirado dos resultados da pesquisa:

6. Outros dois grandes entraves da atividade pedagógica aqui submetida a críticas, levando em consideração os problemas apresentados nos textos analisados e na descrição do processo, foram: falta de exercícios de reflexão sobre as normas da língua de acordo com situação comunicativa (JESUS, 1997; TRAVAGLIA, 2002; ZANINI, 2005); e a falta de tempo, dado ao aluno, para reflexão e interiorização de leituras e discussões em sala (VYGOTSKY, 1998; JOLIBERT, 2006).

Nesse caso, a submissão às convenções acadêmicas torna o texto, de certa forma, até incoerente, pois se, nos resultados obtidos com a pesquisa-ação, na qual a pesquisadora investiga a sua própria prática pe-

dagógica, ela encontra duas falhas quanto à sua atuação⁶², qual o motivo de referenciar outros autores na apresentação desses problemas? Será que esses autores detectaram esses mesmos problemas em suas pesquisas? Ou será que esses autores apenas dogmatizam esses preceitos que ela diz ter negligenciado em sua pesquisa-ação? Muito provavelmente, estamos falando da segunda opção.

O mais instigante em relação a essa passividade na prática de referência é que esses mesmos autores citados como detentores do saber pedagógico, aqueles que, segundo a autora da dissertação, teriam a resposta para o não sucesso total de sua prática docente, são uns dos muitos autores citados “passivamente” (sem contestação) no capítulo da fundamentação teórica da pesquisa. Ora, como o nome mesmo diz, os preceitos expostos⁶³ nesse capítulo devem *fundamentar*, servir de base para a pesquisa empírica e, como no caso em questão, a pesquisa foi em torno da prática docente, esperava-se que tais preceitos fossem servir de suporte para a ação do professor (caso contrário, qual a função da apresentação de tais teorias?). Dessa forma, como explicar o fato de a pesquisadora ter corroborado anteriormente as teorias de tais autores e não as incorporado em sua prática docente?

Essa análise somente vem trazer à tona um ritual muito vicioso na prática da escrita acadêmica voltada para a investigação da formação do professor: o capítulo destinado à teoria, muitas vezes, é apenas um revozear de autores consagrados, cujos discursos vão ao encontro dos interesses da pesquisa, casam-se com os resultados que o acadêmico espera alcançar com sua investigação (cf. BARZOTTO, 2007). Dessa forma, em certos casos, o que esses teóricos falam vai apenas validar, confirmar os resultados da pesquisa, não servir de apoio para a reflexão, para a análise dos dados

62 O trecho 6 faz parte justamente dessa discussão em relação a essas falhas encontradas durante a pesquisa-ação.

63 “Expostos”, pois o conteúdo da base teórica da pesquisa costuma ser apenas apresentado, não discutido, como, aliás, ocorre na dissertação analisada.

investigados. Parece que, ao ler o capítulo teórico, já sabemos qual será a conclusão da pesquisa.

A dissertação analisada tem uma dinâmica interessante. Ela se propõe a investigar a prática docente relacionada ao ensino-aprendizagem da produção textual, por meio de uma pesquisa-ação, com a finalidade de “contribuir com as discussões que visam ao desenvolvimento de práticas ancoradas no sociointeracionismo de Vygotsky e no interacionismo de Bakhtin”, ou seja, em práticas de cunho interacionista. Ora, contribuir com as discussões pressupõe, no enfoque de Pêcheux (1988), um enquadramento de *contraidentificação*, uma posição questionadora, crítica. Essa intenção fica evidente no resumo do trabalho, quando a autora aponta como um de seus objetivos na análise dos dados a “análise crítica da prática docente e seus efeitos nos textos produzidos”. Dessa forma, é um posicionamento crítico em relação às teorias interacionistas relacionadas à prática docente que o leitor espera desse sujeito-pesquisador.

Entretanto, não é isso o que se verifica no decorrer do trabalho. Primeiramente, causa um estranhamento ao leitor o fato de o objeto empírico de análise ser produções textuais de alunos, ou seja, se o objetivo é analisar a prática docente, o objeto de análise deveria estar relacionado com as aulas da professora, suas reflexões diárias, seu agir como docente, sua interação com os alunos, sua metodologia de ensino etc. No entanto, o que vemos é uma longa “exposição” teórica em relação a uma prática docente e a uma metodologia de ensino de produção de textos interacionistas, sendo que não há, no capítulo analítico, uma investigação consistente da prática e da metodologia assumidas na pesquisa-ação (apenas alguns breves comentários) que possa, realmente, justificar o objetivo proposto para o trabalho, a saber, discutir como se dá a prática docente alicerçada pelo viés interacionista. A análise, em si, é direcionada às produções textuais do aluno: verificar se os textos são coerentes (a partir do referencial teórico da Linguística Textual), para, assim, dizer se a prática docente foi ou não satisfatória.

As análises das produções dos alunos são feitas com base nos preceitos da Linguística Textual, como a informatividade, a coesão, a coerência etc., conceitos estes também “expostos” no capítulo referente à fundamentação teórica. Como fazer a correlação entre o sucesso/insucesso da produção textual do aluno e a investigação da prática docente, sem que esta tenha sido alvo efetivo de uma pesquisa empírica específica, com ferramentas teórico-metodológicas voltadas para a análise dessa prática docente? Mesmo tentando fazer esse tipo de articulação, ou seja, a partir dos resultados das análises dos textos dos alunos, detectar os pontos positivos e negativos da prática docente, a pesquisadora não conseguiu dar consistência a sua argumentação. Apontar como ponto negativo da prática docente, por exemplo, o fato de o professor não ter desenvolvido atividades para trabalhar a macroestrutura textual explorada na produção textual (ver trecho 7) é, de certa forma, incoerente com a pesquisa como um todo, pois a macroestrutura foi uma das categorias privilegiadas no capítulo teórico e, conseqüentemente, na análise dos textos dos alunos.

7. A primeira questão deficitária do processo percebida durante as análises dos textos foi a **falta de um momento real de trabalho com a organização macroestrutural** de textos dissertativo-argumentativos. Não obstante os alunos já terem lido e produzido textos com tal estrutura, em nenhum momento houve orientação sistemática para a construção tanto de parágrafos quanto de textos dissertativo-argumentativos.

Dessa forma, como essa categoria poderia ter sido negligenciada pela prática da professora-pesquisadora, já que ela sabia que tal categoria seria foco das análises textuais? Como querer que os alunos apresentem um resultado satisfatório em relação a certa prática textual se eles não desenvolveram *capacidades de linguagem* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) em relação a essa prática? O mais interessante é que isso aconteceu não somente em relação à macroestrutura, mas a outras categorias analisadas pela pesquisadora na produção dos alunos, ou seja,

ela “cobrou” dos alunos (por meio das suas análises) um desempenho textual sem promover um ensino deliberado que lhes permitisse alcançar tal desempenho, ou seja, chegar à “coerência textual” – objetivo final das análises das produções dos alunos. Esse fato fragiliza muito a cientificidade da pesquisa na área da formação do professor.

No exemplo 8, a pesquisadora coloca as falhas da atuação docente como causadoras da falta de coerência nos textos dos alunos. Um texto coerente, segundo a pesquisa, é avaliado a partir de certas categorias da Linguística Textual (expostas no capítulo teórico e elencadas na análise dos textos dos alunos). Como muitas dessas categorias não foram alvo de ensino sistematizado em sala de aula, é de se esperar que os alunos não tenham se apropriado de ferramentas para deixar seu texto “coerente”. Ou seja, não é preciso uma pesquisa empírica para “provar” que só aquilo que se ensina é que se pode exigir dos alunos; caso contrário, para que ensino da LP nas escolas?

8. Mediante os relatos e as análises do processo e dos textos, percebemos que as falhas no processo causaram prejuízo à coerência dos textos. Estas seriam eliminadas se as sequências didáticas analisadas seguissem os passos que regem as práticas pedagógicas, as quais nós estudamos no capítulo teórico e são denominadas oficinas. Isso porque, por meio desse tipo de atividade, os gêneros textuais são profundamente estudados de acordo com situações reais de uso da língua (PAZINI, 1998; BENITES, 1998, entre outros), reflexões sobre a linguagem são feitas até o aluno adequar o texto às condições de produção (PCNs, BRASIL, 1998; ZANINI, 2003). E, finalmente, o projeto é avaliado a todo o momento, o que leva a reflexão e, conseqüentemente, internalização de tudo que foi aprendido (CAMPS, 2006; JOLIBERT, 2006).

A solução do problema é delegada a uma voz de autoridade acadêmica: os teóricos que postulam a metodologia das “oficinas”. O interes-

sante é que os preceitos que regem tal metodologia foram todos expostos no capítulo dos pressupostos teóricos, sem qualquer contestação, ou seja, parece que a pesquisadora tinha assumido como verdade absoluta todos os “passos” da oficina, numa postura de *superposição*, de *bom sujeito*, conforme nos diz Pêcheux (1988). No entanto, ela os ignora na hora da sua prática como professora-pesquisadora, passando por um processo de *desidentificação* em relação à formação discursiva acadêmica e identificação com sua antiga formação discursiva, a dos professores da educação básica, já que parece ter “esquecido” o que os teóricos da Academia lhe “ensinaram”. Barzotto (2007, p. 290) trata dessa questão pelo viés das “identidades”, no plural, pois, segundo ele,

[...] a todo o momento, somos convocados a aderir a várias identidades ao mesmo tempo, sendo que algumas não combinam entre si, fazendo com que nossos textos, orais ou escritos, apresentem uma imagem de nós mesmos como contraditórios ou, mais que nos apresentar, nos constituem e ao mesmo tempo denunciam contraditórios.

Essa *desidentificação* ou essa identificação contraditória pode ser observada por uma fala da pesquisadora, textualizada na fundamentação teórica do trabalho:

9. No entanto, apesar de parecer estar muito clara a distinção entre produção textual e redação e, teoricamente, a questão estar bem adiantada, inclusive entre grande parte dos professores de LM, na prática de sala de aula, ocorre a mera troca de uma terminologia por outra. A formulação de novos conceitos (teóricos) sobre a produção escrita parece não ter ultrapassado os níveis de um discurso intertextualizado, mas não internalizado, compreendido como norte de novas e significativas ações pedagógicas.

A crítica é direcionada genericamente aos professores de LP que atuam na educação básica, mas a professora-pesquisadora parece não se incluir nesse grupo, pois é ela quem está assumindo o discurso dissertativo, dando voz de poder a todos os teóricos que postulam essa nova concepção de ensino da produção textual. Entretanto, ao consubstanciar sua prática, parece que ela tem uma atitude idêntica à daqueles professores que ela critica, já que ela faz um belo discurso no capítulo da fundamentação teórica, mas não o incorpora na sua ação docente. Esse procedimento acaba identificando-a com sua formação discursiva de origem.

Tal atitude parece corroborar o que dissemos anteriormente, ou seja, que o capítulo teórico, muitas vezes, serve apenas para validar os resultados, não para fundamentar as discussões. Mesmo tendo objetivado uma discussão da prática interacionista, a pesquisadora apenas assujeita-se aos preceitos teóricos expostos em seu texto, pois inclusive as possíveis “falhas” em relação a sua ação docente são explicadas pela falta de “obediência” às teorias.

O que uma pesquisa-ação como essa poderia trazer de contribuição à área da formação de professores é justamente o fato de se discutir a prática docente, redimensionando os estudos teóricos. Ou seja, ao mesmo tempo em que a teoria direcionaria a prática, a prática redirecionaria as teorias. Entretanto, não se observa essa dinâmica na pesquisa em questão. A teoria é colocada no início do trabalho dissertativo de forma estanque, transparente, inflexível, como se tudo aquilo não merecesse ser analisado na prática, ou nas “práticas”, já que cada contexto de ensino é um contexto específico, que merece um olhar único por parte do professor⁶⁴.

64 Interessante destacar que o princípio da adequação de uma prática de linguagem a um contexto específico é uma das diretrizes que rege a prática interacionista, defendida pela pesquisa em questão (ver BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986). Assim, seria coerente a pesquisadora priorizar essa discussão em suas análises, ou seja, como essas teorias interacionistas (no caso específico a metodologia das “oficinas”) poderiam ser “adaptadas” ao contexto específico da sua ação pedagógica e não simplesmente incorporadas.

O que me parece mais incoerente é que essas teorias não foram totalmente “testadas” na prática, para dizer “isso funcionou”, “não funcionou”, “é válido desde que...” etc., como também não foram discutidas no momento de serem aplicadas em sala de aula (seria interessante um posicionamento crítico em relação à aplicação prática dos procedimentos teórico-metodológicos). No entanto, foram usadas como objeto de validação dos resultados: nos pontos positivos da pesquisa, os méritos são creditados ao bom uso da teoria/método; nos negativos, o problema é a não utilização de alguns pontos dessa teoria (ver exemplo 10). Dessa forma, qual o motivo da escritura do capítulo teórico, se ele não fundamenta totalmente a prática? Nesse ponto, fica evidente a submissão à formação discursiva acadêmica: a revisão da literatura apenas como um ato de *rotinização* da escrita acadêmica.

10. Terminadas as análises podemos observar que mesmo a atividade pedagógica de produção textual interacionista não se constituindo como uma oficina, ao seguir alguns de seus passos, pode criar condições para que textos com função social pudessem surgir, mesmo com algumas incoerências locais.

Parece-me que o mais coerente, levando-se em conta os objetivos textualizados no trabalho, a saber, refletir sobre a prática docente para contribuir com as discussões teóricas que fundamentam a pesquisa, seria que esses preceitos “interacionistas” tivessem surgido como uma necessidade da prática, no decorrer das ações didáticas, e não trazidos como respostas do sucesso ou fracasso, num segundo momento, num momento distante da sala de aula, ou seja, para as análises dos textos dos alunos. Como ter a certeza de que, se os passos metodológicos fossem seguidos “corretamente” (ver transcrição 8), os resultados seriam satisfatórios, já que tais passos não foram vivenciados na prática?

11. [...] o grande valor das oficinas. Esta sim, verdadeira atividade pedagógica interacionista de ensino-aprendizagem eficiente de LM, pois, como vimos, ela preencheria as lacunas deixadas pela atividade proposta aqui. (p.123)

Observe o tempo verbal utilizado no trecho 11, retirado da conclusão do trabalho, em que a pesquisadora relata o valor das oficinas, e como ela “preencheria” – futuro do pretérito, tempo hipotético – as falhas da pesquisa-ação. Ou seja, isso não é um resultado empírico, é apenas uma hipótese de pesquisa.

3. Ensino tradicional *versus* ensino interacionista

Em pesquisas na área de formação de professores, facilmente identificamos três polos de discussão: professor, aluno, ensino (métodos/concepção). Normalmente, o problema da pesquisa é direcionado a um dos elementos dessa tríade. No caso da dissertação estudada, o polo apontado como “vilão” do fracasso do ensino institucionalizado da língua portuguesa é a concepção de ensino que norteia a prática docente, nomeada pela pesquisa, como “ensino tradicional”. Em oposição a essa forma de ensino, que “não mais funciona”, é apresentada uma “nova”, aquela que teria o poder de solucionar os problemas de ensino da língua: o método interacionista. Essa contraposição entre as linhas tradicional e interacionista de ensino fica clara mesmo nos relatos pessoais da pesquisadora, referentes às suas experiências anteriores (à pesquisa) com a educação:

12. Sempre estudamos em colégios públicos de linha tradicionalista, por isso aprendemos desde cedo que escola é um lugar onde o conhecimento está pronto, é do domínio do professor e a ele cabe repassar tal conhecimento e verificar, através de provas e textos, orais e/ou escritos, se os alunos o assimilaram.

13. A nossa formação profissional não foi diferente. Graduamo-nos em uma faculdade pública de uma cidade pequena do norte do Paraná, também nos moldes tradicionais de educação. [...]

14. Entretanto, no decorrer de nossa carreira, participamos de vários cursos de curta, média e longa duração os quais nos alertavam para novas maneiras de ensinar, lemos publicações sobre maneiras interacionistas de ensinar LM e tentamos mudar uma prática extremamente tradicional. (p.66)

Essa perspectiva interacionista, embora colocada como uma “novidade” para o ensino (ver trecho 14), em oposição a um ensino tradicional, não é uma vertente tão “nova” assim, pois, segundo a pesquisadora, essa concepção de ensino já norteava os documentos oficiais da educação da década de noventa (ver trecho 15):

15. Ambos, **PCNs** (BRASIL, 1998) e **Currículo Básico** [do Paraná], têm em comum **concepções de língua e de linguagem humanizadoras**, ou seja, vêem o homem e o uso da língua nos mais variados contextos sociais. Foi esse o contexto que oportunizou aos professores das escolas públicas paranaenses **o contato teórico** com a **perspectiva interacionista** do ensino de língua materna, que, **na prática não parecia trazer nenhuma transformação substancial** quanto à postura docente assumida na sala de aula (p.12).

Ângelo (2005) faz uma investigação bastante relevante em relação à concepção de “ensino tradicional” que subjaz a alguns textos de linguistas e documentos oficiais de ensino das décadas de setenta e oitenta, época em que, segundo a autora, instaura-se uma crítica ao ensino então existente, rotulado como “tradicional”, e começam a surgir novos direcionamentos para esse ensino. De acordo com Ângelo (2005), as discussões sobre o ensino que os documentos oficiais da década de noventa apresentam nada mais são do que uma compilação dos estudos das décadas anteriores. Dessa

forma, quando a pesquisadora em questão aponta tais documentos como os responsáveis por apresentar essa perspectiva interacionista aos professores (ver exemplo 14), ela acaba silenciando a voz desses linguistas das décadas anteriores, de cujas pesquisas emergiram tanto a crítica ao ensino tradicional, quanto as propostas de ensino de cunho interacionista⁶⁵.

Relevante, na pesquisa de Ângelo (2005), é o fato de a autora não apenas ter investigado a concepção de ensino tradicional de diferentes linguistas que instauraram essa discussão, mas também a concepção de professores que atuaram na educação básica e que, na época da pesquisa, encontravam-se aposentados. Com esses diferentes pontos de vista, a pesquisa evidenciou que, embora essa concepção do “tradicional” pareça transparente para a Academia, ela não é homogênea e, com base nela, pode-se traçar um percurso do ensino da língua portuguesa:

Essa imagem [do ensino tradicional] foi se transformando, ao longo das últimas décadas, em um conhecimento definitivo e tem possibilitado escrever a história desse ensino. [...] [A pesquisa] evidenciou que o ensino tradicional não pode ser compreendido como um lugar estável nem único. Sob a sua denominação geral se escondem etapas que se sucedem, cada uma delas trazendo pequenas alterações em relação à etapa anterior, que são acréscimos, ajustes para se adequar às exigências vividas em cada período (ANGELO, 2005, p. vi).

Sabendo-se, assim, que essa concepção de “tradicional” não é unívoca no âmbito do ensino, uma vez que ela depende do contexto em que está sendo tomada, qual será, então, a imagem desse ensino “tradicionalista” passada pela professora-pesquisadora no texto analisado? Por meio de uma leitura minuciosa do texto dissertativo, à busca de sinais nesse paradigma indiciário ou semiótico (palavras de GINZBURG, 2007, p. 170),

65 O silenciamento de que falo refere-se apenas a esse trecho, pois a autora, em sua fundamentação teórica, acaba trazendo vozes de alguns autores importantes dessa etapa, principalmente, João Wanderlei Geraldi.

tento montar um panorama das representações da pesquisadora em relação a esse “ensino tradicional”, em contraposição ao que ela coloca como “ensino interacionista”.

Primeiramente, elenco as imagens recuperadas pelo discurso dissertativo em análise, no que diz respeito ao **ensino tradicional versus ensino interacionista**, tomado de forma geral:

Ensino Tradicional	Ensino Interacionista
Visão ultrapassada de ensino.	Visão contemporânea, moderna de ensino.
O professor é o dono do saber.	O professor é o mediador do conhecimento.
A escola é o lugar onde o conhecimento está pronto; ela é repassadora e cobradora de conteúdos.	A escola é o centro significativo da aprendizagem dos conteúdos.
Os alunos sentam-se em fileiras, ouvem mais do falam, não questionam, reproduzem o que o professor e/ou o material didático dizem.	Os alunos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.
Teoria e prática não se coadunam.	Teoria e prática são vistas de forma amalgamada.

Quadro 1 – Imagens do ensino tradicional *versus* ensino interacionista

Depois de uma visão geral da contraposição entre essas duas perspectivas de ensino, vejamos como essas imagens são construídas em relação ao **ensino da Língua Portuguesa**:

Ensino Tradicional da LP	Ensino Interacionista da LP
O ensino da língua é baseado nas normas.	Língua/linguagem como um lugar de interação. A língua é objeto de reflexão.
O aluno produz texto para a escola: redação.	O aluno produz texto na escola: produção textual.
As aulas de “redação” são artificiais e descontextualizadas.	A produção textual na escola é centrada em situações reais de uso; a escrita passa a ser uma necessidade para o aluno.
O texto é pretexto para o ensino da gramática.	O texto é a unidade de ensino.
A produção de textos é um dom.	A produção de textos é um trabalho.
O professor é um mero “corretor” de textos dos alunos.	O professor é um dos interlocutores dos textos dos alunos.

O ensino da língua é descontextualizado.	A língua/linguagem sempre está ancorada em um contexto sócio-histórico (a pesquisa coloca essa concepção como sinônima de "linguagem humanizadora" – ver exemplo 10).
Lê-se para cumprir uma tarefa.	A leitura é um processo dialógico.
A leitura é desvinculada da produção textual.	A leitura é parte do processo da produção textual.
A gramática é o eixo estruturador do ensino.	As atividades com a gramática estão sempre inseridas em uma perspectiva textual. Os eixos que estruturam o ensino da língua são o uso e a reflexão.
A variante da língua privilegiada é a da norma culta.	Os vários usos da língua não podem ser desconsiderados.

Quadro 2 – Imagens do Ensino tradicional *versus* ensino interacionista (Língua Portuguesa)

Embora essas contraposições nem sempre estejam colocadas lado a lado no texto dissertativo, é possível recuperá-las pela trama do discurso. Dessa forma, aquilo que é tomado como “ultrapassado” e que pertence, em tese, ao passado, é nomeado de ensino tradicional; e o “novo”, a “salvação” do ensino, é associado a uma perspectiva interacionista. Entretanto, essa transição de uma postura para outra, do ponto de vista da pesquisa em pauta, não é harmoniosa nem transparente. Veja, por exemplo, a fala da pesquisadora no trecho 15: “**o contato teórico com a perspectiva interacionista do ensino de língua materna [...] na prática não parecia trazer nenhuma transformação substancial [...]**”. A autora assume, assim, o fato de que a simples apresentação das teorias aos professores não é garantia de que eles abandonem a postura “tradicional”.

16. As modernas teorias sobre o ensino-aprendizagem de LM indicam os pressupostos interacionistas como norteadores de uma prática eficiente [...] Entretanto, a nosso ver, não é apenas uma questão de domínio de pressupostos pelos professores. [...] É preciso que os educadores se tornem pesquisadores e olhem tais pressupostos de uma forma mais aprofundada para apreendê-los realmente e trabalhar o ensino da LM de forma interacional como esta é socialmente usada. É mais que a aplicação de novas formas de se ensinar, é a verdadeira compreensão do que é e como são usadas a língua e linguagem na sociedade para a construção, pela reflexão, de momentos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizado real. (p. 18-19)

Observe que nesse trecho a autora faz um redirecionamento da causa do fracasso da educação da LP: o eixo do problema desloca-se da concepção de ensino adotada (ensino tradicional ao invés de uma perspectiva interacionista) e passa para as mãos dos professores, pois a estes não cabe apenas “dominar” os pressupostos interacionistas, mas é preciso que “se tornem pesquisadores” para poderem “apreender” tais teorias/métodos. Veja também que a premissa da autora é construída com argumentos contraditórios. Qual a diferença entre “dominar” os pressupostos e “apreendê-los”? Na realidade, parece que a postura que ela defende é a de que os professores devem, sim, ser apresentados a tais teorias, mas para que estas sejam incorporadas à ação docente é preciso que os educadores investiguem a *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991) de tais teorias/métodos a partir de um olhar crítico para sua própria prática. Embora essa tese não seja reafirmada explicitamente na conclusão do trabalho, ela aparece diluída em uma das falas finais da pesquisadora:

17. Notamos que não ocorre, primeiramente, a absorção da teoria para depois a mudança da prática. A teoria estudada anteriormente vem para a prática transformando-a e ao mesmo tempo constituindo-se dentro do sujeito/professor. Um processo de importância central nas mudanças pretendidas para o ensino-aprendizagem de LM.

O que se verifica é que a pesquisadora tenta argumentar a favor de uma articulação harmoniosa entre teoria de ensino (de cunho interacionista) e prática docente, elegendo, assim, a pesquisa-ação como a ferramenta que viabiliza esse processo. Isso é possível depreender na trama discursiva como um todo, a partir de *sinais* linguísticos que o sujeito vai deixando no percurso da sua escrita dissertativa. Assim, a imagem do professor “ideal” que transparece no discurso analisado é a do professor-pesquisador que se orienta por uma teoria/prática interacionista, imagem esta que adere ao *ethos* (MAINGUENEAU, 1993) da própria pesquisadora, construído pelo seu discurso, na textualização da sua pesquisa-ação.

Palavras finais

O que objetivei, com este trabalho, não foi fazer uma denúncia vazia em relação à escrita e à pesquisa acadêmica, mas, por meio de uma postura dialógica em relação aos rituais da escrita acadêmica resgatados na discursividade de um texto dissertativo da área de formação de professores de LP, propiciar uma discussão que possa contribuir para o fortalecimento da cientificidade das pesquisas desse campo de estudo.

Vejo que a pesquisa na área de formação de professores de LP carece de trabalhos consistentes que possam, realmente, contribuir para a investigação dos problemas que o ensino da língua materna enfrenta na atualidade. Dessa forma, vislumbro tais pesquisas sendo pautadas em problemas reais de sala de aula, surgindo como necessidades da prática, ancoradas em perspectivas teóricas, mas não amordaçadas por elas. Somente assim acredito que a prática possa redimensionar, dar um sentido empírico para a teoria.

Referências bibliográficas

ANGELO, Graziela Lucci de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000375065>>. Acesso em: 27 jun. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1934-1935].

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Considerações a propósito de textos acadêmicos de professores sobre leitura e produção de textos. In: CORRÊA, M.L.G. (org.). *Práticas escritas na escola: letramento e representação II*. v.2, 2007, p. 287-297 (CD-ROM).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad de Sergio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

DOLZ, J.; NOVERRRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1999.

FURLANETTO, Maria Marta. Sujeito epistêmico e materialidade do discurso: o efeito de singularidade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v. 3, n. esp., 2003.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. Trad. Frederico Carotti. 2.ed. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1993.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

TASCETTO, Tania Regina. A (Im)personalidade no discurso acadêmico: o desvio marcado pelo sintoma. In: ENANPOLL, 19. 2004, Maceió/AL. *Anais...* Maceió, 2004. Disponível em: <www.geocities.com/gt_ad/Ad>. Acesso em: 25 jun. 2009



Os autores

Adair Vieira Gonçalves

Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Trabalha com as disciplinas de Leitura e produção de textos acadêmicos e Gêneros textuais e suas implicações para uma leitura crítica. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Coordenador do grupo de pesquisa “Gêneros textuais e Formação de Professores- GETFOR/UFGD/CNPq e do Programa de Pós-Graduação em Letras- PPGL/UFGD. Participa, na condição de pesquisador, de outros dois grupos de pesquisa. O primeiro com sede na Universidade Federal do Tocantins- “Práticas de Linguagem em Estágio Supervisionado- PLES”- sob a coordenação do Prof. Drº Wagner Rodrigues Silva; o segundo com sede na Universidade Estadual de Londrina, GEMFOR- Gêneros textuais e Mediações Formativas, sob a supervisão da prof. Drª Elvira Lopes Nascimento. Atualmente, é editor da seção de Linguística e Linguística Aplicada da Revista Raído/UFGD. Possui licenciatura em Letras pelas Faculdades Toledo de Araçatuba, Mestrado e Doutorado pela UNESP- Universidade do Estado de São Paulo, com período sanduíche na Faculdade de Educação e Ciências da Linguagem, da Universidade de Genebra/Suíça, sob a orientação do Prof. Drº Joaquim Dolz. As principais publicações do autor são capítulos de livros e artigos publicados em diversos periódicos brasileiros. Entre os livros, há: “Gêneros, Interação e Letramento” na sua 2ª edição (organizado com Milene Bazarim) pela Editora Claraluz e “Nas Trilhas do Letramento: entre teoria, prática e formação docente” (organizado com Alexandra Santos Pinheiro), publicado pela Editora Mercado de Letras.

Adriana Socorro

Professora efetiva das Redes Públicas Municipal e Estadual de Ensino (SEMEC/Rondonópolis-MT; SEDUC/MT), nas quais leciona a dis-

ciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Atua na coordenação pedagógica de uma unidade de ensino estadual, tendo dentro de suas atribuições o projeto “Sala do Educador” – espaço criado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso para a formação continuada dos profissionais da educação in lócus. É professora formadora da área de Linguagem na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. Possui licenciatura em Letras, Especialização e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Suas pesquisas enfocam a leitura, a escrita e a formação de docentes. Tem participado de eventos da área e apresentados trabalhos sob a forma de comunicações.

Alba Maria Perfeito

Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atua na licenciatura de Letras Vernáculas e Clássicas, como professora da disciplina de Linguística Aplicada e na Supervisão de Estágios de Língua Portuguesa. Faz parte do projeto *Ficção seriada e produção de sentido: a telenovela no ensino de língua portuguesa*, orientado por Loredana Limoli, como parceira do processo de transposição didática. Coordena o projeto de pesquisa, *análise linguística e gêneros discursivos da esfera literária* (em fase de tramitação). Orienta alunos do curso de Especialização em Língua Portuguesa; ministra aulas de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa e Escrita e Ensino Gramatical no programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - stricto sensu - da UEL (PPGEL). Tem publicações em anais de congressos nacionais e internacionais; em periódicos nacionais e capítulos de livros, sempre voltados à relação análise linguística e gêneros discursivos. Trabalha na organização do SELISIGNO (Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação). É parecerista das revistas *Entretextos* (UEL) e *Linguagem em (Dis)curso* (UNISUL). Possui licenciatura em Letras Anglo-Portuguesas pela UEL, mestrado em Linguística e Semiótica pela Uni-

versidade do Estado de São Paulo (UNESP) de Assis e doutorado em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo (USP).

Cláudia Valéria Doná Hila

Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), instituição em que leciona as disciplinas Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado, no ensino presencial e Concepções de Linguagem e Ensino e O Ensino da Escrita nos anos Iniciais, no ensino a distância (EAD). Atualmente participa de dois grupos de pesquisa. O primeiro “Interação e Escrita” (UEM/CNPq), com endereço eletrônico www.escrita.uem.br, sob a coordenação do professor Doutor Renilson José Menegassi, com sede na Universidade Estadual de Londrina e o segundo o grupo GEMFOR- Gêneros textuais e Mediações Formativas, sob a supervisão da prof. Dr^a Elvira Lopes Nascimento, com sede na Universidade Estadual de Londrina. Possui licenciatura e Mestrado em Letras pela UEM – Universidade Estadual de Maringá e Doutorado em Estudos da Linguagem, pela UEL – Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da professora Dr^a Elvira Lopes Nascimento. As principais publicações da autora incluem capítulos de livros e artigos publicados em diversos periódicos brasileiros.

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Docente do curso de Letras/Anglo, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio, no qual leciona, atualmente, as disciplinas “Linguística Textual” e “Formação de Professores de Língua Portuguesa e Literatura”, e orienta Estágio Supervisionado e trabalhos de conclusão de curso. É responsável pelo módulo “Metodologia de pesquisa”, no curso de especialização em Letras (UENP). Orienta professores da rede estadual de ensino do Paraná, vinculados ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), a partir da proposta metodológica

das sequências didáticas. Faz parte da rede de ancoragem das Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, atuando como formadora no estado do Paraná. Possui Licenciatura em Letras/Anglo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL. É pesquisadora de dois Grupos de Pesquisa (CNPq): “Gêneros textuais e mediações formativas” (GEMFOR), coordenado pela Prof^a. Elvira Lopes Nascimento (UEL); “Gêneros textuais e ensino de línguas”, coordenado pela Prof^a. Eliane Segati Rios Registro (UENP), sendo, desse último, responsável pela linha de Língua Portuguesa. É autora de vários capítulos de livros e artigos publicados em diversos periódicos brasileiros. Entre os capítulos, destacamos “O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática” (livro *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*, organizado pela Prof^a. Elvira Lopes Nascimento) e “O gerenciamento das vozes enunciativas” (livro *Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)*, organizado por Adair Vieira Gonçalves, Alexandra Pinheiro e Rosa Myriam Leal).

Elvira Lopes Nascimento

Docente associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, ministrando as disciplinas de Produção textual, Produção de textos acadêmicos e Gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de línguas. É Coordenadora do grupo de pesquisa “GEMFOR-Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” (PP-GEL/UEL/ CNPq) e vice-coordenadora do Grupo de Trabalho do GT “Gêneros Textuais/Discursivos” da HYPERLINK “<http://www.anpoll.org.br/index.php>”. Possui licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Entre as publicações da autora, destacamos capítulos de

livros e artigos publicados em diversos periódicos científicos. Entre os livros publicados, destacamos os 06 volumes da coleção Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, direcionados à formação de professores da educação fundamental em serviço nas redes públicas (PDE/ MEC/ UEPG) e o livro Tópicos de Morfossintaxe (publicado pela Editora IES-DE). É organizadora do livro Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino, publicado pela Editora Claraluz.

Maria Rosa Petroni

Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), instituição em que leciona disciplinas nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada, na graduação em Letras e na pós-graduação em Estudos de Linguagem. É coordenadora do grupo de pesquisa “PRALÍNGUA” (CAP/UFMT), desenvolvendo, atualmente, o projeto intitulado Práticas de linguagem no ensino básico: a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa, e da Revista Acadêmica BOCA DA TRIBO, editada por alunos do Curso de Letras/UFMT, em versão online. É professora colaboradora do Mestrado em Estudos de Linguagem (MeEL/UFMT). Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Entre as principais publicações da autora, destacamos capítulos publicados em livros e artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais. É organizadora dos livros Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula, publicado pela Pedro & João Editores.

Mariolinda Rosa Romera Ferraz

Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Possui Especializações em Língua Portuguesa pela Universi-

dade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS (antigo Centro Universitário de Dourados/CEUD), em Tecnologias na Educação, pela Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/RJ, e em Mídias na Educação, pela UFMS. É graduada em Letras (Licenciatura plena em Português/Inglês) também pela UFMS/CEUD. Professora concursada na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, porém, desde 2005, atua na Secretaria Municipal de Educação como professora-formadora. Participa, na condição de pesquisadora, do grupo de pesquisa “Gêneros textuais e Formação de Professores- GETFOR/UFGD/CNPq.

Núbio Delanne Ferraz Mafra

Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), instituição em que atua na linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de Língua Portuguesa e de outras linguagens, ministrando aulas e orientando alunos da graduação em Letras, da especialização em Língua Portuguesa e da pós-graduação em Estudos da Linguagem (mestrado e doutorado). É coordenador do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (UEL-DGP/CNPq) e integra o GT Linguagem e Tecnologias da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e desenvolve estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Entre as principais publicações do autor, destacamos capítulos publicados em livros e artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais. Organizou, com Telma Nunes Gimenez, o volume temático nº 14 da Revista *Signum* Formação de professores de línguas. É autor do livro *Leituras à revelia da escola*, publicado pela Editora da Universidade Estadual de Londrina (Eduel).

Idelma Maria Nunes Porto

Docente da rede estadual de ensino, com atuação no ensino de língua portuguesa para o ensino médio. Tem experiência no ensino superior pela Universidade Norte do Paraná, com as disciplinas de Comunicação e Linguagem e Gramática e Interpretação de Textos. Atua em projetos de pesquisa, como pesquisadora/colaboradora desde 2003, na Universidade Estadual de Londrina, entre eles: “Escrita e Ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” e “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” e “Plano de Trabalho Docente, análise linguística e gêneros discursivos da esfera literária” (em fase de tramitação), coordenados pela Prof^a. Alba Maria Perfeito. Possui licenciatura em Letras, especialização em Língua Portuguesa, mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e é doutoranda em Estudos da Linguagem pela mesma universidade. Tem publicações em anais de congressos – nacionais e internacionais – e em periódicos nacionais, relacionados à análise linguística e gêneros discursivos.

Soeli Aparecida Rossi de Arruda

Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT e Professora Formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO. Trabalha com a disciplina de Leitura e produção de textos acadêmicos no Departamento de Letras em Cáceres-MT e na Área de Linguagens no CEFAPRO. Possui licenciatura plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT), sob a orientação da Profa Dra Maria Rosa Petroni. Tem artigos publicados em livros e periódicos científicos nacionais.

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, instituições onde leciona no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, mestrado e doutorado, área de concentração Linguagem e Sociedade, e no curso de graduação em Letras, com disciplinas voltadas para os gêneros do discurso e o ensino da Língua Portuguesa. É bolsista da CAPES por coordenar o Projeto de Pesquisa Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná, vinculado ao Programa do Observatório da Educação – CAPES/INEP. Coordena o Grupo de Pesquisa Linguagem, discurso e ensino (CNPq) e o Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP), o qual envolve professores da Educação Básica. Possui licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); especialização em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO); mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Entre as principais publicações da autora, destacamos capítulos publicados em livros e artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais. Entre os livros organizados, destacamos: Linguagem, Cultura e Ensino (Organizado por Clarice Nadir Von Borstel e Terezinha da Conceição Costa-Hübes); Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental - anos iniciais (três Cadernos Pedagógicos organizados por Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgartner)

Wagner Rodrigues Silva

Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Araguaína, instituição em que leciona disciplina na área

de Linguística Aplicada, na graduação e pós-graduação em Letras. É bolsista produtividade do CNPq, coordenador do grupo de pesquisa “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados” (PLES/UFT/CNPq) e do mestrado em Ensino de Língua e Literatura (MELL/UFT). Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Entre as principais publicações do autor, destacamos capítulos publicados em livros e artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais. Entre os livros organizados, destacamos *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor* (organizado com Lívia Chaves de Melo) e *Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre ensino e formação do professor de língua materna* (organizado com Luiza Helena Oliveira da Silva), ambos publicados pela Editora Mercado de Letras. É autor do livro *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*, publicado pela Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem).

Vladimir Moreira

Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), instituição em que leciona disciplina na área de Metodologia de Língua Portuguesa, na graduação em Letras Vernáculas e Clássicas. Professor Colaborador no Projeto de Extensão *Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto*, no Projeto de Pesquisa *Letramento Digital do Professor de Língua Portuguesa*, encerrado em 2011, no Projeto de Pesquisa *Letramento digital nas aulas de língua portuguesa: práticas e concepções em pesquisas de intervenção*, iniciando em 2012; membro do Grupo de Pesquisa FELIP- Formação e ensino em língua portuguesa (UEL-DGP-CNPq); Coordenador Geral na Universidade Estadual de Londrina do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (SEED/

UEL). Possui licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) doutorado em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP). Entre as últimas publicações do autor, destacamos os artigos publicados: “A realidade e a virtualidade na prática docente: um desafio em gigabytes”, Cellip, 2009; “Perto das teclas, longe da formação de leitores”, 17°. COLE, 2009; “Rodas de letramento digital com professores”, VI Senale, 2010.



