

TÂNIA CRISTINA LEMES MACHADO

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
RECUPERANDO ELOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

INSTITUTO DE LINGUAGENS - IL

CUIABÁ

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

TÂNIA CRISTINA LEMES MACHADO

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
RECUPERANDO ELOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rosa Petroni.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

INSTITUTO DE LINGUAGENS - IL

CUIABÁ

2008

MeEL



mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO – MeEL
DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

Raquel Salek Fiad

Prof^a Dr^a Raquel Salek Fiad
Examinadora Externa (UNICAMP)

Cláudia Graziano Paes de Barros

Prof^a Dr^a Cláudia Graziano Paes de Barros
Examinadora Interna (UFMT)

Maria Rosa Petroni

Prof^a Dr^a Maria Rosa Petroni
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 31 de março de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que sempre esteve presente em minha vida, por permitir que mais este sonho se realizasse, suavizando a caminhada ao transformar as minhas inseguranças em forças para seguir adiante.

Aos meus pais, cujo exemplo de vida e determinação me ensinou, entre tantas coisas, a paciência, a generosidade, a compreensão, o carinho e a acreditar que nada é impossível quando temos vontade de vencer.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Rosa Petroni, minha orientadora, pela admirável competência, dedicação, respeito e incentivo. Tê-la como orientadora nestes dois anos de mestrado foi um presente em minha vida. Seu carinho, sua sensibilidade e sua amizade foram (são) valiosos e determinantes durante a orientação desta pesquisa.

Às Professoras Doutoras Raquel Salek Fiad e Cláudia Graziano Paes de Barros pela gentileza em aceitar participar da minha banca de defesa, pela leitura do meu trabalho e pelas excelentes contribuições, críticas e comentários no exame de qualificação.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, pela oportunidade de me tornar uma pesquisadora.

Aos professores Alice, Ana Antônia, Maria Inês, Marcos e Roberto Baronas pelas valiosas discussões durante o curso, e, em especial, às professoras Cláudia e Simone, por me apresentarem Bakhtin, a partir de um novo olhar, mais sensível e atento ao valor da palavra do “outro”. Vozes que marcaram pela competência, generosidade e simplicidade.

Aos colegas de curso, pelas contribuições

durante os seminários de estudo, pela aprendizagem coletiva e pelos momentos de descontração a cada encontro.

À Silma e Eliane, cuja amizade também foi um dos melhores presentes dos últimos tempos, pela doce companhia nessa jornada, nos momentos de alegria e angústia durante esses dois anos; a primeira, uma pessoa admirável, sensível e sempre disposta a me ouvir, alguém com quem pude contar sempre; a segunda, um exemplo de alegria, um bom humor contagiante, responsável pelos muitos sorrisos e momentos de descontração (Saudações bakhtinianas!); pela amizade que nos uniu, uma referência afetiva e intelectual, que estará para sempre dentre as minhas mais caras lembranças.

Ao Marcos, amigo e colega nos grupos de estudo, pelas contribuições e pelo incentivo.

À Ana Lúcia, pelo incentivo e apoio, mas, sobretudo, pela amizade que soubemos construir e manter desde os tempos da graduação no Curso de Letras.

Agradeço imensamente às professoras e aos alunos que participaram da pesquisa, por terem gentilmente me acolhido, e, em especial, às professoras pela concessão generosa de seu tempo e pela confiança em me fornecer valiosas informações imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Às Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso e Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, por oportunizarem o meu afastamento das atividades docentes durante a realização deste estudo.

Em especial aos meus pais, Antônio e Marizette que, mesmo distantes, sempre me apoiaram, incentivaram e valorizaram as minhas iniciativas; pelo exemplo de vida e caráter, pelo carinho e por terem me escolhido como filha.

À Carmenzina (*in memorian*), minha mãe, que, de algum lugar, sei que está sempre torcendo por mim.

À Patrícia, minha irmã querida, pela admiração, incentivo e pela alegria que transmite em todos os momentos. Apesar da distância, te sinto tão próxima.

Ao Allenir, meu companheiro de toda uma vida, pela paciência e pelo carinho durante as jornadas de estudo, e por saber compreender as minhas ausências, às vezes “tão perto, tão longe”.

Aos meus filhos e meus amores, Richard e Rennan, pelo sentido que dão à minha vida.

Aos demais familiares e amigos, uma lista enorme, para minha alegria, pela força e vibração positiva.

Enfim, a todos que de uma forma ou de outra colaboraram direta ou indiretamente nessa minha trajetória como mestranda.

A todos vocês, carinhosamente, **MUITO OBRIGADA.**

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

(Mikhail Bakhtin)

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...*

(Alberto Caeiro)

RESUMO

MACHADO, T. C. L. *Os gêneros discursivos e a formação do professor de Língua Portuguesa: recuperando elos.*

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, realizado com quatro professoras das redes municipal e estadual de ensino das cidades de Cuiabá e Várzea Grande, no Estado de Mato Grosso. Esta pesquisa, de base enunciativo-discursiva, tem como um dos objetivos observar a relação entre as dificuldades na efetivação das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998) e a formação inicial e continuada dessas professoras. Por meio da observação participante, de entrevistas formais e informais e de registro em fotografias, procuramos conhecer e compreender como esse grupo de professoras efetiva o trabalho com a teoria dos gêneros, partindo da reflexão sobre sua prática e sua formação. Buscamos, ainda, verificar em cursos de graduação em Letras, elegendo as quatro principais instituições de nossa região e outras três universidades que se destacam no cenário acadêmico nacional, em que momento do curso os futuros professores de Língua Portuguesa têm acesso “oficial/efetivo” à teoria dos gêneros. Observando a prática de ensino realizada pelas professoras, identificamos que se trata de uma tentativa de trabalho com gêneros textuais, vertente teórica que revela aproximações e distanciamentos da teoria dos gêneros discursivos. As análises demonstram as dificuldades das professoras em relação às propostas curriculares apresentadas para o ensino de Língua Portuguesa, resultado da desarticulação entre a formação inicial e continuada, revelando uma grande distância a ser percorrida rumo à necessária formação de leitores e escritores críticos e autônomos. Pretendemos desvelar tal quadro, tecendo o cenário numa visão dialógica, partindo do encontro das vozes, sejam elas dos sujeitos pesquisados, da pesquisadora ou dos discursos teóricos polifônicos.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Ensino; Formação docente.

ABSTRACT

MACHADO, T. C. L. *Os gêneros discursivos e a formação do professor de Língua Portuguesa: recuperando elos.*

This is a qualitative study, realized with four teachers who work in municipal and state schools in Cuiabá and Várzea Grande, in Mato Grosso. This research based on enunciative-discursive approach aims to observe the relation between the difficulties in the realization of the “Parâmetros Curriculares Nacionais” - Portuguese Language (PCNLP) and the initial and continued education of these teachers. Through the participant observation, formal and informal interviews and of the photographic register, we search to know and to understand how this teachers’ group realizes the work with the genders theory, using the reflection about their practice and formation. We still search to verify in Letras’ graduation courses, in the four main institutions of our region and other three universities that exceed in the national academic context, in which moment in this course the future teachers of Portuguese Language have “oficial/efective” access about the gender theory. Observing the teaching practice carried trough the teachers, we recognize that it is an attempt of work with the textual genders, theoretical source that reveals approximation and distances of the theory of the discursive genders. The analyses demonstrate the teachers’ difficulties about the curriculum proposals presented for the teaching of Portuguese Language, result of the disarticulation between the initial and continued formation, disclosing a great distance to be covered route to the necessary formation of critical and independent readers and writers. We intend to unveil this framework, weaving the scenery in a dialogic vision, on the meeting of voices, whether of the research subjects, the researcher or the polyphonic theoretical discourses.

Word-key: Discursive genders; Teaching; Teacher education.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
TECENDO O CENÁRIO.....	19
1.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO: CONCEITOS E RELEITURAS.....	22
1.1.1 Gêneros textuais: a influência do grupo de Genebra	28
1.1.2 Gêneros discursivos e gêneros textuais: aproximações e distanciamentos	30
1.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: novos desafios.....	32
1.1.4 Os gêneros como objeto de ensino.....	36
1.2 FORMAÇÃO DOCENTE: “MUITAS PEDRAS NO CAMINHO”	42
1.2.1 A formação do professor de Língua Portuguesa.....	45
1.2.2 Formação inicial: os desafios dos cursos de Letras	46
1.2.3 Formação continuada.....	51
1.2.4 Formação Reflexiva	59
CAPÍTULO 2	
CONSTRUINDO O ROTEIRO: CAMINHOS POSSÍVEIS	64
2.1 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS	65
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA.....	68
2.3 OS SUJEITOS	70
2.4 AMPLIANDO O CONTEXTO DE PESQUISA.....	74

CAPÍTULO 3	
O ENCONTRO DAS VOZES.....	77
3.1 AS VOZES DAS PROFESSORAS	78
3.1.1 Os questionários e as entrevistas: o valor dos ditos e dos não-ditos	79
3.2 TEORIA E PRÁTICA.....	89
3.3 AS VOZES OFICIAIS.....	120
3.3.1 Abrindo as “grades” dos cursos de formação inicial.....	121
3.3.2 Formação continuada: possibilidades de mudanças.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXO 1.....	149
ANEXO 2.....	166
ANEXO 3.....	171
ANEXO 4.....	176
ANEXO 5.....	182
ANEXO 6.....	190
ANEXO 7.....	196
ANEXO 8.....	211
ANEXO 9.....	219
ANEXO 10.....	227

INTRODUÇÃO

O papel do professor é fazer com que nossos alunos sejam capazes de ler, escrever, interpretar textos e sejam também cidadãos críticos.

(Professora 2)

Não há como negar que estamos atravessando um período de profundas mudanças, não só em relação aos avanços tecnológicos, mas também no que diz respeito ao posicionamento, atitudes e ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais diante de uma sociedade cada vez mais exigente. A educação, considerada peça fundamental nesse processo de transformação, tem sido severa e criticamente avaliada. Muito se discute acerca da qualidade da educação em nosso país, e esse é um debate amplamente instalado nas diversas esferas de atividade humana, desde a esfera acadêmica, governamental, até em pequenos grupos de discussão, na família ou entre amigos. Nesse embate de idéias percebemos que, apesar dos mais diferentes enfoques adotados, a qualidade da formação docente ocupa o cerne das discussões.

Ser professor, no atual cenário da educação brasileira, constitui um desafio muito maior que em qualquer outra época, sendo preciso muito mais que trazer nas mãos um belo diploma escrito em letras douradas. Problemas não faltam, envolvendo uma série de questões que vão desde aspectos estruturais, salariais, sobrecarga de trabalho, muitas vezes em condições precárias, até mesmo dificuldades pedagógicas, revelando a insegurança diante das transformações e a necessidade de uma formação permanente, contínua.

Temas como o ensino de Língua Portuguesa, a formação de professores, a proposta de trabalho com gêneros discursivos e a formação do professor reflexivo têm sido amplamente discutidos e estudados. Tais preocupações são reveladas nas obras de muitos autores e pesquisadores, destacando-se, além dos autores que fundamentaram esta pesquisa, os trabalhos de Geraldi (1997), Lopes-Rossi (2001, 2005), Machado (2005), Kleiman (2001, 2006), Fiad (1993, 2002), Bunzem (2006), Magalhães (2001), Pimenta (2005) e Liberalli (2000), dentre outros. Esta pesquisa se insere nesse amplo e importante debate.

As inúmeras críticas direcionadas à educação parecem ter um alvo, em especial, o ensino de Língua Portuguesa (LP), que, por muito tempo, esteve vinculado ao ensino de gramática. Sabe-se, a partir de diversas pesquisas realizadas nesse campo, ser um equívoco considerar que apenas por meio da metalinguagem os alunos tornem-se capazes de usar a língua adequadamente, tanto na leitura como na produção de texto, pois essa concepção deixa de lado a essência dessas atividades que são os processos de atribuição de sentido. O tradicional ensino de gramática deixa de fazer referências a elementos fundamentais, como as condições de produção, as relações de poder implícitas nas escolhas lingüísticas e as negociações de sentido produzidas o tempo todo. Essa concepção tradicional de ensino de língua, no campo teórico, cada vez mais, cede lugar à concepção sociointeracionista que entende linguagem como prática social, na qual o ensino de LP deve focar o desenvolvimento de competências e habilidades lingüísticas e permitir a ampliação do engajamento discursivo dos alunos, para que eles possam, efetivamente, agir no mundo social atribuindo sentidos e se fazendo entender.

Nesse cenário, surge o trabalho com gêneros, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora sejam objeto de muitas discussões a respeito das divergências teóricas em relação ao conceito de gênero, são, certamente, uma grande contribuição para o ensino de Língua Portuguesa. Porém, o que se observa é a grande distância entre as orientações curriculares, propostas pelos PCN, e sua prática efetiva na sala de aula. Essa disjunção entre teoria e prática permeia, ainda, as grades curriculares de muitos cursos de licenciatura em Letras e as pautas de cursos de formação continuada.

Mesmo assim, muitos professores buscam colocar em prática as novas propostas, na tentativa de reverter o quadro do ensino de LP no país, esbarrando em muitas dificuldades e, algumas vezes, desistindo de seus objetivos frente a tantos obstáculos. Vale dizer que muitos professores de Língua Portuguesa vêm dando uma maior atenção à teoria dos gêneros, com o intuito de integrá-los em sua prática. Porém, nesse processo, discussões têm sido levantadas e muitas dúvidas têm sido apontadas por estes profissionais, principalmente no que diz respeito ao embasamento teórico e ao conhecimento prático das questões que envolvem o trabalho com gêneros discursivos, o que, indiscutivelmente, traz à reflexão a formação profissional desses docentes.

Tais dificuldades levam os professores a desenvolver trabalhos com “famílias de textos”, supondo ser o objetivo maior oportunizar aos alunos o acesso à diversidade textual. É preciso dizer que o trabalho com os gêneros do discurso não é tão simples, ao contrário, é bem complexo, porque implica mudança diante da concepção de língua(gem), que passa a ser concebida por meio de um viés enunciativo, rompendo com a visão estruturalista (Saussure).

Além de rever sua concepção acerca de seu objeto de trabalho, cabe ao professor de Língua Portuguesa conhecer as vertentes teóricas que tratam do conceito de gêneros, uma vez que tal conceito tem se destacado a partir de duas linhas teóricas diferentes: a dos gêneros do discurso (ou gêneros discursivos) – proposta por Bakhtin, partindo de sua teoria enunciativo-discursiva – e a dos gêneros do texto (ou gêneros textuais) que apresenta, em relação à anterior, aproximações e distanciamentos. Essas afirmações reiteram a complexidade que envolve o trabalho com gêneros e a necessidade de um professor cuja formação, inicial e continuada, sejam alicerçadas em bases sólidas, pois os momentos de instabilidade são muitos.

Frente a essas questões, traçamos o percurso de nossa investigação, partindo das noções centrais: gêneros do discurso e formação do professor de Língua Portuguesa. Entendemos que, para compreender as dificuldades impostas ao ensino-aprendizagem de LP diante das atuais propostas, seria necessário vivenciar essa realidade no ambiente em que elas se revelam: a sala de aula. Para tanto, contamos com a colaboração de quatro professoras de LP, as quais atuam nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de Cuiabá. Realizamos entrevistas e observação participante, assistindo a quatro aulas de cada docente.

Esse processo constituiu o principal caminho para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, a saber, investigar as relações e implicações existentes entre o trabalho com gêneros discursivos e a formação profissional daqueles que o realizam em sala de aula. Temos como objetivos específicos: a) oportunizar vez e voz a um grupo de quatro professoras de Língua Portuguesa, que atuam nas redes municipal e estadual de ensino, a fim de expressarem suas dificuldades e perspectivas na realização do trabalho com gêneros discursivos e, ainda, sua interlocução com os PCN, permitindo, assim, uma análise do processo de ensino no qual estão inseridas; b) compreender como esse grupo de professoras efetiva o trabalho com a teoria dos gêneros, partindo da reflexão sobre sua prática e sua

formação; c) verificar em cursos de graduação em Letras, em diferentes universidades, se, em algum momento desses cursos, os futuros professores de LP têm acesso “oficial/efetivo” à teoria dos gêneros; d) propor uma reflexão acerca do distanciamento entre teoria e prática, uma vez que o processo de formação, na maioria das vezes, pauta-se na transmissão de conhecimentos, já testados e tidos como verdades, deixando, talvez, menor ou nenhum espaço para a discussão sobre as dificuldades encontradas pelos docentes na sua prática efetiva; e) dialogar com as professoras, procurando também subsídios para (re)orientar seus trabalhos.

Com base nesses objetivos e pressupostos, pretendemos responder às seguintes questões de pesquisa:

1) Quais as implicações existentes entre o trabalho com gêneros discursivos, proposto pelos PCN, e a formação do professor de Língua Portuguesa?

2) Como os professores se posicionam diante dos PCN e da teoria dos gêneros?

3) Em que momento alguns cursos de graduação em Letras oportunizam aos futuros professores o acesso a essas teorias?

Esta pesquisa está estruturada em quatro partes.

No **Capítulo I – Tecendo o cenário** – discutimos as questões teóricas relativas aos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1952-3/ 2003, 1929/ 2006; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926) e às aproximações e distanciamentos entre os gêneros discursivos e os gêneros textuais (BARBOSA, 2000, 2001; BRAIT, 2000; FIGUEIREDO, 2005; LOPES-ROSSI, 2005; MARCUSCHI, 2005; ROJO, 2005; SCHNEUWLY, 2004). Em seguida, discutimos questões referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a adoção dos gêneros como objeto de ensino (BAKHTIN, 1952-3/ 2003; BARBOSA, 2001; PCN, 1998; FIGUEIREDO, 2005; GOMES-SANTOS, 2003, 2007; KLEIMAN, 2006; PRADO, 2007). Encerramos o capítulo tratando das questões relacionadas à formação inicial e continuada do professor de LP (BARBOSA, 2000; BATISTA, 2004; CASTRO e ROMERO, 2006; COLLARES, C. A., MOYSES, M. A. e GERALDI, 2008; GRELLET, 2007; MAGALHÃES, 2001; MIRANDA, 2001; NÓVOA, 1992; PADILHA, 2005; ROJO, 2001), das contribuições da teoria socio-interacionista de Vygotsky (PAES de BARROS, 2005; CASTRO e ROMERO, 2006; ROJO, 2000; VYGOTSKY, 1934/

2005) e da necessidade de uma formação voltada para a reflexão (ALARCÃO, 2004; CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992; LIBERALI e ZYNGIER, 2000; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992).

No **Capítulo II – Construindo o roteiro: caminhos possíveis** – apresentamos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa por meio de: a) definição da linha metodológica, com base na pesquisa qualitativa e no método da observação participante; b) descrição do contexto de pesquisa e dos participantes; c) definição dos procedimentos para coleta e análise dos dados.

No **Capítulo III – O encontro das vozes** – temos a apresentação e a análise dos dados da pesquisa, com base em princípios discutidos nos Capítulos I e II. Realizamos uma síntese dos resultados, buscando responder às perguntas de pesquisa.

Nas **Considerações Finais**, apresentamos as reflexões acerca dos resultados obtidos e ressaltamos algumas contribuições deste estudo, para, em seguida, sugerirmos possíveis caminhos para futuras pesquisas.

Seguem as **Referências Bibliográficas** e os **Anexos**.

CAPÍTULO 1

TECENDO O CENÁRIO

Reconheço que hoje os professores (alguns) estão mais próximos dos alunos, estão mais abertos aos anseios deles, mas ainda há aqueles que têm a escola como bico, estão descontentes com o salário e tiram de si a responsabilidade com o trabalho. Reconheço, também, que os “modismos”, implantados por todos os governantes que são eleitos, têm feito tanto os professores quanto os alunos de cobaias de uma educação que não visa qualidade, mas propaganda.

(Professora 4)

Os gêneros do discurso e Bakhtin: novos caminhos

Refletir sobre a linguagem é ter à frente um universo de possibilidades. Podemos seguir pelos mais diferentes caminhos. Todos eles revelam a essencial importância do estudo da linguagem em qualquer área do conhecimento, pois estudá-la é estudar o homem, suas relações sociais, sua história. A preocupação com a linguagem, sua origem e sua natureza, já estava presente na Grécia Antiga e filósofos como Platão e Aristóteles, dentre outros, forneceram os princípios fundamentais que, por muitos séculos, conduziram as teorias e sistematizações lingüísticas. Por muito tempo, o debate em torno da natureza da linguagem figurou entre as correntes realista e nominalista, refletindo a divergência do pensamento grego entre *phýsei* e *thései*. Segundo Mounin (s/d), os realistas, destacando-se Platão e Santo Agostinho, defendiam a relação intrínseca entre a idéia e a palavra, e os nominalistas, seguidores de Aristóteles, defendiam que as palavras não são as coisas e sim nomes regidos por convenção. Nos séculos XVI, XVII e XVIII, têm-se as propostas dos gramáticos, filólogos e filósofos da linguagem, que, juntamente com a tradição greco-romana, como afirma Pais (1980), constituíram a base dos trabalhos dos primeiros lingüistas. Com o surgimento da Lingüística, a ciência da linguagem, apresenta-se a fundamental contribuição de Saussure, considerado o “pai da Lingüística Moderna”, responsável por um grande avanço dessa ciência ao formular

a concepção de língua como uma instituição social. Saussure pensando a linguagem cientificamente, apresentou a clássica distinção entre “língua” (*langue*) e “fala” (*parole*). Tal dicotomia possibilitou a definição do objeto específico da lingüística, a língua, entendida como sistema, descartando, assim, a fala, por sua dimensão individual e não passível de sistematização. Outra grande contribuição de Saussure foi, sem dúvida, a elaboração da teoria do signo. Paes (*idem*, p. 97) afirma que Saussure “caracterizava-se como um homem de transição ou, mais precisamente, como aquele que operou a transição entre a lingüística historicista e a que se convencionou chamar de lingüística contemporânea”. Após Saussure, muitos estudiosos da linguagem continuaram a contribuir com suas teorias para o desenvolvimento da Lingüística, ora criticando a obra saussureana, ora reiterando sua inegável contribuição. Dentre esses estudiosos da linguagem, destaca-se o filósofo russo Mikhail Bakhtin, que, com sua teoria do enunciado concreto e dos gêneros discursivos, tem cada vez mais ocupado espaço nas discussões e nos estudos lingüísticos contemporâneos. A obra de Bakhtin e seu Círculo, formado por intelectuais e artistas da época, destacando-se dentre eles Volochínov e Medviédiev, fornece um arcabouço teórico não apenas para os estudos lingüísticos, pois, dada sua importância e abrangência, ela pode fundamentar, ainda, a metodologia de pesquisa no estudo das Ciências Humanas.

O pensamento bakhtiniano, em sua perspectiva dialógica e sócio-histórica da linguagem, constitui os pilares do presente trabalho e o conceito de gêneros do discurso, tal como postulado por Bakhtin (1952-3/ 2003), norteia nossa caminhada e as análises apresentadas, uma vez que tal conceito tornou-se um dos objetos de ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), como veremos adiante.

A escolha dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem escolar constitui, sem dúvida, um avanço no ensino de Língua Portuguesa, mas ao defendermos tal adoção faz-se necessário apreender melhor o conceito de gêneros do discurso, sua definição, sua articulação com os outros conceitos de Bakhtin e seu Círculo, as aproximações e distanciamentos de algumas correntes teóricas e as implicações teóricas e práticas no ensino de língua.

1.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO: CONCEITOS E RELEITURAS

A dimensão sócio-histórica e ideológica da linguagem, como aponta Sobral (2005), atravessa todos os conceitos propostos pelo Círculo, diferentemente da visão estruturalista saussureana que considera o sistema lingüístico como algo pronto, acabado, imanente. É nessa dimensão que temos um dos fundamentos do pensamento bakhtiniano, a noção de sujeito, que, diferentemente de outras correntes teóricas, concebe-o como ser ativo, situado sócio-historicamente e que se constitui como tal a partir das interações com o outro, numa relação em que o eu depende do outro, influenciando-o e resignificando-o, ao mesmo tempo em que se deixa influenciar e ser resignificado por ele, sempre enredados pela sociedade e pela história, processo que se dá por meio da linguagem.

Podemos, assim, apresentar nosso objeto de estudo, os gêneros do discurso, proposto por Bakhtin na obra *Estética da Criação Verbal* (1952-3/ 2003), na qual ele discute conceitos fundamentais para a compreensão do gênero. Segundo o filósofo russo, a linguagem está relacionada a todas as esferas da atividade humana, pois sempre que utilizamos a língua, independentemente de quem o faz ou da esfera em que se encontra, esse ato se dá em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos. Os enunciados, apesar de serem únicos e não reiteráveis, encerram em si especificidades da esfera na qual circulam, compondo assim “tipos relativamente estáveis”, que Bakhtin denomina “gêneros do discurso” (idem, p. 262).

A noção de gênero, ao contrário do que poderíamos pensar, não é algo novo, já que há uma longa tradição de estudos acerca do gênero, termo já usado por Aristóteles na Grécia Antiga, e que se relacionava, principalmente, à literatura e à retórica. Bakhtin amplia essa noção ao tratar do gênero como uma questão lingüística do enunciado e de seus tipos. Dadas sua infinidade, riqueza e diversidade, o autor ressalta a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso. Poderíamos citar inúmeros gêneros orais ou escritos, como o diálogo em família, o bilhete, a carta, o telefonema, uma apresentação de seminário, um artigo científico, uma aula, uma crônica, uma receita, um ofício, uma palestra, uma vídeoconferência, um *e-mail*, enfim, infinitas possibilidades, que trazem em si as características e finalidades das mais diferentes esferas de atividade. A natureza do enunciado é

considerada, por Bakhtin (idem, p. 265), questão central para o estudo dos gêneros, pois toda investigação envolvendo aspectos lingüísticos trabalha, inevitavelmente, com enunciados concretos, orais ou escritos, e o desconhecimento de sua natureza e de suas especificidades, bem como da heterogeneidade dos gêneros do discurso “redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida”.

Diante dessa extrema heterogeneidade, o autor propõe uma distinção entre gêneros discursivos primários (simples), ligados a situações cotidianas de uso da linguagem, e gêneros discursivos secundários (complexos), relacionados a esferas artísticas, culturais, científicas, políticas, nas quais predomina a escrita. Os gêneros primários podem ser incorporados pelos gêneros secundários, adquirindo outro caráter, que os faz romper com o contexto de situação discursiva imediata, tornando-os parte de um outro enunciado, produzido em uma esfera específica, mais elaborada, como um diálogo que passa a integrar uma entrevista jornalística, absorvendo as especificidades desse novo gênero.

Alguns autores associam gêneros primários aos gêneros orais e secundários aos escritos. Entretanto, essa relação é discutida por Barbosa (2001), que considera como o traço distintivo maior não o fato de serem falados ou escritos, mas a relação com a esfera na qual os gêneros circulam, suas peculiaridades e seu contexto de produção. Observando as características dos gêneros secundários, não podemos afirmar que uma aula inaugural a um grupo de acadêmicos, por ser realizada oralmente, seja um gênero primário, e nem ainda que os famosos bilhetinhos, que correm em sala de aula, por exemplo, sejam secundários apenas por serem escritos.

As especificidades e as finalidades de cada esfera de atividade humana, presentes nos enunciados, são observadas por meio da tríade que compõe o gênero: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. O conteúdo temático, ou tema, é amplamente discutido por Bakhtin em “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929/ 2006), obra na qual o autor trata da distinção entre tema e significação. De acordo com o pensamento bakhtiniano, o tema é o sentido da enunciação completa, é concreto como o fenômeno histórico da enunciação, é individual e não reiterável. É determinado pelas formas lingüísticas e pelos elementos extraverbais que constituem a enunciação, a situação de produção, de recepção e de circulação. No interior do tema encontramos a significação, que, diferentemente daquele, tem natureza abstrata, reiterável e estável, e está

relacionada aos elementos lingüísticos que a compõem. Tema e significação são indissociáveis, não há como traçar uma fronteira entre ambos, pois o primeiro apoia-se na estabilidade do segundo para manter seu sentido e o elo com outras enunciações. Para marcar essa inter-relação, Bakhtin (1929/ 2006, p. 136) afirma que:

O tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

Assim, a significação da enunciação “Será que vai chover?” será a mesma sempre que pronunciada, pois é formada pelo significado das palavras que a compõem e sua relação. No entanto, se o mesmo enunciado fosse proferido em uma situação histórica concreta, no meio de uma discussão entre colegas, ou durante a exposição de uma aula de física, ou matemática, por exemplo, o tema poderia ser outro, como o desejo de cessar a discussão, no primeiro caso, e o desejo de atenção do professor por não se estar compreendendo o que está sendo exposto, no segundo caso.

O tema, como elemento do gênero do discurso, é concreto e só existe no interior de uma situação de enunciação concreta, em um dado momento histórico. A distinção entre tema e significação pode ser melhor esclarecida quando o autor afirma que o tema implica a noção de compreensão e introduz outro conceito presente na teoria bakhtiniana, o conceito de compreensão ativa e responsiva. Segundo o autor, toda compreensão deve ser ativa e conter o “germe de uma resposta”, pois só assim é possível apreender o tema. Ao apreendermos o tema de uma enunciação, é possível nos orientarmos e nos adequarmos ao contexto da situação enunciativa. A compreensão, para Bakhtin (idem, p. 137), é “uma forma de diálogo”, na qual “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. É essa atitude responsiva ativa que nos faz compreender o enunciado, concordando com ele, refutando-o, ampliando-o, aplicando-o, etc. Essa resposta pode acontecer imediatamente após a enunciação, pode se dar de forma silenciosa e, ainda, ser uma compreensão responsiva de efeito retardado, ou seja, a compreensão pode vir depois, presente no discurso ou no comportamento do interlocutor. Como afirma

Bakhtin (1952-3/ 2003, p. 272):

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados.

O tema pode, ainda, realizar-se, como afirma o autor (1929/ 2006, p. 139), “completa e exclusivamente através da entoação expressiva, sem ajuda da significação das palavras ou da articulação gramatical”, revelando que toda enunciação implica uma “orientação apreciativa”. Segundo ele, a apreciação social é indispensável para a compreensão da evolução histórica do tema e das significações que o compõem. No entanto, na maioria das vezes, apenas a entoação não preenche o todo do sentido, sendo necessário o contexto extraverbal. Para Voloshinov / Bakhtin (1926, p. 5), o contexto extraverbal do enunciado compreende os seguintes fatores: “1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (...), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação”. Segundo os autores, todo enunciado concreto encerra em si uma parte percebida, dizível por meio de palavras, e uma parte presumida. Tais considerações reiteram a essencialidade da situação extraverbal, não como pano de fundo, mas como parte constitutiva do enunciado e fundamental para a compreensão do tema.

Passemos ao segundo elemento que compõe o gênero - o estilo, que reflete a seleção de recursos lingüísticos, escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais. Para Bakhtin (1952-3/ 2003), todo estilo é indissociável dos tipos de enunciados, por conseguinte, dos gêneros do discurso. Os enunciados, sejam eles orais ou escritos, nas mais diferentes esferas de comunicação, podem refletir a marca, o estilo individual do falante. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que nem todos os gêneros são abertos ao estilo individual. Gêneros relacionados à esfera literária são os mais propícios à expressão da individualidade, porém outras esferas, como a jurídica, por exemplo, são refratárias, pois requerem uma padronização em seus diversos gêneros, refletindo não um estilo individual, mas determinados estilos que

correspondem às condições específicas dessa esfera de atividade.

A estrutura composicional, assim como o tema e o estilo, é outro elemento constitutivo dos gêneros do discurso. Ela é definida por meio das estruturas comunicativas e semióticas presentes nos textos pertencentes a determinado gênero. Essas partes são indissociáveis e determinadas em função da vontade discursiva do falante ao eleger determinado gênero e, principalmente, de seu interlocutor e das especificidades das esferas de comunicação a que pertence tal gênero.

Bakhtin (idem, p. 274) atribui fundamental importância ao estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso, pois é preciso compreender os limites desse enunciado e as diferenças entre ele e as unidades da língua, palavras e orações. Para esse autor, o enunciado constitui a “real unidade da comunicação discursiva”, portanto só tem existência por meio da enunciação concreta de determinados sujeitos do discurso. Esse é um aspecto que nos permite distinguir enunciado e oração. Enquanto aquele se revela como “unidade da comunicação discursiva”, essa representa uma “unidade da língua” e tem “natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade”. A oração, assim como a palavra, difere do enunciado principalmente porque carece da capacidade de determinar a “posição responsiva do outro falante”, em relação ao tema, ao estilo e à estrutura composicional, ou seja, podemos compreender o significado lingüístico de uma oração ou palavra isolada e seus possíveis usos no enunciado, mas não há como suscitar uma posição responsiva a elas uma vez que desconhecemos o contexto da enunciação concreta. O juízo de valor e a expressividade surgem apenas quando ambos são empregados em um enunciado concreto. O autor aponta, ainda, que é a “alternância dos sujeitos do discurso”, a alternância dos interlocutores, que define os limites de cada enunciado concreto. Essa alternância delimita o enunciado quando a palavra é passada ao outro, porém é importante observar que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (idem, p. 272), antes de cada um deles já houve os enunciados de outros e sempre haverá outros em resposta. As relações entre os enunciados apenas se concretizam porque pressupõem a enunciação a partir de diferentes sujeitos do discurso, traço que torna impossível essa mesma relação entre unidades da língua. Outra peculiaridade do enunciado é a conclusibilidade, ou seja, ao lermos ou ouvirmos um enunciado, podemos perceber o seu fim, a conclusão do falante, o que nos possibilita assumir

uma atitude responsiva em relação a ele, característica que não pode ser atribuída à oração ou à palavra enquanto unidades da língua, pois essas isoladamente do enunciado, mesmo tendo significado, não suscitam respostas. A oração e a palavra não têm autor e não são dirigidas a ninguém, enquanto que o enunciado traz como traço constitutivo a autoria e o endereçamento. A expressividade também marca a diferença entre o enunciado e a oração, pois ela reflete a relação do enunciado com o falante e com os participantes da situação de comunicação, emitindo juízos de valor. Na palavra, bem como na oração, não há esse caráter expressivo, elas são neutras enquanto configuram “recursos lingüísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos” (idem, p 289), pois não há uma relação com uma situação concreta determinada, carecendo, assim, de um real juízo de valor. É o contexto, a situação real de enunciação e as relações possíveis dentro do enunciado que conferem a elas o sentido. No dizer de Bakhtin (1929/ 2006, p. 98):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Diante disso, o estudo dos gêneros é, certamente, essencial, pois, ao interagirmos em qualquer situação concreta de enunciação ou esfera, o fazemos por meio de determinados gêneros do discurso. Bakhtin (1952-3/ 2003) aponta que, apesar da plasticidade e relativa estabilidade dos gêneros, ao optarmos por um determinado gênero não fazemos antes uma classificação ou criamos um novo gênero, eles nos são dados. No dizer do autor (idem, p. 283):

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (...) Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir

livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Diante da diversidade de gêneros existentes é necessário, em nossas escolhas, considerar sempre a esfera, a situação comunicativa e as relações sociais entre os interlocutores. Para empregá-los adequadamente é necessário ter o domínio dos gêneros, questão não relacionada ao domínio da língua, uma vez que podemos encontrar profissionais graduados que se percebem em uma situação desconfortável ao terem que produzir enunciados utilizando gêneros que circulam em uma esfera diferente da qual se encontram e a que estão habituados.

Sem a intenção de esgotar a questão dos gêneros e da natureza do enunciado, acima exposta, enfatizamos e partilhamos com Bakhtin (idem, p. 300) sua cuidadosa e reiterada observação de que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Quando conhecemos o pensamento bakhtiniano, percebemos em outras inscrições teóricas atitudes responsivas a esse pensamento, concordando com suas idéias, refutando-as e, em diferentes momentos, aproximando-se ou se distanciando delas. Assim, mesmo defendendo a perspectiva discursiva, proposta pelo referido autor e seu Círculo, para a discussão dos gêneros, faz-se necessário tecer um contraponto com outra vertente que também vem sendo discutida, pois está muito presente na formação e na prática de muitos professores. Trata-se da questão dos gêneros numa outra perspectiva, a textual.

1.1.1 Gêneros textuais: a influência do grupo de Genebra

É comum encontrarmos as expressões “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, como se ambas as vertentes teóricas fossem iguais e tomassem como estudo os mesmos objetos, na mesma perspectiva. Essa é uma discussão que tem se ampliado na academia, em função das inúmeras pesquisas que vêm sendo realizadas nas diversas áreas da Lingüística, sobretudo as que se debruçam sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, destacando-se os trabalhos de Rojo (2005), Brait (2000), Barbosa (2001) e Figueiredo (2005). São questões teóricas que

merecem um olhar mais atento, pois levantam aspectos que possivelmente muitos professores ainda estão por compartilhar.

A noção de gêneros da teoria bakhtiniana vem sendo retomada e reelaborada por diferentes correntes teóricas, dentre as quais nos interessa nesse momento, dada a sua influência nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a corrente do Interacionismo Sócio-Discursivo (FIGUEIREDO, 2005), representada por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, destacando-se Bronckart.

Tal corrente, apesar de ter como base a teoria bakhtiniana, adota, diferentemente de Bakhtin, a expressão "gêneros de texto". Essa escolha reflete um aspecto importante dessa teoria, nas palavras de Figueiredo (2005, p. 26):

Uma vez que o objetivo principal das teorias do ISD [Interacionismo Sócio-Discursivo] é descrever os processos cognitivos e lingüísticos envolvidos na sua produção, a unidade de análise passa a ser portanto, os textos, vistos como materialização das ações de linguagem.

Nota-se nessa perspectiva que a preocupação está voltada para aspectos cognitivos relacionados à produção e organização interna dos textos.

Schneuwly e Dolz (2004), pertencentes a esse grupo, avançam em direção ao pensamento bakhtiniano, privilegiando um trabalho orientado na perspectiva discursiva, na qual defendem a noção de gênero como instrumento. Os autores apontam, ainda, para o fato de que a utilização do gênero, "instrumento semiótico complexo", permite a produção e a compreensão de textos. Para melhor definir a noção de instrumento Schneuwly (idem, p. 23) afirma que:

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá a atividade uma forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação.

No Brasil, um dos representantes da corrente dos gêneros textuais que tem se destacado por suas pesquisas é Marcuschi, que, ao tratar dos gêneros também parte dos conceitos de Bakhtin, ampliando essa noção a partir de outros autores como Bazerman, Bronckart, Bhatia, Miller, Kress e Faraco. Marcuschi (2005) chama

a atenção para a noção de relatividade atribuída ao gênero, pois esta vai além dos aspectos formais, captando os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros. O autor define gêneros como entidades dinâmicas, “formas culturais e cognitivas de ação social”, representadas na linguagem. Segundo ele, os gêneros são entidades que condicionam, durante a produção textual, as escolhas lexicais, temáticas e o grau de formalismo. Devido à dinamicidade dos gêneros, o autor afirma que deve evitar-se a classificação e a postura estrutural. Os gêneros devem ser observados na relação com as práticas sociais, com a cognição, com as relações de poder, as tecnologias e as atividades discursivas. O autor ressalta, reiteradamente, a plasticidade dos gêneros, uma vez que eles não são puros, representando mais que um modo de produção textual, um modo de atuação discursiva.

Partindo dos conceitos de Bakhtin, Marcuschi (idem) apresenta as dificuldades de categorização da noção de gênero textual e de suas classificações, afirmando que a prioridade deve ser outra, a determinação dos critérios da categoria gênero textual a partir das dimensões sócio-comunicativas relacionadas à função, à organização, ao conteúdo e meio de circulação e aos atores envolvidos num enquadre sócio-histórico. Observa-se o destaque dado pelo autor à dinamicidade e ao surgimento de novos gêneros a partir do uso das novas tecnologias.

Os fundamentos que embasam a teoria dos gêneros textuais fazem-nos antever que, mesmo tendo Bakhtin como referência em determinados momentos, os autores que defendem tal teoria têm como preocupação a descrição dos textos e dos gêneros. Para Figueiredo (2005), essa preocupação revela a busca por um modelo que represente as condições de produção e organização dos textos, na qual o foco parece estar na materialidade do texto, o que distancia essa teoria do pensamento bakhtiniano, voltado para a significação. Outra característica dessa corrente teórica levantada por Rojo (2005, p. 188) é a aproximação das “noções de gênero, texto e discurso, diluindo a existência social do gênero enquanto universal concreto”.

1.1.2 Gêneros discursivos e gêneros textuais: aproximações e distanciamentos

Rojo (2005), em suas pesquisas voltadas para a teoria dos gêneros do

discurso, discute a divisão entre as duas vertentes teóricas: teoria dos gêneros discursivos e teoria dos gêneros textuais, fazendo o contraponto entre elas. Com base nos estudos de Rojo, Figueiredo (2005) apresenta-nos, por meio do quadro reproduzido a seguir, uma síntese detalhada dessas distinções que contribui para a compreensão das aproximações e distanciamentos existentes entre essas duas correntes teóricas:

TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS	TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
Ênfase nas formas composicionais.	Ênfase na situação de enunciação.
Gênero é uma entidade/noção vaga, que recobre uma família de similaridades e é percebido como um modelo canônico.	Gênero é um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos (Rojo, 2004).
A noção de gênero se confunde com a de família de textos.	"Texto" é a materialização do gênero como universal concreto.
<u>Busca descrever a função ou a materialidade do texto/gênero</u> através de unidades estáveis que o compõem, entre estas, as seqüências típicas ou os tipos de discurso.	<u>Busca a significação, a acentuação valorativa e o tema</u> , indicados pelas marcas lingüísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto.
Apesar de estabelecer uma aproximação com o discurso bakhtiniano, dele se distancia e com ele praticamente rompe, em muitos pontos.	Mantém uma postura crítica e dialógica com as teorias bakhtinianas, sem no entanto se distanciar demasiado delas.
Em termos didáticos, busca definir um gênero colocando paralelamente vários textos supostamente pertencentes a ele e buscando assim regularidades formais ligadas à língua ou à função do gênero, tendo como "pano de fundo" o contexto de <u>produção</u> .	Em termos didáticos, busca definir um gênero a partir de regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Portanto, parte-se da análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa para daí buscar as marcas lingüísticas que refletem esses aspectos da situação.
Principais autores nos quais se apóiam os trabalhos dentro desta tendência analisados por Rojo: Bronckart (1997), Adam (1998/99), Marcuschi (2002).	Principais autores nos quais se apóiam os trabalhos dentro dessa tendência analisados por Rojo: Bakhtin e seu círculo, Holquist, Silvestre & Blank, Brait, Faraco

Quadro 1 – Teoria dos gêneros textuais e teoria dos gêneros do discurso (FIGUEIREDO, 2005, p. 46)

Diante desse quadro, é possível afirmar que reconhecer e compreender essa distinção é imprescindível para o trabalho com gêneros, pois o posicionamento frente a uma das abordagens implicará sensivelmente no processo de ensino-aprendizagem. Vale dizer, como bem aponta a autora, que ambas as vertentes

consideram questões enunciativas, porém o que as diferencia, principalmente em termos didáticos, é a ênfase dada a essas questões. Tratar do gênero como discursivo ou textual indica de qual teoria se fala, com quais conceitos se opera e com quais autores se dialoga, e essa escolha se refletirá na ação didática, uma vez que são diferentes “olhares” sobre o trabalho com gêneros.

Considerando as questões teóricas apresentadas acerca da teoria dos gêneros discursivos, voltemos agora nosso olhar para duas questões de extrema importância, quais sejam, a elaboração dos PCN, tendo o gênero como objeto de ensino, e a formação daquele que tem a responsabilidade de promover as mudanças tão desejadas no ensino de Língua Portuguesa: o professor.

1.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: novos desafios

Um novo paradigma tem sido apontado para o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil. Essa busca por mudanças ocorre dentro de um contexto histórico marcado, principalmente, pelas críticas à qualidade do ensino, decorrente da má formação dos professores e da inexistência de políticas públicas que possam reverter esse quadro. A necessidade de mudar o quadro do ensino no Brasil, carregado de resultados negativos cada vez mais preocupantes, não apenas em relação à LP, mas em todas as áreas do conhecimento, deu início, em 1995, à elaboração de um documento oficial, instituído pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse documento contempla o ensino fundamental, dividido em dois blocos – primeiro e segundo ciclos (1ª a 4ª série), terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série), e, ainda, o ensino médio (EM). Os referenciais que tratam das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental são divididos em dez volumes, sendo que o primeiro apresenta uma introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais e os outros tratam especificamente das diferentes áreas do conhecimento, contemplando Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde, e, por fim, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os PCN de 5ª a 8ª também se dividem em dez volumes que trazem, respectivamente, uma introdução, em seguida, as orientações curriculares para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, e um volume destinado aos temas transversais, que abrangem Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual.

Em relação ao Ensino Médio o documento é constituído de quatro partes que tratam, respectivamente, das Bases Legais; das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, também, das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ainda para o Ensino Médio, o Ministério da Educação elaborou os PCN+, definidos como orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Não há como negar o espaço significativo que esses documentos têm ocupado na atualidade, seja em pesquisas e artigos científicos, em projetos de formação de professores ou, ainda, na preocupação do mercado editorial com a adequação dos livros didáticos ao que é proposto como orientação curricular. Inseridos nesse contexto e tendo como objeto central de nossa pesquisa o trabalho com gêneros e a formação do professor de Língua Portuguesa, fixamos nossa análise no volume que trata do direcionamento das práticas de ensino de LP no terceiro e quarto ciclo (5ª a 8ª séries).

Os PCN de Língua Portuguesa (1998), doravante PCNLP, trouxeram muitas contribuições, especialmente quando propõem o ensino não mais centrado na gramática, mas partindo de uma concepção de linguagem pautada em práticas sociais. A concepção sócio-histórica da linguagem, apontada no documento, privilegia o desenvolvimento de competências discursivas que um ensino descontextualizado, prescritivo e normativo não consegue alcançar. O ensino de Língua Portuguesa, proposto nos parâmetros, articula-se a partir de dois eixos: o eixo “uso”, que compreende a língua oral e escrita, e o eixo “reflexão”, que envolve a língua e a linguagem. Cabe ressaltar a importância dada pelo documento à língua oral, o que caracteriza uma inovação, uma vez que há uma certa resistência ao ensino do oral, dada a supremacia atribuída à língua escrita na esfera escolar.

Apesar de sua notável importância, faz-se necessário uma leitura mais atenta e crítica desse documento, considerando o momento sócio-histórico no qual foi elaborado, reconhecendo as vozes ali presentes, os discursos e as teorias que o

perpassam. Na elaboração do documento temos, inicialmente, duas vozes: de um lado a voz oficial do governo, representando o neoliberalismo, ideologia política e econômica já dominante no momento de elaboração dos PCN, que certamente influencia a proposta, e de outro as contribuições de professores, especialistas em educação, consultores e pesquisadores nos diversos campos da Lingüística, elaborando a proposta de uma educação voltada para a cidadania. Ao analisar essa relação, Figueiredo (2005, p. 107) afirma que:

Na realidade, eles [PCN de Língua Portuguesa] são fruto de uma tensão entre o ideário neoliberal dos anos 1990 e outro mais “social-democrata”, voltado para questões de uma cidadania crítica, provavelmente oriundo das discussões e posições que vigoram entre grande parte dos educadores brasileiros desde a década de 1980. Com isso, estariam postos no documento dois compromissos: um com a educação para o trabalho e outro com a educação para a cidadania.

Mesmo com essa “tensão” presente, os PCN trazem avanços consideráveis para o ensino-aprendizagem, destacando-se, mais uma vez, o estudo da língua a partir do uso e não mais da metalinguagem, o respeito às variedades lingüísticas, o estímulo ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e, o que consideramos fundamental, a adoção dos gêneros como objeto de ensino. Se esses documentos trazem mudanças importantes e significativas para o ensino de LP e representam, como afirmado em sua introdução, os resultados de um trabalho “que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais” (Brasil, 1998, p. 5), surge outro ponto a ser discutido, que é a dificuldade de aplicação das propostas neles contidas, como poderemos observar no terceiro capítulo, que trata da análise dos dados coletados para essa pesquisa. Tal fato implica em questões maiores, como o reconhecimento, por parte daqueles a quem o documento se destina, dos saberes teóricos e disciplinares que fundamentam os PCNLP, bem como a percepção de convergências e divergências teóricas presentes ao longo do texto.

É importante destacar que os PCNLP, apesar de defenderem como proposta as perspectivas dialógica e sociointenracionista, não levam em consideração o extenso número de professores existentes no país, suas múltiplas realidades, tanto em relação à sua formação quanto às condições de trabalho e, apesar de

proclamarem o respeito às “diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país”, acabam pintando o quadro de um professor em que não há nuances, como se houvesse um modelo ideal de profissional em cada sala, disposto a mudar sua prática e capaz de compreender, analisar, discutir e refletir sobre tudo que lhe é proposto nesse documento.

Barbosa (2000, p. 149-50) aponta que a elaboração dos PCN, assim como outras ações que vêm sendo realizadas, como a implantação de sistemas de avaliação de ensino (SAEB) e sistemas de avaliação pedagógica dos livros didáticos (PNLD), representam avanços consideráveis, porém destaca:

... para que seus efeitos possam ser potencializados a médio e a longo prazos, fazem-se necessárias outras modalidades de intervenção. Dentre estas, consideramos que a formação continuada de professores e demais educadores deva ser privilegiada, sem o que a prática de sala de aula não sofrerá mudanças substanciais na direção pretendida.

Contrariando a perspectiva dialógica, assumida inicialmente pelo documento, vale lembrar que o papel do outro, no caso o do professor, é minimizado. Para Bakhtin (1952-3/ 2003), “a vida é dialógica por natureza”, a palavra, “por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida”. Por mais que sejam intitulados como material de apoio às discussões e reflexões sobre a prática pedagógica, os PCN chegam com caráter padronizador e notadamente prescritivo, como podemos depreender do seguinte trecho retirado da apresentação do documento (Brasil, 1998, p. 13):

Na segunda parte, dedicada ao terceiro e quarto ciclos, caracterizam-se ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nestes ciclos, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação.

Quando se “caracterizam” o ensino-aprendizagem de LP e se “definem” objetivos e conteúdos, tem-se a impressão de que isso ainda não está claro para aqueles que trabalham as questões relacionadas ao ensino de língua. Segundo Prado (2007), os PCN constituem um “programa parametrizado”, que têm como objetivo “acertar os rumos do ensino de Língua Portuguesa”, uma vez que

eles procuram traçar um único rumo aos “navegantes” (professores, sujeitos que navegam na corrente da comunicação, na interação verbal) inculcando nestes determinado capital cultural, inscrito no documento, com vistas a sua realização, já que serão cobrados em processos nacionais de avaliação. Deste modo, tais navegantes são tomados pelos produtores dos PCNs, como inexperientes em questões relacionadas ao ensino de língua materna. (Prado, 2007)

A partir das dificuldades, e até resistência, apresentadas por muitos educadores, podemos observar que a efetivação das mudanças propostas para o ensino de LP não se dá (se é que está acontecendo) de forma natural e tranqüila, pois traz desafios, dentre eles o medo de arriscar, de deixar as práticas tradicionais, tão enraizadas, para se lançar em caminhos povoados por novos discursos, novas práticas, que, por diversos momentos, representam uma contraposição àquelas já sedimentadas e ainda carecem de momentos de reflexão e discussão para realmente serem compreendidas. Esse é apenas um dos entraves que impossibilitam a aplicação das propostas, mas, a nosso ver, representa o principal obstáculo enfrentado, que é a dificuldade no entendimento do que é proposto pelo documento, principalmente porque a concepção de linguagem ali presente, de base enunciativa, dialógica e sócio-histórica, ainda diverge de muitas que circulam nas salas de aula e que privilegiam o trabalho com a linguagem entendida como sistema, perpetuando o tradicional ensino pautado na gramática. Para Figueiredo (idem, p. 110), os objetivos propostos pelos PCNLP

apontam que além da competência discursiva e lingüística, o aluno, para exercer a cidadania, também deve desenvolver sua capacidade de leitor crítico, bem como deve adotar uma perspectiva plural e de respeito à diferença no que tange às linguagens sociais.

Se essa compreensão crítica não está presente na prática e nas reflexões do professor, dificilmente ocorrerão mudanças no ensino e mais longe ainda estará o alcance de tais objetivos. Em direção a essas mudanças, acreditamos que os professores que se propõem a realizá-las podem encontrar no trabalho com gêneros discursivos um grande aliado, como veremos adiante.

1.1.4 Os gêneros como objeto de ensino

Diante da adoção dos gêneros como objeto de ensino, é imprescindível compreender o significado dessa escolha na tentativa de relacioná-la aos

fundamentos teóricos que subjazem aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Para esse trabalho é importante identificar, inicialmente, o conceito de linguagem apresentado nos PCNLP (Brasil, 1998, p. 20):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Nessa concepção, podemos observar a base dialógica e a preocupação com o contexto sócio-histórico, que refletem a perspectiva enunciativa proposta por Bakhtin e, ainda, a referência aos diversos gêneros do discurso, teoria também elaborada pelo referido autor. A adoção dos gêneros como objeto de ensino constitui o principal avanço presente nos PCNLP, escolha observável no seguinte trecho do documento (Brasil, 1998, p. 23):

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nesse trecho é visível a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso (1952-3/ 2003), mas ao longo do texto e das referências ao trabalho com gêneros, percebemos a influência de outras correntes como, por exemplo, do Interacionismo Sócio-Discursivo, já apresentado anteriormente, e da Lingüística Textual. Tal questão chama a atenção para um outro aspecto recorrente ao longo do texto dos PCNLP, a saber, o fato de não haver citações ou referências aos autores, como se apenas uma única voz enunciasse todos os conceitos presentes em diversas teorias lingüísticas, e houvesse harmonia e consenso entre elas, o que representa uma das contradições do documento. Para Gomes-Santos (apud FIGUEIREDO, 2005, p. 141), o fato de não se explicitar as correntes teórico-disciplinares que fundamentam o documento é um recurso para preservar os PCN “da eventual aversão, por parte do interlocutor-professor, aos discursos tipicamente teóricos e institucionais”. Isso reforça a resistência dos professores, já mencionada, em relação aos documentos

oficiais impostos e nem sempre compreendidos.

Os PCNLP constituem um texto que é polifônico, conceito que, segundo Bakhtin (idem), se caracteriza pelo diálogo de vozes diferentes e polêmicas, mas parecem se apresentar como um texto monofônico. Essa característica monológica encerra a negação da existência do outro, situação em que, no dizer de Bakhtin (idem, p. 348)

... o *outro* permanece inteiramente apenas *objeto* da consciência e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força *decisiva*. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados.

O modo como a teoria de gêneros é apresentada pelos PCNLP reitera a multiplicidade de vozes presentes no documento, uma vez que é observável, ao longo do texto, os fundamentos da teoria bakhtiniana mesclados a outras bases teóricas. Tal junção, segundo Brait (2000, p. 18), não seria um problema

se não se estabelecesse uma nova confusão entre gêneros discursivos e tipologias textuais, como se pode perceber no conjunto das sugestões do documento em contraste com um percurso, *grosso modo*, dos escritos bakhtinianos que constroem a concepção de gênero.

Notadamente o estudo das tipologias textuais faz parte do processo de ensino de LP, porém é importante a clareza do conceito e do papel dos gêneros discursivos quando se pretende um ensino pautado em práticas sociais. Para a autora (idem), os gêneros, ao contrário das tipologias, só podem ser pensados de forma indissociada de suas condições de produção, circulação, recepção, ou seja, da esfera de atividade em que se constituem. Tal distinção também é apontada por Gomes-Santos (2003, p.169), ao afirmar que, do ponto de vista da pesquisa acadêmico-científica e a partir de Marcuschi (2000) e Silva (1999), o conceito de tipo de texto “constitui um construto teórico que funciona como dispositivo de análise”, enquanto que o gênero – na perspectiva bakhtiniana – “estaria relacionado ao funcionamento da língua em algum evento enunciativo situado, constituído na dinâmica de uma interação particular, seja ela de que ordem for”.

Ao tratar dos gêneros e das múltiplas vozes presentes nos PCNLP, é marcante a presença das vozes de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, professores

e pesquisadores da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, já citados anteriormente, e que possuem relevante e reconhecido trabalho com os gêneros orais e escritos no ensino de língua materna. Tais autores, apesar de terem como fonte o pensamento bakhtiniano, ampliando-o e até criticando-o por vezes, têm se destacado por apresentar o conceito de seqüências didáticas para o trabalho com gêneros e por sua preocupação com a transposição didática desses conhecimentos, razões que, possivelmente, foram consideradas pelos pesquisadores envolvidos na elaboração dos PCNLP, ao escolhê-los para embasar as orientações do documento.

Diante disso, reiteramos a necessidade da compreensão do conceito de gêneros, na tentativa de perceber criticamente como esse conceito é apresentado nos PCNLP e como, muitas vezes, ele se dilui ao longo do texto. Para Gomes-Santos (2007), o tratamento do conceito de gêneros reflete o posicionamento diante de determinadas concepções de linguagem, texto e discurso. O autor destaca que as bases da concepção de linguagem assumida pelo documento são constituídas a partir de quatro princípios fundamentais: a eficácia, a adequação, a competência e a diversidade. Esses princípios norteiam o ensino de língua proposto, e esse último ancora o tratamento do conceito de gêneros nos PCNLP, revelando como objetivo a necessidade de contemplar, didaticamente, a extensa diversidade de textos que constituem as práticas sociais de linguagem. A referência à diversidade de textos é recorrente ao longo do documento oficial e pode ser facilmente observada (Brasil, 1998):

Nessa perspectiva, necessário [sic] contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (p. 23)

A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura. (p. 26)

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. (p. 66)

Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de

trabalharem contra a formação de leitores. (p. 70)

Gomes-Santos (idem) nos diz, ainda, que, do ponto de vista teórico-disciplinar, a motivação para o princípio da diversidade textual está relacionada à perspectiva enunciativo-discursiva. Desse modo, é retomado o caráter dialógico e sócio-histórico da proposta bakhtiniana, indo além da materialidade do texto e voltando-se para a heterogeneidade constitutiva da linguagem, em que aspectos extraverbais, contextuais, deixam de ser pano de fundo e passam a ser parte constitutiva dos enunciados. Isso justifica, segundo o autor, os princípios citados anteriormente que fundamentam, nos PCNLP, uma concepção de linguagem pautada no uso e legítima, cientificamente, a opção pelo conceito de gêneros. Por outro lado, ele ressalta que o conceito de gêneros presente no documento, além de funcionar como suporte teórico-acadêmico na efetivação de um ensino de LP pautado na diversidade textual, constitui, ainda, uma estratégia política de persuasão, pela instância oficial, que concilia questões teóricas e práticas, pois ensina a “saber como fazer”, legitimando a posição de “referencial” dos PCN, porém atenuando as divergências teóricas que perpassam o documento.

Acreditamos que tal adoção possa ter sido efetivada na tentativa de ampliar ao extremo as possibilidades de trabalho com a linguagem, dada a heterogeneidade constitutiva dos gêneros, amplitude que poderia justificar um dos principais objetivos do próprio documento, que seria atingir todo o país respeitando a diversidade nele existente, mas que também poderia ser vista como uma justificativa para a “diversidade” de teorias ali presentes, nem sempre compreendidas em suas aproximações e distanciamentos. Em nome dessa “diversidade”, termo muito usado atualmente nas mais diversas áreas e trabalhos relacionados à educação, os PCN parecem ser uma espécie de lugar em que “pode tudo”, uma “salada” teórica, em que os gêneros, por suas infinitas possibilidades, seriam o objeto de trabalho mais viável e coerente. A preocupação com a diversidade não está presente apenas nos PCNLP do terceiro e quarto ciclos, ela pode ser observada também no documento que trata do primeiro e segundo ciclos e nas orientações curriculares para o ensino de LP no Ensino Médio. O trecho a seguir, retirado da apresentação dos PCNLP para o primeiro e segundo ciclos, assinada pelo Ministro da Educação, na seção intitulada “Ao Professor”, revela essa preocupação com a diversidade (Brasil, 1997, p. 4):

Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

Sem dúvida, a escolha do documento oficial ao privilegiar a adoção de determinados construtos teóricos em detrimento de outros não representa, em nenhum momento, certa neutralidade, há sempre objetivos, finalidades a serem alcançadas que, de certa forma, só podem ser compreendidas por meio de uma leitura crítica que vá muito além da palavra. Advogando a favor da adoção dos gêneros na perspectiva discursiva, Barbosa (2001, p. 107) aponta algumas razões, de ordem pedagógica ou didática, que sustentam tal adoção no ensino-aprendizagem de LP:

- A consideração dos gêneros do discurso possibilita uma maior especificação da qual o termo *letramento* ou *práticas letradas* parece carecer;
- Através do trabalho com diferentes gêneros do discurso e da consideração dos gêneros primários e secundários e de suas inter-relações é possível pensar numa solução de continuidade entre o desenvolvimento da oralidade e da escrita;
- A consideração dos gêneros do discurso permite um melhor tratamento da oralidade, que [*sic*] nessa perspectiva, passa a ser focada sempre em relação aos gêneros orais;
- Os gêneros seriam *mega-instrumentos*, que incluiriam outros instrumentos, consideração essa que fornece pistas a propósito do que ensinar e do como ensinar de forma contextualizada;
- O trabalho baseado em gêneros permite a integração contextualizada de atividades de compreensão, produção de textos e análise lingüística;
- A escolha de gêneros do discurso fornece parâmetros e princípios que impediriam a construção de propostas curriculares demasiadamente abertas, desarticuladas, garantindo uma maior eficácia das mesmas;
- O trabalho com os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que supõe o uso de competências, favorecem seu desenvolvimento, na medida em que pressupõe relações de diferentes naturezas (lingüísticas, textuais, discursivas etc.).

Defendemos o trabalho com gêneros discursivos por acreditarmos que, pelo seu caráter social, cultural e histórico, essa prática pode amenizar a lacuna existente entre as práticas de letramento propostas na esfera escolar e as específicas de outras esferas sociais, das quais os alunos fazem parte. Essa aproximação é essencial quando temos em mente o trabalho com a linguagem a partir do seu uso,

como prática social, uma questão que nos coloca em consonância com as palavras de Kleiman (2006, p. 25):

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos de sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividade que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. Mas em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia-a-dia, situações que parecem imutáveis, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação.

Assim, ao considerarmos o trabalho com gêneros, na perspectiva discursiva, de extrema importância para a efetivação de mudanças na qualidade do ensino de Língua Portuguesa, o fazemos, principalmente, porque entendemos esse trabalho como uma das “chaves” que abrem as “portas e janelas” da sala de aula para a “vida”. É uma possibilidade de ampliação do diálogo com a realidade e de um novo olhar sobre a linguagem e seu uso. Para tanto, há que se refletir acerca das questões já levantadas, que deixam margens a dúvidas e das incoerências teóricas, como o que acontece em relação ao conceito de gêneros que permeia o documento, partindo agora para outro cenário, o da formação docente, uma vez que a proposta de ensino dos PCNLP não vislumbra a relação entre o que está posto como parâmetro e a formação dos profissionais, a quem se destinam, no sentido de efetivar as propostas. A reflexão acerca dessa relação é necessária, tendo em vista que a realidade pode nos apresentar (e apresenta, efetivamente), professores que não se encaixam no modelo de professor ideal, trazendo em sua bagagem dúvidas e limitações, frutos de uma formação insuficiente e da escassez ou inexistência de políticas públicas de valorização e promoção da formação continuada, questões que serão discutidas a seguir.

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE: “MUITAS PEDRAS NO CAMINHO”

Inicialmente, tratamos dos fundamentos teóricos bakhtinianos acerca dos gêneros discursivos, apresentando conceitos essenciais ao estudo dos gêneros e,

posteriormente, sobre a eleição dos mesmos como objeto de ensino de Língua Portuguesa. A partir daqui, apresentamos o que constitui mais um elo nessa discussão, prosseguindo em direção ao debate teórico sobre a formação docente, ajustando nossas lentes mais especificamente para o que nos interessa em nossa pesquisa, a formação do professor de Língua Portuguesa. Antes de iniciarmos a defesa por reformas significativas nos processos de formação docente, convém dizer que faremos a discussão sobre formação partindo de uma breve contextualização sobre a docência e, posteriormente, em dois momentos distintos: a formação inicial e a formação continuada.

A incansável busca por um ensino de qualidade e por reformas na educação, por meio da elaboração de documentos oficiais, como os PCN, da criação de órgãos responsáveis pela avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), essa atualmente com o nome Prova Brasil, da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), da implantação de exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), e da instituição de agências de controle, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), todos esses objetivos e ações dificilmente alcançarão resultados efetivos sem uma adequada formação de professores. Assim, diante de um mundo cada vez mais globalizado, onde as exigências do domínio de competências e habilidades se tornam essenciais e onde as críticas em relação aos professores e sua competência profissional se tornam freqüentes, faz-se necessário repensarmos a formação docente.

O quadro atual da educação no Brasil tem sido objeto de preocupação por parte da sociedade e das instâncias governamentais, e objeto de estudo e de pesquisas na esfera educacional. A baixa qualidade da educação é uma questão enfrentada não só pelo Brasil, como evidenciado no Fórum das Américas, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e realizado no Brasil, em junho de 2005, cujo tema central foi “qualidade da educação” (INEP, 2007). É, sem dúvida, uma questão complexa que envolve uma série de fatores, econômicos, políticos e sociais. Portanto, a nosso ver, deveria ser lançado um olhar especial e mais atento à formação de professores, uma vez que essa constitui o alicerce para implementação de mudanças no meio escolar.

O discurso “escola para todos”, que antes parecia retórica, tornou-se realidade. A escola tem alcançado os lugares mais inacessíveis e todas as camadas da sociedade, porém tal ação não resultou em uma educação de qualidade, e os índices de avaliação do ensino apresentados pelo governo por meio de instrumentos como o SAEB e o ENEM, refletem a fragilidade do sistema e direcionam a atenção para o professor e, conseqüentemente, para sua formação.

O aumento crescente da população escolar implicou um aumento significativo no número de professores, promovendo a expansão e criação de cursos de licenciatura de maneira indiscriminada, principalmente, no ensino superior privado. Como reflexo dessa condição, tem início um processo de desvalorização do magistério, redução de salários, sobrecarga de trabalho e queda na qualidade de ensino. Os investimentos aplicados na educação foram desproporcionais em relação à ampliação da rede de ensino. Nesse cenário encontramos o professor da educação básica, sempre em constante pressão, frente a uma instabilidade desconcertante, e perdendo, progressivamente, sua autonomia intelectual e profissional. Para Apple e Jungck (apud NÓVOA, 1992, p. 24):

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que tem entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.

Assim, amplia-se o debate em torno da formação docente e os programas de formação passam a trazer impregnadas as mais diversas concepções acerca do professor: facilitador da aprendizagem, mediador do conhecimento, implementador do currículo, formador de opinião, educador, técnico, etc. Modelos que se encaixam de acordo com o modelo de ensino assumido pelo sistema educativo e pela sociedade, revelando a necessidade de se repensar a identidade do professor. Ao tratar dos problemas relacionados à formação, Nóvoa (1996, p. 73) afirma que o primeiro a ser enfrentado está associado à identidade dos profissionais das Ciências da Educação:

Como este deve considerar-se? Um cientista da educação? Um educador? Um historiador sociológico da educação? 1/3 matemático, 1/3 artista e 1/3 historiador? Pedagogo? Professor? Talvez a melhor resposta seja professor. *Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta 'professor de que'? Então tudo recomeça.*

O desenvolvimento profissional dos professores precisa levar em consideração a questão fundamental da identidade e do papel do professor na atualidade e, ainda, estar articulado com a escola e seus projetos. Segundo Nóvoa (1992), a escola não muda sem o empenho dos professores e esses, por sua vez, não mudam sem uma transformação das instituições em que trabalham.

1.2.1 A formação do professor de Língua Portuguesa

Direcionemos nossas lentes, a partir desse momento, para a formação do professor de Língua Portuguesa, que constitui o foco de nossa pesquisa, e que, juntamente com a formação das demais áreas de ensino, tem sido questionada e criticada, envolta sempre pelo discurso do fracasso e da necessidade de reformulação do ensino e das práticas pedagógicas. O professor de LP, nesse contexto, parece atravessar uma crise de identidade. Ao tratar desse assunto, Guedes (2006) nos diz que ao professor de LP não cabe mais o papel de “guardião” da língua, sempre à caça de “erros” cometidos por aqueles que não utilizam o modelo padrão de língua, único e “correto”. Como esse modelo de língua também não é usado pelo professor, o caminho seguido por esse profissional foi a especialização no tradicional ensino recebido em sua formação, pautado no discurso sobre a língua, na metalinguagem, repetindo-o na sua prática de sala de aula. Diante das críticas a esse ensino descontextualizado, centrado na norma, na gramática, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofreu mudanças significativas a partir da década de 80, quando os avanços decorrentes de pesquisas nas diversas áreas da Lingüística contribuíram para a reflexão e reformulação do ensino dessa disciplina. Esse cenário resultou, na década de 1990, em um novo paradigma para o ensino de LP apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como dissemos anteriormente, as propostas para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas nos PCN, sugerem o trabalho com os gêneros. Sem dúvida, é uma grande contribuição para a área, analisemos um pouco melhor a questão da efetivação desse trabalho em sala de aula. Pelo que foi exposto até

agora, é possível notar que o trabalho com gêneros requer, por parte dos professores, uma atenção especial, muitas leituras, pesquisas e um conhecimento teórico que muitos deles ainda estão por alcançar. A discussão sobre a teoria dos gêneros tem alcançado cada vez mais espaço na academia e nas pesquisas científicas, mas há ainda um longo caminho a percorrer para que essas discussões cheguem a todos os professores e não apenas a uma minoria. Uma tentativa do governo diante das dificuldades apresentadas na implantação do que está proposto nos PCN foi a elaboração dos Parâmetros em Ação¹, tentativa que segundo Figueiredo (2005), deixa evidente uma falha no diálogo entre os dois documentos.

Ao refletir sobre essa questão, Barbosa (2000) argumenta que, muitas vezes, os educadores se propõem a realizar o trabalho com gêneros, mas o que se observa é o trabalho com tipologias textuais, supondo ser a mesma coisa e, ainda, a dificuldade em realizar a transposição didática, que, segundo Chevallard (apud VALIGURA & GIORDANI, 2007), é entendida como um processo, no qual “um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino”. A autora atribui a esses problemas a falta de condições ideais de trabalho, ressaltando a falta de materiais didáticos e, principalmente, a falta de formação, que implica o não entendimento da perspectiva teórica adotada nesse trabalho.

Considerando essa mudança de paradigma no ensino de LP, resultado de uma insatisfação com os modelos explicativos anteriormente predominantes, é preciso refletir sobre as seguintes questões: O professor está preparado para essas mudanças? Ele compreende crítica e teoricamente o que a ele é “proposto” como parâmetro? A sua formação, inicial ou continuada, possibilitou que ele tivesse acesso às teorias que compõem esse novo paradigma para o ensino de LP? As respostas a essas e a outras perguntas serão apresentadas no capítulo que trata da análise dos dados.

1.2.2 Formação inicial: os desafios dos cursos de Letras

A melhoria na qualidade da formação do professor de Língua Portuguesa é

¹ A esse respeito, ver Figueiredo (2005), que faz um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação.

um desafio tanto para as universidades, especificamente para os cursos de Licenciatura em Letras, responsáveis por essa formação inicial; para os especialistas, formadores de professores e pesquisadores que, por meio de cursos de extensão, atuam na formação continuada; e também para o professor, que precisa não apenas refletir sobre sua prática, mas agir em busca da superação de eventuais dificuldades na tentativa de garantir qualidade ao seu trabalho. Tal desafio tem início na graduação, pois, espera-se que o professor, ao terminar um curso de Letras, tenha desenvolvido habilidades e competências necessárias para o bom desempenho de seu trabalho com a linguagem. Mas a realidade nos apresenta um quadro não muito animador em relação a essa questão, pois encontramos, cada vez mais, profissionais que, pelas mais diferentes razões, pouco se dedicam aos estudos, têm grandes dificuldades de ordem teórica e dificuldades em realizar a “transposição didática”, transformando o conhecimento científico, o saber sistematizado, em um saber a ser ensinado, um saber escolar. Retomando as orientações contidas nos PCNLP, que têm como público leitor os professores, podemos observar que o conceito relevante deixa de ser o de ensino de gramática e passa a ser o de transposição didática, o que envolve, necessariamente, a formação do professor. Essa dificuldade em transpor para a prática os conhecimentos sistematizados adquiridos no curso de graduação, processo também conhecido como “didatização”, é uma questão complexa e muito presente na formação inicial. Muitos profissionais saem das universidades pensando estarem preparados para o exercício da docência, mas quando se deparam com a realidade da sala de aula, com as dificuldades gritantes de alguns alunos e as péssimas condições de trabalho, recorrem àquela que, talvez, pudesse ser a saída mais segura e confiável, repetir a formação que tiveram durante a vida escolar, pautada na “transmissão do saber”, muitas vezes se distanciando das propostas estudadas em sua formação.

Diante disso, não há como negar a necessidade de reformulação dos cursos e programas de formação docente, pois se alteraram os paradigmas da ciência, da tecnologia e das fronteiras do saber. O perfil do aluno dos cursos de Letras mudou. A perda de prestígio da profissão docente e os baixos salários parecem atrair alunos advindos de contextos com práticas precárias de leitura e de produção textual. No entanto, esses cursos ainda permanecem presos às suas “grades curriculares”, preocupadas com a reprodução e acumulação do saber. Essa abordagem reprodutiva, segundo Castro e Romero (2006, p. 127), “não é conducente à

construção da criticidade, nem de um sujeito capaz de lidar com um mundo em constante transformação, em que – marca de novo milênio – tudo não tem a característica estável do *ser*, mas se equilibra na dinâmica do *estar*”.

Para Miranda (2001, p. 203), apesar da mudança no perfil dos alunos, os cursos de Letras continuam os mesmos:

nossos paradigmas de formação são os mesmos e caracterizam-se pela rigidez estrutural da grade ou “cadeia” curricular, pela perspectiva da reprodução e acumulação do saber, pelas ilhas de fantasia e vaidade cercadas de inúmeras disciplinas imprescindíveis e de caráter obrigatório, pela fragmentação dos conteúdos (apesar da “cadeia” de pré-requisitos), pelos programas ocultos.

Essa reformulação deveria estar fundamentada na análise da prática docente, tendo em vista as exigências impostas diariamente na sala de aula. O professor que irá cobrar de seus alunos a competência na leitura e na produção textual, necessariamente, precisaria ter desenvolvido essa competência em si próprio. No entanto, essa asserção, muitas vezes, não corresponde à realidade sendo alvo de críticas de muitos docentes do curso de Letras, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos durante a graduação. Se as pesquisas acadêmicas buscam contribuir para a melhoria da formação desses profissionais, é essencial que as necessidades de conhecimento desses professores sejam consideradas. A impressão que se tem é que a capacidade de investigação, análise, reflexão e crítica são tarefas que foram transferidas para a pós-graduação, porém sabemos que a maioria dos professores não têm acesso a esses cursos, especialmente Mestrados e Doutorados.

Os cursos de Licenciatura em Letras necessitam não apenas expor os alunos às disciplinas teóricas, mas levá-los a realizar a transposição desses conhecimentos para uma situação didática, momento que acontece normalmente no último período do curso, na realização do Estágio Supervisionado. Na verdade, esse processo deveria ser objeto de discussão e de ensino, além de perpassar todo o curso de graduação, tendo em vista que o objetivo do estágio é proporcionar aos professores e alunos a reflexão sobre a prática de ensino, considerando a disjunção que ocorre freqüentemente entre a formação e o desempenho do professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. O estágio, momento tão importante na vida acadêmica, oportunizaria condições reais de produção de conhecimento, entendidas

aqui como produção de sentido e, ainda, propiciaria a compreensão dos desafios assumidos por professores e alunos, sujeitos das próprias práticas pedagógicas.

Ampliam-se, nessa perspectiva de mudança, as possibilidades de rompimento com o tradicional modelo dos cursos de formação com ênfase na transmissão do conhecimento, e com a disjunção entre a teoria e a prática, que não oportuniza aos alunos a discussão e a reflexão sobre a sua própria construção do conhecimento e sobre o processo de ensino que vivenciaram. Muitas pesquisas na área de formação docente apresentam críticas ao conhecimento científico, privilegiando como lugar da construção de saberes os conhecimentos provenientes do cotidiano e da experiência, da prática do professor. Mas esse tipo de crítica envolve certos riscos, levando à crença de que apenas a observação e a reflexão sobre a sala de aula já seriam suficientes para a compreensão da prática docente. Isso traz à discussão a essencial relação entre teoria e prática. A lacuna que parece existir entre esses dois pilares dificulta o conhecimento e a compreensão dos princípios teóricos que subsidiam a ação, a prática dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vigente desde 1996, ao tratar da formação dos profissionais da educação em seu Artigo 61, apresenta como fundamentos para essa formação:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A preocupação com a relação teoria-prática é reiterada no Decreto nº 3.276, de dezembro de 1999, artigo 4º, inciso II, § 2º:

§ 2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação.

O Decreto traz ainda em seu artigo 5º a necessidade de que, durante a formação, sejam desenvolvidas determinadas competências pelos professores, a saber:

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

- I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- II - compreensão do papel social da escola;
- III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Como podemos observar, as Diretrizes que regem a formação docente, assim como os PCN, apontam para uma formação por competência, o que nos faz refletir acerca da “homologia dos processos” (GRELLET, 2007), ou seja, as competências são construídas em situações sociais envolvendo a prática e a teoria, e não por meio da transmissão de saberes científicos que a maioria dos professores reproduz em sala de aula. No dizer da autora:

O professor, enquanto aprendiz de sua profissão, é um aluno e essa condição traz algumas implicações. Sua experiência como aluno, não apenas no curso de formação, mas ao longo de toda sua vida escolar, é constitutiva do papel que exercerá como docente. É necessário, portanto, que o futuro professor experiencie, enquanto aluno, o que se pretende que venha a desempenhar nas suas práticas pedagógicas. (Grellet, 2007)

Na tentativa de observar concretamente essa relação teoria e prática dentro dos cursos de graduação em Letras, tendo em mente o novo paradigma apontado pelos PCNLP, e o espaço significativo que as propostas apresentadas nesse documento deveriam ocupar (e que nem sempre ocupam) nas grades curriculares desses cursos, optamos por analisar as grades dos cursos de Licenciatura em Letras de sete universidades do país, sendo quatro delas localizadas em Mato Grosso, uma em Brasília e as outras em São Paulo. Os resultados dessa observação², podem nos dar uma visão panorâmica da presença (ou não) das questões postas acima, revelando a dimensão da disjunção teoria-prática.

É notável o papel das universidades, dos cursos de licenciatura, pois constituem a base sólida, um dos pilares que sustenta o processo de formação docente, porém não podemos minimizar a relevância da formação continuada nesse

² Os resultados serão apresentados no capítulo 3.

processo, questão que discutiremos a seguir.

1.2.3 Formação continuada

Embora saibamos que haja ainda inúmeras barreiras a serem transpostas pelos professores, o seu processo de formação merece e ocupa espaço central e significativo nas discussões e reflexões educacionais, pois a formação constitui o meio privilegiado para qualquer transformação que se queira alcançar. A formação continuada, também chamada de formação em serviço, é, certamente, o outro pilar que sustenta a formação docente e vem sendo alvo de severas críticas em relação à sua ineficácia, revelando a necessidade de mudanças e reformulações. Ao abordarmos a formação continuada, temos em mente dois momentos que, para fins didáticos serão separados, mas que constituem práticas complementares, o da formação que acontece por meio dos cursos de atualização, promovidos pelos governos, e a que acontece no interior da escola, seja no diálogo com seus pares, seja na busca solitária de cada professor.

Já apontamos algumas dificuldades apresentadas nos cursos de formação inicial frente às mudanças impostas pelo novo paradigma para o ensino de LP, dificuldades essas que podem assumir uma dimensão bem maior quando pensamos naqueles professores que se formaram há mais tempo e que sequer tiveram acesso a conceitos que hoje são amplamente citados, inclusive nos PCNLP. De acordo com Figueiredo (2005, p. 159)

a base teórica que sustenta os PCN foi introduzida no Brasil apenas recentemente e há ainda poucos profissionais da área familiarizados com ela (uma vez que tais teorias ainda não são trabalhadas na maioria dos cursos de graduação), é possível que o conteúdo deste documento não esteja sendo assimilado em toda sua profundidade e com todas as suas implicações, seja por aqueles responsáveis pela elaboração de currículos, seja pelos professores em serviço ou em formação, seja por aqueles que estão produzindo materiais didáticos. Daí um dos prováveis motivos do descompasso que se percebe entre o que se propõe nos PCN e o que ainda é feito em sala de aula.

Eis uma situação que revela a inegável necessidade de uma formação continuada após o curso de graduação. Muitos relacionam formação continuada aos cursos de capacitação/atualização oferecidos pelos órgãos oficiais que tratam da educação. Esse parece ser um importante passo nessa longa caminhada, porém o

que temos observado, a partir dos índices das avaliações realizadas sobre o ensino, é que esses programas não parecem melhorar os níveis de qualidade da educação. Uma das críticas que atinge esses programas é o fato de serem marcados pela desarticulação e descontinuidade, principalmente em virtude das mudanças de planos a cada troca de governo. Outra crítica apontada por Figueiredo (idem, p. 188) é a pouca relevância dada a questões teóricas, característica comum aos programas de formação continuada de professores, revelando um problema, pois “ao se trabalharem apenas “receitas” de aulas, induz-se o professor a tomar novos conceitos e didatizações deles advindos como se fossem os mesmos conceitos e didatizações cristalizados em sua prática”.

A desarticulação e a descontinuidade podem ser facilmente observadas quando participamos de cursos de atualização e observamos que, a cada etapa, é como se tudo que foi dito antes não tivesse mais sentido, não “servisse mais”, como se o assunto novo, as novas práticas a serem desenvolvidas, negassem o que já está posto. Ao tecer nossas considerações não o fazemos de um lugar distanciado, pois como professora de rede pública, estadual e municipal, por quase 15 anos, muitas vezes participamos de cursos de capacitação/atualização e podemos afirmar que esses dois aspectos, além de outros que ainda serão apresentados, realmente marcam os programas de formação. Acreditamos que essas novas tendências, novos saberes, poderiam apresentar não o total abandono das velhas práticas, mas sua reformulação, o que, talvez, diminuísse a “intranqüilidade” da maioria dos professores diante do novo, da elaboração de novas práticas e das escolhas frente ao que ensinar e como ensinar. Ao tratar da educação continuada tomamos emprestadas as palavras de Collares, Moyses e Geraldi (2008):

Compatibilizar essas novas concepções com os processos de formação implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, introduzindo no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos. (Collares, Moyses e Geraldi, 2008)

Temos aqui uma questão histórica e complexa, que se agrava quando os programas de formação tendem a refletir ações políticas e não preocupações educacionais. De acordo com os autores (idem), a

“educação continuada” atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais de ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. (Collares, Moyses e Geraldi, 2008)

Outra dificuldade revelada pelos professores é o trabalho com projetos. Os PCNLP apontam para a importância de um projeto educativo na escola, aliás, o trabalho com “projetos” tornou-se referência no ensino-aprendizagem e ocupa lugar de destaque nas revistas direcionadas a educadores. Mas, pensando numa extensa maioria de educadores que temos em nosso contexto escolar brasileiro, levantamos a seguinte questão: Esses professores possuem uma formação que fundamente a prática com projetos de ensino? O trabalho de Barbosa (2000) e Rojo (2001) com a formação de professores em serviço evidencia essa dificuldade. Para a primeira autora (idem, p. 168), parte das dificuldades apresentadas durante a formação é “devida ao fato de que a grande maioria dos professores da rede pública não tinha, e ainda não tem, a prática de elaboração de projetos de trabalho”.

Essas dificuldades também são discutidas por Rojo (idem, p. 315):

Por minhas experiências com a formação de professores, creio que a realidade da ação do professorado fica entre um ponto e outro. Nem o desprezo total ao planejamento como “mais uma burocracia a realizar”, nem a autonomia para a realização de um planejamento efetivo. Meus encontros com professores da rede pública têm mostrado um professorado preocupado em melhorar a sua ação didática e em implementar novas e melhores orientações no processo de ensino-aprendizagem; quase sempre sem condições objetivas para fazê-lo – por exemplo, tempo escolar remunerado e reservado ao planejamento e à reflexão coletivos – e pouco formado para fazê-lo.

A falta de uma formação adequada leva o professor a reproduzir conteúdos e metodologias aprendidos em sua formação inicial, superadas cientificamente, e o torna subordinado e dependente do livro didático. Sobre essa dependência do livro didático, Batista (2004, p. 58) nos diz:

A voz que neles [livros didáticos] se constitui: em vez de apoiar, manter e subsidiar a voz do professor, apaga-a e a substitui. Sua seqüência torna-se a seqüência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. O livro, portanto, busca anular-se como tal para passar a reunir em si e oferecer os elementos presentes no contexto escolar e se tornar, desse modo, o próprio contexto escolar: é um livro, mas é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão da aula.

Em relação a essas afirmações, há que se considerar, ainda, como afirma Padilha (2005, p. 81), que “a obra pedagógica será constituída e acabada pela força motriz que é a posição valorativa do autor e todos os elementos que a compõem estarão alinhavados e intermediados pelo discurso autoral”.

Esse quadro se distancia das discussões que vem sendo postas, a partir da década de 1990, sobre a formação do professor reflexivo, que participa ativamente no processo de elaboração do conhecimento. Esse modelo reflexivo, nas palavras de Magalhães (2001, p. 245), “objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes”. É notável a importância da reflexão por parte do professor, sobre sua prática, mas não podemos dissociar dessa prática a sua formação inicial e continuada.

Além de um profissional reflexivo, cabe ao professor do ensino fundamental, segundo Perrenoud (2000, p. 20-21), outra voz bastante presente nos PCNLP, e principalmente, nos cursos de Pedagogia, o domínio de dez competências reconhecidas como prioritárias na formação continuada:

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1 – Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. Trabalhar a partir das representações dos alunos. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2 – Administrar a progressão das aprendizagens.	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa. Fazer balanços periódicos de competências e torna: decisões de progressão.
3 – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. Desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

4 – Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança e capacidade de auto-avaliação. Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. Oferecer atividades opcionais de formação a la carte. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5 – Trabalhar em equipe.	Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. Formar e renovar uma equipe pedagógica. Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6 – Participar da administração da escola.	Elaborar, negociar um projeto da instituição. Administrar os recursos da escola. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7 – Informar e envolver os pais.	Dirigir reuniões de informação e de debate. Fazer entrevistas. Envolver os pais na construção dos saberes.
8 – Utilizar novas tecnologias.	Utilizar editores de textos. Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. Comunicar-se à distância por meio da telemática. Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9 – Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Prevenir a violência na escola e fora dela. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação conduta. Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10 – Administrar sua própria formação contínua.	Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal da formação contínua. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou de sistema educativo. Acolher a formação de colegas e participar dela.
Competências de referência.	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)

Quadro 2 – Competências para ensinar. (PERRENOUD, 2000, p. 20-21)

O quadro de competências proposto pelo autor nos possibilita, de certa forma, visualizar uma enorme contradição entre o que se espera e o que realmente acontece. São competências que, a princípio, deveriam ser dominadas pelos professores, uma vez que são profissionais e se preparam formalmente para o exercício de suas funções, mas se voltarmos nosso olhar para a realidade

constataremos uma grande distância ainda a ser percorrida até alcançar o domínio de todas essas competências, que aliás, não são poucas. O próprio autor (idem, p. 24) revela essa contradição ao tomar com exemplo o ensino universitário, tal como ele é efetivado na maioria dos países, afirmando que

a aula é dada em um anfiteatro, diante de centenas de rostos anônimos. Compreenda e aprenda quem puder! O professor poderia por um instante alimentar a ilusão de que cria, desse modo, para cada um, uma situação de aprendizagem, definida pela escuta da palestra magistral e pelo trabalho de tomada de notas, de compreensão e de reflexão que ela supostamente suscita. Se ele refletir, verá que a padronização aparente da situação é uma ficção [...]

Não realizaremos uma análise do quadro exposto, por não ser nosso objetivo neste momento, porém destacamos uma dessas competências, que, ao longo de nossa exposição já vem sendo tratada e reiteramos nossa preocupação com o que Perrenoud (idem) aponta como “estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem”, uma vez que tal competência será fundamental durante a análise dos dados coletados em nossa pesquisa³. Ao tratar desse item, o autor (idem, 48-9) afirma que, na prática

certas atividades são inspiradas pela tradição, pela imitação, pelos recursos de ensino. Nem sempre são pensadas em uma perspectiva estratégica. Por vezes, nem mesmo são pensadas...[...] A inventividade didática dos professores é pequena e depende mais da imaginação pessoal ou da criatividade dos movimentos da escola nova do que da formação profissional ou dos recursos oficiais de ensino.

É possível observar uma certa incoerência, pois esse mesmo autor nos diz (idem, p. 160) que “toda prática é reflexiva” e, a nosso ver, parece, por vezes, minimizar o papel da formação profissional. A construção de competências é, essencialmente, um dos caminhos em direção às pretendidas mudanças, que acreditamos já estarem acontecendo, mesmo a passos tímidos. É possível que o grande número de competências listadas pelo autor distancie-se da realidade, do espaço e do tempo vivido pelos professores atualmente, frente a uma rotina sobrecarregada de trabalho, muitas vezes em duas ou três escolas, no entanto, é uma contribuição e um convite à reflexão.

³ Essa questão será retomada no capítulo 3.

Propostas de mudanças existem, muitas delas já vêm sendo colocadas em prática. Nesse contexto, queremos destacar outro importante caminho para alcançar mudanças significativas nos processos de formação docente, especificamente daqueles que trabalham com a linguagem. É fundamental que os cursos de formação voltem seu olhar e abram espaço para dois relevantes enfoques teóricos, o enfoque lingüístico enunciativo-discursivo, proposto por Bakhtin, e a teoria de ensino de base sócio-histórica, postulada por Vygotsky, que fundamentam as novas propostas de ensino de Língua Portuguesa. Vygotsky, tal qual Bakhtin, constitui outra importante voz que fundamenta as orientações curriculares propostas pelos PCNLP, partindo da importância das relações sociais no processo de ensino-aprendizagem e do conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que será discutido mais adiante. Essas teorias representam também uma mudança paradigmática, pois ampliam o conceito de ciência na forma de conceber e interpretar os fatos humanos. Os fundamentos teóricos propostos por Bakhtin e Vygotsky apresentam, em síntese, um grande distanciamento em relação ao ensino mais tradicional, pois evidenciam e privilegiam o dialogismo, as situações de interação, a mediação na produção do conhecimento e a aprendizagem como processo em desenvolvimento e não apenas como produto. Ambas trazem fundamentais contribuições para os estudos da linguagem, pois a concebem como prática social, por meio da qual o homem, inserido em um contexto sócio-histórico, se constitui como tal. Se for exigido um trabalho nas perspectivas discursiva e interacionista, é imprescindível que o professor tenha recebido essa formação.

Concebemos que a grande contribuição do pensamento bakhtiniano pode ir além dos estudos lingüísticos, pode subsidiar também, dada a sua abrangência, os programas de formação docente, pois, para Bakhtin (1929/ 2006), a interação social, assim como a construção do conhecimento, pressupõe o outro. Essa construção se dá a partir das ações de um sujeito situado, responsivamente ativo, que se define na relação com os outros e que está inserido em um contexto sócio-histórico. Destacamos, ainda, no trabalho com a formação docente, a relevância de dois conceitos postulados pelo referido autor, o dialogismo e a alteridade, evidenciando a necessidade do diálogo entre professor e professor-aluno.

Partindo de uma perspectiva bakhtiniana, fundamentada no dialogismo, entendemos o homem como ser situado sócio-historicamente, que está em constante evolução. As verdades de ontem não são tão absolutas como eram, um

novo cenário está posto e a educação tem, nessas mudanças, um papel fundamental. Os especialistas, formadores de professores e pesquisadores da área, poderiam, também, refletir acerca do princípio da exotopia, proposto por Bakhtin (1952-3/ 2003), para explicitar o fato de haver uma limitação intransponível em nosso olhar, que só o outro pode preencher. A minha visão precisa do outro para eu me ver por completo e a minha palavra precisa do outro para fazer sentido, o que nos faz lançar sobre esses professores em formação e seu processo de construção do conhecimento um novo olhar, crítico, porém menos preconceituoso e mais compreensivo. Talvez se os professores conhecessem esse princípio em sua formação, eles poderiam, também, fazer uso desse novo olhar tanto para seus alunos, quanto para si mesmos, admitindo sua incompletude, suas limitações e a necessidade do diálogo com seus pares.

A linguagem transforma, é por meio dela e na interação com o outro que nos constituímos como sujeitos, o que ressalta também a importância da teoria de Vygotsky, em sua perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, para os estudos sobre a linguagem e, ainda, para os programas de formação, pois essa tem, segundo Castro e Romero (2006, p. 126), papel decisivo

em processos de conscientização do educador sobre suas ações instrucionais e sobre suas próprias escolhas de linguagem durante essas ações, para que ele possa ter maiores possibilidades de sucesso em sua meta de desenvolver cidadãos, acadêmicos e/ou profissionais adequados às necessidades em perene transformação de nossos dias.

A teoria vygotskyana compreende que a pessoa se constitui na e por meio da interação com o outro. A partir de suas pesquisas entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky (1934/ 2005, p. 128) constatou que “a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal”. Acreditamos que, por meio desse conceito, conhecido como Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), a colaboração pode ser vivenciada durante a formação, alterando a intervenção do formador junto ao futuro professor, colocando-se não como o detentor de todo o saber, mas um “par mais experiente”, que também está construindo conhecimento durante o processo de formação. Nas palavras de Paes de Barros (2005, p. 41):

a ZPD é a criação de um espaço onde o aluno entra como ator de seu desenvolvimento. Esse espaço permite que o sujeito transforme a si mesmo. O ponto essencial do desenvolvimento humano é a transformação dos processos psíquicos através da apropriação dos instrumentos semióticos.

A formação docente implica fundamentalmente no ensino e o que se percebe na maioria das salas de aula são as dificuldades de acesso desse professor às “novas” teorias, cuja discussão restringe-se aos meios acadêmicos. Também se identifica a falta de uma formação continuada que lhe dê oportunidades de conhecê-las e refletir criticamente sobre as mesmas. Sem essa mudança, assiste-se a um quadro no qual o professor, antes um intelectual responsável por sua formação e com domínio crítico sobre suas escolhas em sala de aula, capacitado para escolher o que ensinar ou não, torna-se cada vez mais um “executor” do livro didático, que, em função da acirrada disputa no mercado editorial, traz uma série de inovações, aulas prontas e extensos manuais para o docente, reforçando a idéia da má formação do mesmo. Nesse contexto, encontram-se os professores que, embora munidos de grande preocupação em melhorar sua ação didática por meio de novas orientações no processo de ensino-aprendizagem, deixam de fazê-lo em virtude das muitas dificuldades já apresentadas.

Considerando as questões postas, podemos afirmar que os PCNLP, apesar de suas limitações, constituem referência para a formação e atuação dos professores de Língua Portuguesa. O trabalho com gêneros pode, sim, promover mudanças sensíveis na qualidade do ensino de LP, tendo em vista que possibilita o desenvolvimento e a ampliação de competências que eram deixadas à margem no trabalho com o tradicional ensino de gramática. Porém, não é um trabalho fácil, pois exige do professor muito planejamento, pesquisa e, sobretudo, reflexão.

1.2.4 Formação Reflexiva

Os desafios que são apresentados a nós, professores, não são poucos. Estamos diante de uma nova era em que o volume de informações se intensifica e se propaga com uma enorme rapidez. Nossas certezas, muitas cristalizadas, vão dando lugar a outras e uma certa instabilidade começa a fazer parte de nossa rotina. Assim, é preciso parar e refletir. Já mencionamos, brevemente, a necessidade de

um professor reflexivo, essa noção permeia a maioria das propostas implantadas pelos programas de formação continuada, embora algumas vezes, como alerta Alarcão (2004, p. 43), essa noção não seja compreendida em profundidade, resultando “num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido”. Diante disso, nos parece relevante compreender melhor esse conceito, tendo em vista que a reflexão é (ou pelo menos deveria ser) parte constitutiva do trabalho do professor.

Uma formação reflexiva encerra em si o triplo movimento apresentado por Schön (1992), “conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção”, ou seja, a reflexão na e sobre a prática. De acordo com Alarcão (idem, p. 41), a noção de professor reflexivo

baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

A proposta de formação do professor reflexivo pode contribuir, inicialmente, no processo de retomada da consciência da identidade profissional. No dizer de Nóvoa (1992, p. 25),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nesse processo, Alarcão (idem, p. 45) destaca a necessidade de um triplo diálogo, “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são a referência e o diálogo com a própria situação”. Essa necessidade de diálogo também é apontada por Nóvoa (idem, p. 26), ao afirmar que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Tais considerações nos fazem retomar a perspectiva dialógica bakhtiniana reiterando a grande contribuição desse aporte teórico também na formação dos professores,

como já apontado anteriormente.

Advogando em nome da eficácia dos modelos de formação continuada, Chantraine-Demilly (1992, p. 157) nos diz que, no plano coletivo, as formações mais eficazes são as que adotam o modelo interativo-reflexivo porque, dentre outros aspectos:

suscitam menos reflexos de resistência perante a formação (num espaço de liberdade é possível a explicitação da recusa do saber, do medo da mudança, do bloqueio perante os discursos prescritivos) e permitem gozar o prazer da fabricação *autônoma* das respostas aos problemas encontrados.

Liberali e Zyngier (2000), ao trabalharem com a formação de professores, apontam alguns conceitos acerca da reflexão. Ancoradas nos estudos de Habermas (1973) e Vam Manen (1977), as autoras apresentam três tipos de reflexão:

a) reflexão técnica – na qual os professores buscam por meio das teorias e estudos científicos respostas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar;

b) reflexão prática – que visa ao exame da prática, partindo dos objetivos e suposições, para encontrar soluções para a própria prática;

c) reflexão crítica – que implica uma visão da prática, uma auto-avaliação comprometida que considera tanto a teoria formal quanto a ação.

As autoras apresentam algumas críticas contundentes aos dois primeiros tipos de reflexão. A reflexão técnica poderia ser tomada como uma busca por “receitas de aula”, que indiquem como agir em sala de aula, reprimindo a criatividade e a autonomia do professor e deixando de lado a análise das práticas anteriores. Quanto à reflexão prática, as autoras argumentam que as análises fundamentam-se no senso comum, nas experiências dos professores, sem considerar, muitas vezes, estudos e pesquisas que poderiam enriquecer sua prática.

Advogando a favor da reflexão crítica, elas apontam para alguns caminhos, que nos parecem relevantes. Segundo as autoras (*idem*, p. 10), a reflexão crítica é uma perspectiva na qual

a reflexão seria um olhar para dentro nos princípios conceituais (teorias e compreensões) que informam a vida social e educacional de um grupo determinado e um olhar para fora nos processos sociais e históricos pelos quais as idéias, estruturas sociais e modos de trabalho são formados.

Além de apresentar algumas estratégias para reflexão, Liberali e Zyngier

(idem) tratam de um aspecto que nos chamou a atenção e que, a nosso ver, pode contribuir ricamente para este estudo, a saber, a linguagem da reflexão crítica. As autoras propõem uma reflexão crítica que confronte teoria e prática, fundamentada em quatro ações – descrever, informar, confrontar, reconstruir – relacionadas, respectivamente, às questões: O que faço? Qual o significado das minhas ações? A que interesses minha prática está servindo, aos que eu acredito ou aos que apenas reproduzo? Como posso agir de forma diferente?

O registro de todos esses atos lingüísticos - descrever, informar, confrontar e reconstruir – pode, além de permitir a emancipação do professor dentro de um processo reflexivo, contribuir para o desenvolvimento da competência lingüística e discursiva daqueles professores que, por vezes, demonstram dificuldades provenientes de uma formação insuficiente. O registro de tais ações, os textos produzidos pelos professores e o processo de construção dos mesmos, os aproximaria do processo realizado por seus alunos. Pode parecer arriscado, mas observamos aqui uma estreita relação com as “capacidades de linguagem globais”, apontadas por Schneuwly e Dolz (2004) – narrar, relatar, argumentar, expor e instruir – ao realizarem uma proposta de agrupamento para o trabalho com gêneros.⁴ Pensamos que esse processo de reflexão crítica, pautado no desenvolvimento das ações expostas, pode, ainda, enriquecer a prática do professor no trabalho com gêneros, tendo em vista, sempre, a aproximação entre teoria e prática.

Para se pensar em professor reflexivo, é preciso também se pensar em uma escola reflexiva e, principalmente na relação dialógica entre os atores que dela fazem parte e da própria escola com a sociedade, afinal a escola é, por excelência, o espaço da reflexão. Lembrando Pe. Vieira (Sermões), “os discursos de quem não viu são discursos. Os discursos de quem viu são profecias”, tentamos, mais uma vez, diminuir a abstração apresentando fatos que revelem as questões postas sobre formação continuada. Para isso investigamos as propostas de cursos de formação continuada específicos para professores de Língua Portuguesa, oferecidos pela rede estadual de ensino de Mato Grosso e rede municipal de Cuiabá, dados que serão apresentados no próximo capítulo.

Após o levantamento de alguns “nós” que perpassam o caminho da formação docente, podemos acreditar que esta é uma situação delicada e complexa

⁴ Voltaremos a essa questão no capítulo 3.

e que, apesar de esse debate já estar consolidado no meio educacional, ainda falta muito o que dizer e, principalmente, o que fazer. Se não for consolidada uma reformulação nos cursos de formação docente e, conseqüentemente, a reflexão e a emancipação desse professor acerca de sua formação, o que para muitos é considerado o “tradicional” ensino de Língua Portuguesa por meio da gramática, continuará persistindo em muitas salas de aula de nosso país, tão carente de mudanças e de um ensino que forme cidadãos críticos e reflexivos. As novas propostas e as novas teorias não podem se limitar aos documentos, aos textos científicos, elas precisam caminhar até a sala de aula e nesse percurso o professor é peça fundamental.

Temos, sim, um novo paradigma para o ensino de LP, mas para efetivar essa mudança é necessário muito mais que um documento oficial; é necessário repensar os cursos de graduação e a relação teoria-prática por meio da transposição didática e redefinir os programas de formação continuada oferecidos pelas instâncias do governo. É fundamental que eles tenham como objetivo promover a educação e não as ações de um determinado governo, de forma que sejam articulados, contínuos e que ofereçam aos professores não modelos e receitas, mas principalmente suporte teórico para que eles possam fundamentar sua ação docente e refletir criticamente na sua prática na sala de aula e sobre ela. Por fim, e não menos importante, há que se lembrar do importante papel das universidades e das pesquisas acadêmicas nesse contexto, uma vez que, por meio do diálogo com os professores, é possível considerar suas necessidades de conhecimento e contribuir para a melhoria de sua formação. Assim, tendo em mente os enunciados aqui apresentados, as “vozes” que dialogam conosco nessa caminhada, damos mais um passo nessa jornada, porém agora paramos à beira do caminho para lembrar, traçar e descrever nosso roteiro de viagem.

CAPÍTULO 2

CONSTRUINDO O ROTEIRO: CAMINHOS POSSÍVEIS

Tem muitos professores que eles não querem pensar, eles não querem reunir, eles não querem isso, eles não querem aquilo. Se tá lendo lá eles não querem ouvir, se está tendo uma discussão eles não querem nem escutar, nem participar, fica difícil. (...) Isso não significa que eu não confio no professor, tá? Agora eu gostaria muito, muito mesmo de entender, de entender a identidade mesmo nossa no mundo atual, porque olha, francamente...

(Professora 1)

2.1 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

A pesquisa é, inegavelmente, um dos caminhos que leva à reflexão, não apenas por parte do pesquisador, mas também dos sujeitos que a constituem, que participam da investigação e da construção do conhecimento. Os participantes de uma pesquisa não são apenas informantes de dados por um determinado período, num determinado espaço, como se fossem peças descoladas de um contexto social e histórico, sobre as quais o pesquisador lança seu olhar e emite sua interpretação, como se houvesse apenas um sujeito. Eles oportunizam ao pesquisador uma rica experiência que vai além do relato e da análise dos dados, que envolve possibilidades efetivas de circulação e integração de discursos e de compreensão do conhecimento construído na interação. Para Bakhtin (1952-3/ 2003, p. 400), o objeto de estudo das ciências humanas é “o ser expressivo e falante”. Segundo ele, “... o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. Ao ampliar nosso olhar sobre os envolvidos no processo de pesquisa, adotamos a perspectiva enunciativa bakhtiniana que considera os sujeitos e o contexto, a partir da dimensão sócio-histórica na qual eles se inserem. Para isso, encontramos em Bakhtin dois conceitos

fundamentais – dialogismo e alteridade – uma vez que os processos de interação e produção de sentidos pressupõem o outro.

Outro conceito bakhtiniano aplicado à atividade da pesquisa em Ciências Humanas é o conceito de exotopia, que sintetiza a idéia de se situar em um lugar exterior, revelando a diferença e a tensão entre dois pontos de vista. Tomando o exemplo do pesquisador e do sujeito pesquisado, podemos observar que o trabalho daquele consiste, inicialmente, em tentar captar o olhar do outro, na tentativa de entender o que e como o outro vê, para depois voltar ao seu lugar e, de acordo com sua problemática, sintetizar o que vê. Ao tratar do conceito de exotopia, Amorim (2006, p. 98) afirma que

o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado.

É imprescindível manter o caráter dialógico, sem realizar nenhuma fusão dos dois pontos de vista, cabendo ao pesquisador, a partir de sua posição exterior, revelar do sujeito pesquisado algo que ele mesmo não pode ver, pois não podemos ter uma visão completa de nós mesmos, só um outro pode construir essa imagem completa, totalizante.

Preliminarmente, é necessário explicitar que, para atender aos objetivos propostos para nosso estudo, foi necessário realizar a investigação em momentos e esferas diferentes. O primeiro momento aconteceu na esfera escolar, na qual privilegamos o trabalho com gêneros através do diálogo com os sujeitos da pesquisa e a observação de algumas aulas, situações que serão detalhadas no capítulo 3 e que nos forneceram os dados para análise. As outras fontes de dados que atendem aos propósitos relacionados à formação inicial e continuada dos professores de LP se encontram na esfera acadêmica, especificamente nas grades dos cursos de licenciatura em Letras das principais universidades de nossa região e do país, e na esfera institucional, por meio de órgãos oficiais (Secretarias de Educação) que oferecem cursos de formação continuada a esses profissionais.

Na realização da pesquisa, partimos de uma abordagem enunciativa bakhtiniana, aliada à metodologia da pesquisa qualitativa que, segundo Borg (1989),

tem como característica a confiança na força da observação humana e não apenas em instrumentos como papéis, canetas e testes. Além dessas características, Borg (idem) afirma que essa metodologia pode utilizar os métodos qualitativos na coleta de dados, pois podem ser encontradas múltiplas realidades em uma situação. Nesse tipo de pesquisa, o atípico deve ser incluído, a análise dos dados deve ser de forma indutiva e, o mais importante, a ênfase deve estar nos processos sociais e nos sentidos que os participantes atribuem às situações sociais. A pesquisa qualitativa exige um detalhamento criterioso na descrição das ações através da transcrição lingüística verbal e não-verbal.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o método adotado foi a *observação participante* (idem, p. 391) que se diferencia dos outros métodos pelo fato de permitir ao observador estar ativamente envolvido na situação, ser observado, perceber e desenvolver relacionamentos interpessoais. O papel do pesquisador é observar as atividades, o mais discretamente possível, participando harmoniosamente com o grupo. Ele deve estar sempre atento para que sua participação não modifique a situação que está investigando, para que não perca a objetividade, envolvendo-se emocionalmente e, ainda, para que desenvolva sua pesquisa sempre tendo em vista os princípios éticos. Em outros termos, mantendo um “olhar exotópico” sobre o universo pesquisado.

Os dados coletados durante a primeira fase da pesquisa foram registrados através da observação participante. Os instrumentos utilizados para o registro dos dados foram as notas no caderno de campo, as gravações em áudio, registro fotográfico e entrevistas informais, que contaram com questionários não-estruturados, objetivando uma maior contribuição à pesquisa. As notas de campo auxiliaram no registro das situações de ensino propostas pelas professoras durante as aulas. As gravações em áudio possibilitaram à pesquisadora revisitar os eventos de fala, a fim de perceber aspectos que passaram despercebidos durante a observação das aulas ou no registro das notas de campo. Para Erickson (1990, p. 10), um dos pontos fortes do uso de gravações eletrônicas é a “capacidade de completude de análise”, pois, pelo fato de possibilitarem a revisitação, oportunizam a observação dos dados a partir de uma variedade de “focos atencionais” e “perspectivas analíticas”, permitindo uma descrição mais completa.

As entrevistas informais foram escolhidas, porque têm, segundo Erickson (1988, p. 17), o seguinte propósito:

Fornecer evidências com respeito aos pontos de vista dos participantes que estão sendo estudados. As evidências das entrevistas podem confirmar ou não as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador com base na observação participativa.

Sob as lentes teórico-metodológicas que guiaram nossas reflexões, partimos em direção a um fascinante universo, que encerra em si a mais latente prova da diversidade, e que vai muito além das metodologias e abordagens ensinadas no meio acadêmico – a esfera escolar.

2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

O ambiente escolar representa um universo em que cada um traz consigo não só o conhecimento sistematizado, mas também suas vivências, sua cultura, suas crenças e seus valores. Nesse cenário, não há um *script* a seguir, a interação é construída e reconstruída a cada momento e os atores são pessoas diferentes, únicas, cada uma com sua história, seus sentimentos, emoções e seus sonhos, o que nos possibilita um novo olhar sobre as representações tão enraizadas que trazemos conosco.

Após a escolha do método e dos instrumentos de coleta de dados, no dia 05 de março de 2007, demos início ao trabalho, procurando, inicialmente, duas escolas da rede estadual, localizadas no município de Várzea Grande, e três pertencentes à rede municipal de ensino de Cuiabá. É importante dizer que Várzea Grande é um município que forma uma conurbação com a capital do estado, Cuiabá, sendo as duas cidades separadas pelo Rio Cuiabá.

Com um certo anseio, não há como negá-lo, nos dirigimos às escolas para um primeiro contato. Em nosso projeto, havíamos definido a realização da pesquisa com um grupo de seis professores, porém ao entrarmos em contato com as escolas nos deparamos com algumas dificuldades, dentre elas o fato de não conseguirmos sequer falar com alguns dos professores, mesmo agendando encontros com antecedência. Tal fato aconteceu em duas das escolas municipais, onde realizamos três visitas, não obtendo sucesso em falar com os docentes. Nas escolas estaduais

não encontramos essa dificuldade, porém, em uma delas, a professora, apesar de se mostrar disposta a colaborar, revelou algumas dificuldades em relação ao tempo, pois trabalhava em outras escolas. Sobraram-nos então uma escola da rede estadual e uma municipal, às quais nos dirigimos posteriormente.

Na escola estadual, fomos recebidas pelo coordenador, momento em que relatamos a finalidade de nossa visita, expondo brevemente os objetivos da pesquisa a ser realizada. Ao final da exposição, solicitamos a permissão e a colaboração da escola no sentido de oportunizar a investigação, caso as professoras aceitassem e se dispusessem a participar. O coordenador, que prontamente nos atendeu, após ouvir nossa solicitação afirmou que a pesquisa poderia ser realizada e se dispôs a ajudar no que fosse preciso, orientando-nos a procurar as professoras. Antes de o fazê-lo, pedimos para conversar também com a diretora da escola, que não se opôs à realização do trabalho. Assim, fomos então conversar com as professoras.

Devemos dizer que a preocupação com a aceitação das professoras em participar da pesquisa foi uma constante no encontro com as docentes, pois, pela experiência adquirida durante 15 anos de magistério e por relatos de colegas, a observação em uma sala de aula é considerada, no mínimo, constrangedora, sendo vista por muitos professores como algo negativo, uma “invasão” que, na maioria das vezes, envolve avaliação. Discordando desse pensamento, pois acreditamos que o professor precisa ser reflexivo e aproveitar as oportunidades para (re)avaliar a sua prática, tentamos explicitar ao máximo o objetivo da pesquisa, ressaltando que não se tratava de uma avaliação da aula e sim de uma observação e análise do trabalho com gêneros do discurso e as implicações desse trabalho com a formação dos professores. Tratamos da metodologia e das etapas de realização da coleta de dados, que compreenderiam, inicialmente, uma entrevista com as professoras, em seguida, a observação participante, momento em que assistiríamos a quatro aulas de cada uma e, por fim, um novo encontro para um diálogo acerca de alguns aspectos observados durante as aulas, troca de experiências, entrega e discussão de alguns textos de grande relevância para o trabalho com gêneros. As professoras, cordialmente, nos receberam e, após nossa exposição, prontamente se dispuseram a participar da pesquisa. Marcamos então para os dias 27/03 e 03/04 de 2007 a realização das entrevistas.

Na escola municipal, o processo foi praticamente o mesmo, porém, após

conversarmos com uma das coordenadoras, foi necessário voltar em outro momento para podermos conhecer as professoras. Voltamos, então, em outra data e apresentamos nossa pesquisa às professoras que, também prontamente, dispuseram-se a participar, agendando a realização das entrevistas para os dias 21 e 29/03 de 2007.

2.3 OS SUJEITOS

Diante das dificuldades apresentadas e dos desencontros com os outros professores, alteramos o número de sujeitos envolvidos na pesquisa e contamos, assim, com a participação e colaboração de quatro professoras de Língua Portuguesa, com licenciatura em Letras, duas atuando em uma escola da rede estadual, localizada no bairro Cristo Rei, em Várzea Grande, que serão chamadas aqui P1 e P2, e as outras duas em uma escola da rede municipal, localizada no bairro Santa Izabel, em Cuiabá, representadas como P3 e P4. Apresentamos um breve perfil das professoras colaboradoras: P1 tem 38 anos, mais de vinte anos de profissão, é formada em Letras pela UFMT, com especialização em Ensino de Gramática; P2 tem 33 anos, três anos e meio como professora de LP, é graduada em Letras pela UFMT, no campus do Médio Araguaia, e especialista em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa; P3 tem 37 anos, quinze anos de profissão, é formada em Letras pela Universidade de Cuiabá – UNIC, tendo concluído o curso em 1992; e P4 com 37 anos e vinte de docência, é também graduada em Letras pela UFMT, com especialização em Língua Portuguesa Teoria e Prática.

Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos de pesquisa foram o fato de as professoras estarem atuando na disciplina LP, afirmarem realizar o trabalho com gêneros, pertencerem ao quadro efetivo da escola e aceitarem participar da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, individualmente, em períodos fora do horário de trabalho das professoras, no caso da escola estadual, e no período de hora-atividade, na escola municipal. Para entender melhor essa questão, é preciso dizer que os professores da rede estadual atuam por 20 horas em sala de aula e o período destinado às horas-atividade, que compreende momentos de

planejamento, discussão e estudos, acontece depois do período de aula. Nessa escola, especificamente, ele acontece às quartas-feiras, envolvendo todos os professores. Para não interferir na rotina e no estudo das professoras, marcamos o horário das entrevistas para após o término das aulas, às 17:00 horas. As professoras da escola municipal, diferentemente das anteriores, trabalham 16 horas em sala e têm 4 horas para realizar suas atividades dentro do período de aula, o que facilitou a realização das entrevistas, sem estender o horário das professoras na escola.

Durante as entrevistas, as falas das professoras foram gravadas em áudio e foram abordados aspectos centrais da investigação, tais como o papel do professor de LP, as propostas dos PCNLP, o conhecimento da teoria dos gêneros discursivos, o modo como as professoras efetivavam o trabalho com gêneros em sala de aula, a formação inicial das professoras, a participação das mesmas em cursos de formação continuada e suas avaliações acerca desses cursos.

A primeira professora entrevistada foi P1. Na tentativa de realizar a entrevista em um local mais tranqüilo e com menos barulho, fomos à biblioteca da escola. A professora mostrou-se à vontade, bem falante, sempre expondo seus anseios, incertezas e críticas ao responder às perguntas da pesquisadora, de forma bem espontânea. Fomos interrompidas algumas vezes com a chegada de colegas professores, mas assim que tomavam conhecimento da entrevista os mesmos se retiravam. Essas interrupções, a nosso ver, não interferiram no processo.

Com P2 a entrevista aconteceu na sala de aula em que ela trabalhava, após o término das aulas. Apesar de responder a todas as perguntas, era possível observar a preocupação da professora com suas respostas, muitas vezes dando breves espaços de tempo, talvez na tentativa de elaborar melhor o pensamento. Já ao final da entrevista fomos interrompidas pelas senhoras que trabalham na limpeza e que precisavam limpar a sala para o próximo turno. Assim mesmo concluímos a entrevista. Diferentemente de P1, P2 era mais objetiva em suas respostas.

A terceira entrevistada foi P3. Marcamos o encontro para um dia de hora-atividade da professora e nosso diálogo aconteceu no auditório da escola. A princípio, P3 aparentava um certo receio, que, no decorrer da entrevista, parece ter sido amenizado. A docente se mostrou bem falante ao expor suas dúvidas e incertezas.

Por fim, entrevistamos P4, no mesmo auditório. Mostrando-se também bem

à vontade, a professora respondia prontamente aos questionamentos, de forma bem espontânea, revelando suas opiniões e críticas.

No decorrer das entrevistas, procuramos ao máximo manter um diálogo informal com as professoras, de forma descontraída, o que fez vir à tona vários outros assuntos, como as dificuldades encontradas por elas dentro do ambiente escolar em relação ao apoio e ao comprometimento dos colegas, à falta de material e ao descaso dos órgãos oficiais diante das dificuldades reveladas no cotidiano das escolas públicas. Esse diálogo poderia, em alguns momentos, ser comparado a um “desabafo”, pois a maioria dos professores dificilmente é ouvida, afinal a preocupação parece estar centrada nos índices, nas estatísticas, na cobrança de um trabalho de qualidade, que altere tais números. Após as entrevistas, foram aplicados questionários (Anexo 1) envolvendo basicamente as mesmas questões centrais, tratadas durante as entrevistas, porém de forma mais sistematizada.

Ao elaborarmos o roteiro de perguntas que seriam feitas às professoras, por meio das entrevistas e dos questionários, privilegiamos questões atuais que poderiam contribuir com os objetivos de nossa investigação. Após as entrevistas e o recebimento dos questionários, marcamos as datas para o início da observação participante e, já nesse momento, elas indicaram quais seriam as turmas a serem observadas. No caso de P1, P2 e P3, a observação se daria com turmas de 6º ano (equivalente à 5ª série) e P4 trabalharia com o 9º ano (equivalente à 8ª série).

Nesta etapa de observação, é importante dizer que encontramos mais algumas “pedras no caminho”, tendo que adiar o início das atividades, não em função da vontade dos sujeitos pesquisados, mas em função de situações que são vivenciadas por muitos de nós, professores de escolas públicas, e que já fazem parte da rotina escolar, como a dispensa dos alunos por falta de água na escola, a aplicação de provas e avaliações para entrega de notas em tempo estipulado, o desenvolvimento de projetos que modificam a rotina das aulas e, ainda, a participação em eventos escolares, nos quais os professores se encarregam de alguma atividade específica, como a decoração, por exemplo. Mas, depois de alguns adiamentos, no dia 09/04 demos início à observação das aulas, coletando dados através de anotações no caderno de campo, gravação em áudio e uso de máquina fotográfica.

Durante a observação, procuramos privilegiar a interação professor-aluno, destacando como as professoras implementavam e organizavam o ambiente de

aprendizagem para o trabalho com gêneros, quais atividades foram propostas e o envolvimento dos alunos na situação de ensino. Na tentativa de responder às perguntas de pesquisa, nos concentramos ao máximo naquela “situação social” à que se refere Goffman (1998, p. 80), definida pelo autor como “a arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras”.

Os registros eram feitos durante a observação e, logo após o término das aulas, as notas de campo eram revisadas, a fim de observar algum dado relevante para o registro das vinhetas narrativas, que, de acordo com Erickson (1990, p. 23), são *relatos de instâncias de ação social*. Foram essas vinhetas, ou seja, o relato de detalhes da aula, uma descrição particular, que fundamentaram, juntamente com as lentes teórico-metodológicas, a análise desse processo de investigação.

Após o término da observação, no dia 24/05, demos início às transcrições de todas as entrevistas e aulas, e leitura dos questionários aplicados, tendo como objetivo levantar alguns aspectos que se evidenciaram e que poderiam ser discutidos com as professoras na última etapa da coleta de dados. Para esse encontro, elaboramos um roteiro para discussão, que compreendia questões acerca da identidade do professor de Língua Portuguesa e do trabalho com gêneros discursivos. É importante ressaltar que, quando demos início à observação, tínhamos em mente o trabalho com gêneros do discurso, partindo da perspectiva bakhtiniana, porém no decorrer do processo pudemos constatar que as professoras não conheciam essa teoria ou, se a conheciam, afirmavam não compreendê-la a ponto de desenvolver esse trabalho em sala de aula. Assim, o que vivenciamos foi o trabalho com gêneros na perspectiva textual, como poderemos observar no capítulo seguinte. Mesmo assim, elas demonstraram interesse em conhecer melhor o assunto, o que nos levou a preparar para cada uma a cópia do texto “Os gêneros do discurso”, no qual Bakhtin (1952-3/ 2003) apresenta os principais conceitos que sustentam essa teoria. Além desse texto, foi entregue para reflexão o artigo “O trabalho com gêneros e as lacunas na formação do professor de Língua Portuguesa”, por nós produzido, e que tenta traçar um paralelo entre as perspectivas discursiva e textual para o trabalho com gêneros. Após o diálogo com as professoras, momento intensamente rico de trocas e gravado em áudio, percebemos que esse outro olhar para o trabalho com gêneros, na perspectiva discursiva defendida por nós, possibilitou às professoras, como poderemos observar na

análise, o reconhecimento de algumas dimensões que parecem ter pouco espaço na realização do trabalho com gêneros e que poderiam ser efetivadas de outra forma.

2.4 AMPLIANDO O CONTEXTO DE PESQUISA

Ao terminarmos a primeira, das três fases da investigação, passamos a um segundo momento de coleta de dados, atendendo a um dos objetivos de nossa pesquisa que é verificar a presença (ou não) da teoria dos gêneros e das discussões acerca dos PCN nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras. Para isso optamos pelos cursos oferecidos pelas seguintes universidades:

- Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Cuiabá-MT);
- UNIVAG – Centro Universitário (Várzea Grande-MT);
- Instituto Cuiabano de Educação – ICE (Cuiabá-MT);
- Universidade de Cuiabá – UNIC (Cuiabá-MT);
- Universidade de Brasília – UnB (Brasília-DF);
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC (São Paulo-SP);
- Universidade de Campinas-UNICAMP (Campinas-SP).

O critério utilizado para a escolha das universidades foi, inicialmente, a oferta do referido curso. Em seguida, elegemos as principais instituições de nossa região por acreditarmos que tal escolha nos daria a oportunidade de conhecer melhor como as questões tratadas nessa pesquisa têm sido vistas e discutidas nessa realidade mais próxima e, por fim, privilegiamos outras três universidades que se destacam no cenário acadêmico nacional.

Assim, buscamos as grades dos cursos de Licenciatura em Letras ofertados pelas instituições mencionadas, apresentadas nos anexos, acesso que se deu por meio de seus respectivos *sites*, via internet. As grades poderiam nos dar uma visão ampla, mas para atender ao objetivo, já apontado, seria necessário que tivéssemos acesso, também, às ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de LP. Quatro delas (UFMT, UnB, PUC e UNICAMP) disponibilizam, por meio da internet, além das grades curriculares, as ementas das respectivas disciplinas. Nas outras instituições foram necessárias visitas da pesquisadora com o intuito de ter acesso às ementas.

No UNIVAG, fomos atendidas pelo coordenador do curso que nos disponibilizou as ementas para cópia. Nas outras duas instituições, ICE e UNIC, a coordenadora e a secretária, respectivamente, se comprometeram a nos mandar as ementas por meio de *e-mails*. Diante da grande quantidade de materiais, fizemos um recorte, selecionando as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino-aprendizagem de LP, na tentativa de observar, como já foi explicitado, a presença ou não de questões relacionadas ao trabalho com gêneros discursivos e às propostas curriculares apresentadas pelos PCN. Esse recorte resultou no seguinte quadro de disciplinas, cujas ementas, em anexo, foram objeto de análise :

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINAS
UFMT	Língua Portuguesa I e IV Didática
UNIVAG	Língua Portuguesa I Prática de Ensino II, III e IV
ICE	Metodologia da Língua Portuguesa Estrutura Política e Gestão Educacional Didática Prática Pedagógica II e III
UNIC	Língua Portuguesa I, V e VI Didática Prática de Ensino na Escola de 1º Grau sob forma de Estágio Supervisionado Prática de Ensino na Escola de 2º Grau sob forma de Estágio Supervisionado
UnB	Língua Portuguesa I Processos de Leitura e Escrita Prática de Textos Leitura Crítica de Textos Políticas Públicas de Educação Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura 1
PUC	Teorias de Leitura e Produção Escrita Gêneros do discurso: ensino e pesquisa Currículos de Língua Portuguesa: dos documentos oficiais aos planos de ensino
UNICAMP	Ensino/Aprendizagem de Língua Materna Pesquisa Ensino/Aprendizagem de Língua Materna

Após o processo de seleção das ementas a serem analisadas, realizamos a última fase de coleta de dados, que teve como objetivo reunir informações e

documentos oficiais a respeito dos cursos de formação para professores de LP, oferecidos pelas secretarias estadual e municipal de educação. Para tanto, visitamos as duas secretarias, sendo que na primeira tivemos acesso a alguns documentos relativos ao curso “Eterno Aprendiz” (Anexo 2), oferecido no ano de 2006, em parceria com a Fundação CESGRANRIO. Em nossa visita à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, tivemos a oportunidade de dialogar com algumas especialistas e, após a exposição de nosso objetivo, ter acesso a documentos relacionados a cursos de formação docente oferecidos por aquele órgão. Fomos orientadas, ainda, a buscar informações no livro “Escola Sarã: Cuiabá nos Ciclos de Formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro”, elaborado pela Diretoria de Ensino e Pesquisa daquela Secretaria e que traz os referenciais curriculares que norteiam o ensino na rede municipal.

Dessa forma, reunimos nosso *corpus* para dar início ao trabalho de análise, apresentado no capítulo seguinte. A transcrição das falas apresentadas na análise de dados não apresenta nenhuma adaptação, respeitando fielmente as falas das professoras.

Achamos oportuno dizer que, ao contrário do que pensávamos, o processo de coleta de dados não foi uma tarefa fácil, pois envolveu muitas “idas e vindas”, muitas vezes sem obter sucesso, transformando-se num verdadeiro exercício de paciência diante de longas esperas. Talvez isso se explique pelo número de pessoas com quem foi preciso contar para realizar nosso intento. Mas, apesar dos contratempos, é preciso ressaltar que conhecemos pessoas admiráveis, comprometidas com seu trabalho e dispostas a colaborar e, nessas interações, também aprendemos muito com a palavra dos “outros” com os quais dialogamos.

CAPÍTULO 3

O ENCONTRO DAS VOZES

Eu acho que nós também temos que crescer, temos que buscar novas maneiras e aí a gente tá tentando, caminhando pra mudança. Ainda falta muita coisa, mas eu acredito que nós já estamos caminhando, porque antes a gente trabalhava só a questão gramatical, hoje a gente já tem um progresso grande, trabalha a questão da linguagem, a linguagem do dia a dia, a gente trabalha a comunicação, a gente trabalha os tipos, a tipologia, a gente trabalha gêneros, o que a gente não trabalhava antes.

(Professora 3)

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa e de responder às perguntas que nos levaram à investigação, introduzimos o capítulo de análise, que será dividido em três seções: as vozes das professoras, apresentando a análise das considerações dos sujeitos de pesquisa indicadas nas entrevistas e nos questionários; teoria e prática, apontando a relação entre essas considerações e a prática efetiva de sala de aula; as vozes oficiais, expondo as análises de documentos oficiais relacionados à formação do professor de LP, tendo como foco o trabalho com gêneros do discurso. É oportuno dizer, ainda, que as transcrições, apresentadas a seguir, foram feitas sem nenhuma adaptação, respeitando fielmente as falas das docentes, e trazem as indicações P1, P2, P3 e P4 para representar a fala das respectivas professoras e a letra “A” para indicar as falas dos alunos.

3.1 AS VOZES DAS PROFESSORAS

Voltando às questões que nos orientaram durante a pesquisa e diante de tantas informações apresentadas pelas professoras, nos direcionamos àqueles aspectos centrais da investigação, citados anteriormente, como o papel do professor de LP, as propostas dos PCNLP, o conhecimento da teoria dos gêneros discursivos,

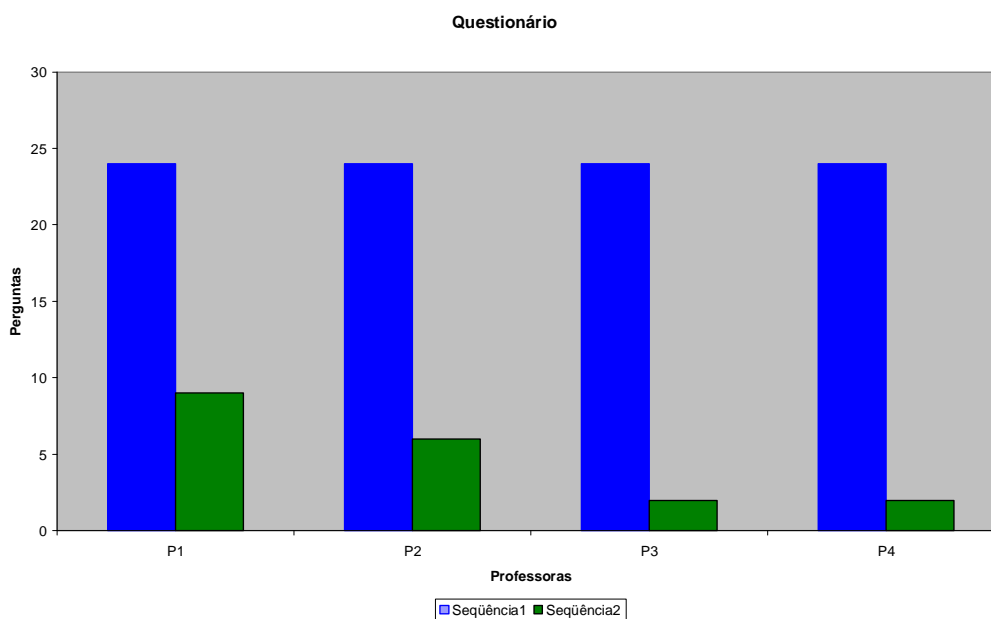
o modo como as professoras efetivavam o trabalho com gêneros em sala de aula, a formação inicial das professoras, a participação das mesmas em cursos de formação continuada e suas avaliações acerca desses cursos. Tais aspectos nortearam nossa análise em função de nosso objetivo principal que é saber quais as implicações existentes entre o trabalho com gêneros discursivos, proposto pelos PCNLP, e a formação docente.

Conforme apresentado no capítulo anterior, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa e, posteriormente, aplicados questionários.

3.1.1 Os questionários e as entrevistas: o valor dos ditos e dos não-ditos

Os questionários contavam com 24 perguntas e foram entregues às professoras para que respondessem em outro momento, combinando que, posteriormente, voltaríamos para buscá-los. Elas tiveram alguns dias para responderem às perguntas, porém observamos que, mesmo tratando de questões já discutidas anteriormente durante a entrevista, muitas perguntas não obtiveram respostas, ou na maioria das vezes, traziam respostas curtas e objetivas, principalmente quando tratavam da teoria dos gêneros discursivos.

Para melhor visualizar essa relação apresentamos um gráfico que mostra na seqüência 1 o número total de perguntas (24) e na seqüência 2 o número de perguntas que não foram respondidas, ou que obtiveram respostas como “sim”, “não”.



Tais dados nos permitem dizer que P1 e P2 deixaram de responder mais perguntas que P3 e P4. Não é possível afirmar, objetivamente, que as professoras não tinham essas respostas, pois todos esses assuntos já haviam sido tratados por elas durante a entrevista, o que nos leva a inferir várias possibilidades desde o receio diante do registro de suas opiniões, falta de tempo, ou, até mesmo o medo de uma avaliação em relação à escrita. Um dado, porém, é preciso ressaltar, P3 e P4 trabalham juntas, planejam suas aulas em conjunto e estão sempre dialogando, trocando informações e materiais em seus espaços de hora-atividade, o que não acontece com P1 e P2.

Como as questões tratadas nos questionários eram muitas e a maioria das respostas bem objetivas, selecionamos aquelas que enfatizam os aspectos que nortearam a pesquisa, citados anteriormente. Vale dizer que as respostas apresentadas nos questionários enriqueceram a investigação, porém as entrevistas contribuíram em maior grau durante a análise. Na tentativa de situar a origem dos dados explicitaremos nos excertos coletados, se os mesmos fazem parte do questionário ou da entrevista.

O primeiro aspecto destacado, e que se revelou essencial para nossa pesquisa, está relacionado ao papel do professor de Língua Portuguesa na atualidade. Tal questão, complexa e importante, revelou, nas respostas retiradas dos questionários, as diferentes concepções das professoras acerca do seu papel, como observamos a seguir:

P1: Preparar o educando para a profissionalização (...) Os professores têm buscado fazer seu papel desmistificando a Língua Portuguesa, trazendo-a para mais próximo do aluno.

P2: O papel do professor é fazer com que nossos alunos sejam capazes de ler, escrever, interpretar textos e sejam também cidadãos críticos.

P3: O professor de Língua Portuguesa é um mediador da comunicação, o nosso papel é mostrar aos nossos alunos a importância de se conhecer as variantes lingüísticas na comunicação.

P4: É o papel de, primeiramente, alguém em quem os alunos confiam, uma vez que muitos alunos chegam ao 6º ano soletrando e têm vergonha de ler ou escrever, além de outros problemas pessoais que interferem na aprendizagem. Detectados os problemas de cada um, além da confiança na pessoa do professor, é necessário que confiem no profissional, aquele que dará a ele condições de incluir-se.

Percebemos, além da preocupação com o ensino, o reflexo dos discursos oficiais que permeiam a área educacional, a preocupação com o reconhecimento da diversidade lingüística, com a questão afetiva, ressaltando a confiança no profissional e na pessoa do professor e, ainda, com a inclusão, termo que vem sendo muito usado nas propagandas dos órgãos governamentais, mas que pouco se percebe na prática efetiva. Observamos as múltiplas funções que devem ser assumidas pelo professor em função das exigências do mundo atual. Além de se adaptar às novas tecnologias, ele precisa, segundo Silva et al (apud, CORACINI, 2003, p. 245), “ter conhecimentos de psicologia, uma sensibilidade e observação aguçadas para compreender as dificuldades dos alunos e as diversas situações em que se encontram (...)”.

Dentro dessa multiplicidade de funções, não podemos deixar de apontar para um item que vem sendo amplamente debatido, gerando inúmeras incertezas no dia a dia do professor e que diz respeito ao “que” e ao “como” ensinar. É do conhecimento de todos que o ensino de LP, historicamente, é pautado no ensino gramatical. As críticas a esse modelo têm gerado alguns equívocos como, por exemplo, não mais trabalhar a gramática e sim a diversidade de textos. Uma proposta de formação apressada e mal compreendida leva a esses equívocos, sendo difícil encontrar autores que afirmem que não é necessário o ensino de gramática. Junte-se a isso o atual paradigma para o ensino de LP, que propõe o ensino da linguagem a partir do uso, e temos um professor que, muitas vezes, se

encontra perdido entre os novos discursos e novas práticas, sobre as quais ele, na maioria das vezes, não tem segurança, e as velhas práticas, às quais se agarra por se julgar capaz e seguro, mas que são notadamente criticadas. Essa preocupação também está presente nas falas das professoras durante as entrevistas:

P1: Ah tem uma coisa que nem, eu até muitas vezes tento buscar e porque essa rigidez e a questão da norma, ele faz com que a Língua Portuguesa seja vista pelos alunos como, sei lá, distante, como um bicho papão, né? (...) Então eu acho que o papel mesmo do professor é mostrar que a Língua Portuguesa é língua dele, que tá dentro dele, que ele utiliza, né? Usa a cada momento da vida.

P2: Bom hoje como assim o domínio não é muito forte, não é mais assim domínio gramatical, né? Fazer com que o aluno tenha assim, como é que eu vou dizer? É competência lingüística, é ele saber usar a língua tanto oral como escrita, né, em diversas situações sociais.

P3: (...) eu acho assim que é trabalhar as regras também, mas é principalmente trabalhar a questão da comunicação, de como você saber se comunicar com outras pessoas, tanto do seu padrão social como superior ou inferior. (...) Eles [alunos] não têm aqueles parâmetros de dizer que eu não posso escrever pra tal e tal pessoa da mesma forma como eu escrevo para o meu amiguinho. (...) Então eu acho que o papel da gente aqui é, tá em fazer isso, fazer com que eles saibam qual a, adequar a linguagem com quem ele está conversando, com seu interlocutor, né?

P4: É não seria orientar, mas dar suporte para que o aluno, orientar também, dar suporte para que o aluno tenha a possibilidade de ser incluído, é trabalhar com ele a linguagem que ele traz, o conhecimento que ele traz e a partir daí você é, dar a ele condições de conhecer também a variante padrão. (...) A gramática não está em primeiro lugar, é um dos elementos.

É possível notar que as professoras expressam, de diferentes formas, a influência das novas propostas para o ensino de LP, que têm como foco os usos da linguagem, porém sem deixar à margem a importância do ensino gramatical, que vem representado por termos como “rigidez e a questão da norma”, “domínio gramatical”, “regras” e “gramática”, atribuindo a esse ensino um espaço secundário. É um aspecto positivo, mas que precisa ser confrontado com a prática diária, pois é possível perceber um certo temor e hesitação por parte das professoras ao fazerem referência ao ensino de gramática.

Outro ponto discutido nas entrevistas e nos questionários diz respeito ao conhecimento, compreensão e aplicação das propostas curriculares apresentadas pelos PCNLP. Todas as professoras tiveram acesso aos PCNLP, sendo que P1

recebeu o documento em sua casa, à época em que foram divulgados; P2 teve acesso a ele durante a graduação e P3 e P4, por meio de cursos realizados na escola em que trabalham. É importante dizer que todas declararam conhecer o conteúdo dos PCNLP, porém apenas uma delas, P1, participou de curso específico sobre outro documento elaborado pelo MEC, intitulado “PCN em Ação”. Uma das perguntas do questionário objetivava saber sobre a forma como os PCN são colocados em prática dentro da instituição escolar à qual as docentes pertencem e as mesmas manifestaram-se nos seguintes termos:

P1: Alguns professores que buscam reler, estudar, propor seus planejamentos com base nos PCNs.

P2: Sim. Eles são colocados em prática, como nós podemos perceber no planejamento.

P3: A unidade escolar está a par dos Parâmetros Curriculares, sim. E acredito que os mesmos são colocados em prática, pois vemos isso na prática do dia a dia.

P4: Já fizemos vários estudos dos PCN, mas, em prática, coloca quem quer, uma vez que não há um controle da aplicação dos planejamentos.

Podemos observar que a referência ao planejamento está presente na maior parte das respostas, preocupação que evidencia uma outra realidade muito presente nas escolas, a referência aos documentos oficiais nos planejamentos como forma de legitimar o trabalho, mas que, muitas vezes, não vai além disso ou, quando existe a tentativa de concretizar as propostas desse documento, muitos professores se “perdem” no caminho. Apresentar trechos, citações dos PCN em um plano de trabalho em nenhum momento constitui garantia de que as orientações neles contidas se concretizem. É, também, observável nas falas de P1 e P4 a relação entre “PCN” e “estudo”, o que revela a necessidade de se compreender melhor o que está posto pelo documento, pois as dificuldades existem e também são apontadas pelas docentes nas entrevistas:

P1: Os PCNs são confusos. Os próprios palestrantes são conflitantes em relação aos PCNs. (...) Porque ali também tem uma, é alguma coisa só que você entende, que você pode aproveitar, né? Tem muita coisa ali. (...) Na verdade, Tânia, acho que o PCN já foi até esquecido, você pouco ouve falar dos PCN. (...) Ah... eu acho que falta mesmo é uma questão de organização mesmo, de estudo, de

fazer conhecer as coisas. Então criam as coisas ... é igual lei, criam lei, mas você não sabe que ela existe.

P2: Bom... eles propõem tanta coisa ((risos)), tanta coisa, tanta coisa.

P3: Olha eu acho que o que tá colocado no PCN é o ideal pra ser trabalhado, tanto na rede pública quanto particular, porque se você for seguir aquilo que tem ali no PCN ... nossa ... a gente estaria, seria o aluno ideal pra sair do ensino fundamental, um aluno ... é ... completo (...) Por exemplo, os gêneros, eu acho super importante porque é uma maneira de você trabalhar. É ... faz com que o aluno conheça os vários tipos de linguagem que têm, como tratar as pessoas, porque ali na carta, no bilhete, né, então é o ideal (...) Só que, infelizmente, a gente não tá dando conta de trabalhar esse conteúdo do jeito que está posto, ele é bem amplo, né ? E, infelizmente, você chega no final do ano e não consegue ... é ... colocar tudo em prática, que você mesmo listou lá como prioridade pra trabalhar.

P4: Não digo que eles [PCN] são colocados em prática por todos, mas os coordenadores têm trabalhado bem essa questão, tendo projetos. Eles trazem as cópias do PCN de todas as áreas pra gente, né? (...) Mas tem muita gente que ainda não tem, é falta de compromisso eu acho.

Tais falas reforçam a existência de dificuldades em relação à compreensão dos parâmetros, considerados “confusos”. Também ressaltam a amplitude das considerações apresentadas por eles e, ainda, apresentam, na fala de P3, o reconhecimento da proposta de trabalho dos PCN que privilegia o gênero como objeto de ensino. Ainda nessa discussão, no momento da entrevista, P1 resalta outro aspecto, também presente nos parâmetros, que trata da necessidade de se trabalhar com projetos:

P1: A proposta nossa, da escola, é trabalhar, por exemplo, com projetos, mas ninguém sabe mexer com projetos. Se sabem é um, dois, mas ninguém sentou pra ensinar também. E depois é pedido que faça. E vai fazer como, se não sabe?

O trabalho com projetos vem fazendo parte dos discursos de muitos professores, e as escolas, teoricamente, privilegiam esse trabalho, mas, a nosso ver, algumas delas estão mais preocupadas em se inserir no quadro de “escolas que trabalham com projetos”, a fim de se mostrarem inovadoras e ocuparem papel de destaque, e menos com a formação dos professores para realizar tal trabalho. Apesar de essa prática ser instituída como tema em muitos cursos de formação, a realidade revela um outro cenário, no qual encontramos uma grande maioria de

professores que não vivencia o ensino por meio da elaboração de projetos, principalmente, por não ter domínio dessa prática, efeito de uma formação insuficiente. Ao tratar dessa dificuldade, em seu trabalho com a formação de professores, Barbosa (2000, p. 168) nos diz que:

O que eles [professores] têm internalizado é uma prática de construção de uma programação geral anual ou semestral que é demasiadamente genérica e desarticulada de um projeto de escola e que é ditada, muitas vezes, pelo programa de um livro didático.

Isso pode gerar, algumas vezes, a realização de trabalhos para satisfazer não às necessidades reveladas no processo de ensino-aprendizagem, mas às exigências impostas pela escola. A fala de P1 revela a incoerência que perpassa a rotina dos professores, inúmeras cobranças sem proporcionar-lhes, já que não tiveram durante sua formação inicial, o desenvolvimento de competências para elaborar projetos de ensino⁵.

Foi possível constatar, ainda, durante as entrevistas e a observação participante, que as docentes reconhecem seu trabalho como sendo um trabalho com gêneros e que tal prática faz parte da rotina das professoras, mas adiantamos que esse trabalho privilegia aspectos lingüísticos e textuais, que difere do trabalho com gêneros a partir de um viés discursivo (BAKHTIN, 1952-3/ 2003). Quando questionadas, durante as entrevistas, sobre o acesso à teoria dos gêneros, observamos que P1 teve conhecimento durante a participação, como aluna especial, em uma das disciplinas ofertadas pelo Mestrado em Estudos de Linguagem (UFMT); P2, durante a participação no curso de formação continuada “Eterno Aprendiz”, oferecido pela rede estadual de ensino, e no curso de especialização realizado na UFMT; P3 afirmou ter conhecido os gêneros durante sua prática de sala de aula, por meio de livros didáticos, e durante a participação em curso oferecido por uma editora, em que a palestrante era uma das autoras do livro; P4 tomou conhecimento da teoria dos gêneros durante o curso de especialização realizado na UFMT. Esses dados indicam que há um movimento de mudança em curso e comprovam o importante papel da universidade na formação continuada dos professores. Eles revelam, também, a participação do mercado editorial que, preocupado em divulgar seus livros, vem ofertando cursos aos professores, ocupando espaço até na própria

⁵ Voltaremos a essa questão ao tratarmos da formação docente.

formação continuada, o que pode sugerir também que esses professores não estão adequadamente capacitados para o trabalho com determinados livros.

As docentes referiam-se sempre ao gênero textual, afirmando desconhecer a teoria do gênero do discurso, com exceção de P1, que, apesar de ter tido acesso aos estudos bakhtinianos acerca do gênero, demonstrava a impossibilidade de assumir essa perspectiva em sua prática efetiva, devido a inúmeras dúvidas e insegurança, reveladas em trechos da entrevista, como: “Pois é, mas o negócio é: será que entendi direito? (...) É o que eu tô falando pra você, será que eu entendi direito?”.

A fala das professoras revela que a prática reconhecida por elas como sendo trabalho com gênero textual não representa uma opção e, sim, talvez, o único caminho seguro para trilhar, uma vez que a formação inicial ou continuada não lhes garantiu o acesso à teoria que fundamenta o trabalho com gêneros do discurso e o necessário aprofundamento no estudo da vertente discursiva. Apesar disso, durante as entrevistas, todas afirmam estar desenvolvendo o trabalho com gêneros e reconhecem que essa prática tem contribuído no processo de ensino-aprendizagem:

P1: Eu acho que sim, esse ... Tânia, porque antigamente, eu não sei se você ... porque agora eles sabem o que é uma história em quadrinhos, eles já sabem, tô no gênero textual, né? Esse já sabe que a canção, a poesia e o poema tá muito parecido. Eles já sabem distinguir esses tipos de texto, o que é uma literatura de cordel. Você via essas coisas mais ou menos lá no segundo grau e olhe lá.

P2: Bom, o que fica ... assim, o que eu percebi assim como facilidade é que, quando meu aluno, ele bate o olho num determinado texto, eles já sabem me falar qual é o gênero dele. (...) Igual, por exemplo, eles olharam o poema, eles já sabem, eu já ensinei a estrutura do poema, eles já sabem o que que é verso, o que que é estrofe ... então eles sabem qual o gênero do texto, poema. Eles não vão me falar que aquilo ali é uma fábula, eles já sabem o que é um poema. (...) Então fica fácil assim pra eles identificarem, então eu fiquei muito feliz. Eu trago o texto pra eles dentro dos gêneros que eu já ensinei. Eu falo: qual é o gênero do texto? Aí eles já sabem o gênero certinho, né?

P3: Assim ... você trabalhando com gênero, você busca ... é ... resgatar a questão da linguagem, porque, por exemplo, se você vai trabalhar com carta, você vai trabalhar os tipos de vocativo que o aluno vai usar, como que ele vai tratar as pessoas através da carta, do bilhete. Então eu acho que contribui muito para o crescimento da comunicação, como eu tinha falado no começo. (...) Com isso, o aluno vai crescer... é ... no seu dia a dia vai saber tratar as outras pessoas, usar a linguagem de forma adequada, né?

P4: Eu vejo que os alunos eles são mais criativos, eles saem da mesmice. Eles escolhem o gênero. Eu tenho... eu tenho um assunto pra trabalhar. Em que gênero ficaria melhor eu escrever? Então eles se soltam mais e eles acabam percebendo que o texto não é só o texto em prosa, por exemplo. Porque eles acham que o texto em prosa que é texto, né? O texto em verso não é texto. (...) Eles perguntam ... aí a receita pra eles não é ... Os outros também não são ... os outros gêneros. Aí eles acabam dando valor a tudo que eles vêem, não é? E eu vejo que eles são mais criativos.

Apesar dos aspectos positivos e contribuições do trabalho com gêneros que as docentes afirmam realizar, é preciso destacar alguns pontos que a corrente dos gêneros textuais evidencia e que pode, de certa forma, não favorecer mudanças mais significativas. É observável, no dizer das professoras, a nítida preocupação apenas com aquilo a que Bakhtin (idem) atribui o nome de estrutura composicional, a qual, ao lado do tema e do estilo, constitui o gênero e é definida por elementos das estruturas comunicativas e semióticas presentes nos textos pertencentes a determinado gênero. Nas palavras do autor (idem, p. 261):

Todos esse três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a estrutura composicional - estão **indissoluvelmente ligados** [grifo nosso] no todo da enunciação e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Tal consideração nos permite ressaltar que não é possível um trabalho com gêneros sem considerar a tríade que o constitui – tema, estilo e estrutura composicional. Os trechos a seguir, retirados das entrevistas, relatam o modo como as professoras afirmam trabalhar os gêneros e reforçam o foco na estrutura textual, no aspecto formal dos textos:

P1: (...) porque agora eles estão comigo em poema, né? Então tudo que é básico eu tenho que trabalhar com eles, como que é a estrutura do poema, eu tenho que tá ... eu tô começando a trabalhar com eles a questão de verso, a questão de estrofe, questão de rima, tudo isso eu tô olhando, como é que forma os pares de rima.

P2: Bom, depende de que tipo de gênero eu vou trabalhar, depende, por exemplo, se eu trabalho, vamos supor, com fábula, né? Os alunos primeiro ... assim ... vou explicar o que que é uma fábula. Trazer uma fábula pra eles, né? Aí depois eles fazem uma pesquisa pra mim sobre ... cada um escolhe uma fábula, aí cada um vem aqui na frente e conta uma fábula pra mim. Aí tem que falar tudo, entendeu? A moral da história.

P3: (...) por exemplo, se você vai trabalhar com carta, você vai trabalhar os tipos de, de vocativo que o aluno vai usar, como que ele vai tratar as pessoas através da carta, do bilhete (...)

P4: Esse da receita, por exemplo, eu já tô trabalhando com ele. Quando eles começam lá modo de fazer, se não utiliza [conectivos] que falta faz? E esse conectivo tá certo? Porque às vezes eles utilizam muito onde e não têm uma referência anterior pra lugar.

Esse trabalho parece estar intimamente relacionado à aspectos lingüísticos do gênero, que poderiam ser considerados como a estrutura composicional e, no caso de P3, uma referência ao estilo, nos levando a apontar a insuficiência do ensino do tema, o outro elemento que compõem a tríade que constitui o gênero, e do estudo das condições de produção, revelando, a partir da prática efetiva, marcas características da corrente textual. É preciso dizer que não há como trabalhar gêneros sem considerar esses três elementos, indissociáveis.

Além das contribuições, as docentes revelaram, ainda nas entrevistas, algumas dificuldades que envolvem o trabalho com gêneros na sala de aula e apontaram os seguintes entraves:

P1: Às vezes, eu encontro dificuldade naquilo que é mais ... parece mais corriqueiro, aquilo mais simples. É falta mesmo de conhecimento do aluno. (...) Eu falei ... eu falei que [a dificuldade] é a leitura, às vezes o pouco conhecimento.

P2: Mais dificuldades na produção de texto ... na produção, porque na produção ... assim ... eles têm muita dificuldade. Eu vejo assim... que eles têm até idéia, idéia ... assim, a idéia deles é boa, mas na hora de passar pro papel eles não conseguem ... assim ... organizar de maneira ... assim coerente.

P3: Material. A maior dificuldade é o material, porque você vai pesquisar em livros, você encontra textos ... muito, que não vêm de acordo com a realidade que você tá trabalhando na sala de aula, sabe? (...) Você tem que trazer alguma coisa já pronta e trazer o gênero pra sala de aula, que é a maior dificuldade, porque os livros hoje, os que, os textos não são adequados pra turma. Então é nessa busca que você leva muito tempo.

P4: Não, não vejo muita dificuldade. É lógico que você tem que usar a criatividade, tem que ter tempo pra preparar suas aulas, né? Porque eles têm que ter contato, né?

Foram levantados pelas professoras aspectos indissociáveis do processo de ensino de LP: a dificuldade na leitura, a dificuldade na produção de texto e a falta de materiais. Notamos que apenas P3 fez referência ao trabalho com gêneros,

especificamente, nos dando a impressão de que as outras pensaram nas dificuldades de uma forma mais ampla. P4 fala da necessidade de criatividade e de tempo para o preparo das aulas, tempo esse que, em função de uma extensa jornada de trabalho, em duas ou mais escolas, parece estar cada vez mais limitado.

Outra questão importante apresentada às professoras diz respeito aos cursos de atualização/aperfeiçoamento/especialização dos quais tivessem participado e a contribuição dos mesmos para sua formação profissional. As respostas, bem como a análise, serão apresentadas na seção 3.3. Encerradas as entrevistas prosseguimos nossa investigação em direção à sala de aula.

3.2 TEORIA E PRÁTICA

Muito nos foi dito pelas docentes durante a primeira fase de investigação, mas, como reconhecemos a necessidade de os pilares teoria e prática fundamentarem o processo de ensino-aprendizagem de LP, realizamos a observação de algumas aulas das professoras na tentativa de estabelecer relações entre as questões discutidas por elas e sua influência na rotina de sala de aula, focalizando o trabalho com gêneros. Como já sabíamos, de acordo com as afirmações apresentadas por elas, que as mesmas trabalhavam o gênero dentro de uma perspectiva textual, nos fixamos na análise de pontos os quais, a nosso ver, merecem destaque, relacionando-os aos aportes teóricos que nos permitem falar a partir de uma perspectiva discursiva.

Durante a observação participante, em que assistimos a 4 (quatro) aulas de cada professora, constatamos que todas trabalharam com textos de diferentes gêneros. P1 fez uso de poemas, P2 de poemas e receita, P3 trabalhou a carta e P4 também utilizou o poema. Reconhecemos que o número de aulas assistidas não foi suficiente para uma análise mais detalhada do trabalho das professoras, entretanto foi possível observar como essa prática é encaminhada e levantar muitas questões para reflexão. Apresentamos, a seguir, os textos utilizados pelas professoras e as atividades propostas aos alunos, na tentativa de analisar esse trabalho. O que mostramos aqui é um recorte, que pode nos dar uma idéia acerca da prática das professoras no trabalho com gêneros, sempre adotando a perspectiva bakhtiniana, que, segundo Brait (2000, p.16):

...tem a vantagem de valorizar o corpus e despertar no leitor/analista/fruidor a capacidade de dialogar com esse *corpus* e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua, no caso a Língua Portuguesa, o interdiscurso, as memórias aí contidas e em constante movimento, graças às interações textos/leitores.

Passemos à materialização dos discursos das docentes: as aulas de LP. Dirigimos-nos à escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro Cristo Rei, no município de Várzea Grande, onde trabalham as docentes aqui representadas como P1 e P2. A observação participante teve início na sala de P1, uma turma de 5ª série, do período vespertino, formada por 26 alunos.



Foto 1



Foto 2

Reiteramos que nosso foco era o trabalho com gêneros e as implicações deste com o ensino-aprendizagem de LP. A professora trabalhou, durante o período de observação, com textos pertencentes ao gênero poema. Notamos que durante as aulas, em nenhum momento a docente utilizou a palavra “gênero”, substituída sempre pela expressão “tipos de texto”. Os textos usados por ela foram retirados do material recebido durante o curso de formação “Eterno Aprendiz”, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação. Esses textos eram ditados aos alunos, bem como os exercícios, sugerindo uma tentativa de ganhar mais tempo para desenvolver o trabalho. P1 passava no quadro apenas a referência bibliográfica dos textos, à qual sempre fazia menção. A seguir, os poemas e as respectivas atividades propostas pela professora:

Texto 1

Na minha janela
Passou rapidinho
Um passarinho
Na sua passagem
Caiu uma pena
Escrevi com ela

Elza Beatriz. Caderno de Segredos. São Paulo. FTD. 1994. pág. 53.

Atividades

- 1) O texto acima está narrado:
 na 1ª pessoa do singular
 na 3ª pessoa do singular
 na 1ª e 3ª pessoa do singular
 todas as alternativas estão erradas

Texto 2

O tatu e a toca

Fora da sua toca
 O tatu ganha a vida
 De sete gatos,
 Asas de passarinhos
 O fôlego de peixe
 Ganha pé-de-vento
 E se esquece do peso
 Da casca e das tatuagens
 Aparece e esconde,
 Corre, corre e chia
 E quase chega a Turquia
 Dentro de sua toca,
 O tatu nem se toca
 E toca toda a turma
 A tramar e a falar.
 - Seu tatu, onde tá tu?
 - Seu tatu, onde ta tu?
 E o tatu não tá nem aí
 Como um metrô-feliz,
 Vai do Rio a Paris.

Elias José. In: Ciência hoje das crianças. SBPC. Ano 12, nº 7, nov. 1999.

Atividades

- 1- No início do poema, que animais com suas características são usados para mostrar a rapidez do tatu?
- 2- Sabendo que “pé-de-vento” significa uma forte ventania, o que acontece com o tatu quando ele ganha o pé-de-vento?
- 3- Em nossa língua há várias expressões usadas com a palavra pé. Complete:
 - a) Fiz meu pé-de-meia porque juntei _____.
 - b) Pé-de-moleque é um _____ muito gostoso.
- 4- O que você entende pela repetição “corre corre”.
- 5- Você sabe qual é a diferença entre tatu e tá tu?
- 6- Qual é a semelhança entre o tatu e o metrô?
- 7- Procure no poema outra maneira de dizer “O tatu não tá nem aí”.
- 8- Que versos do poema indicam que o tatu anda muito, muito?
- 9- Agora que você já leu um poema sobre o tatu escolha um outro animal e escreva sobre ele.
- 10- Narre uma corrida entre o tatu e o metrô. Ilustre seu texto com um desenho.

Notamos que, apesar de serem apresentados textos do gênero poema, o qual a professora se dispôs a trabalhar, parece acontecer não um trabalho com gêneros e sim com textos, com “famílias de textos”. Aspectos como as condições de produção do enunciado dão lugar a questões de localização de informações, interpretação, atividades gramaticais e preocupação com a estrutura do texto, fato que pode ser confirmado, ainda, em alguns trechos da interação entre a professora e os alunos:

P1: Como eu descubro quem narra o texto? Nós descobrimos quem tá narrando pelos verbos ou pelos pronomes. (10/04)

P1: O que é estrofe Cacilene?

Cacilene: Ah ... sei lá.

P1: Ajudem ela.

A: Um conjunto de versos. ((alunos em coro)) (11/04)

Observamos que no texto 2, foram propostas aos alunos duas produções de texto, porém nenhuma delas especifica qual o gênero a ser adotado na produção. Uma delas propõe uma narração, talvez por influência do tradicional modelo de redação escolar que privilegia as tipologias textuais: descrição, narração e dissertação. Como a professora não fez referência às características do texto narrativo, supõe-se que os alunos já tinham conhecimento acerca dessa tipologia textual. As outras aulas destinaram-se à correção dos exercícios, momento em que cada um ia à frente, ler suas respostas para a turma.

Em seguida, começamos a observação na sala de P2, outra 5ª série, também do período vespertino, formada por 27 alunos.



Foto 3



Foto 4

P2, assim como P1, também trabalha os textos do material recebido no curso “Eterno Aprendiz”, informação que pode ser comprovada ao observarmos o texto 2, trabalhado por ambas. Foram apresentados aos alunos os seguintes textos e atividades:

Texto 1

O mosquito escreve

O mosquito pernilongo
Trança as pernas, faz um M
Depois treme, treme, treme
Faz um O bastante oblongo
Faz um S

O mosquito sobe e desce
Com artes que ninguém vê
Faz um Q,
Faz um U, e faz um I

Este mosquito
Esquisito
Cruza as patas, faz um T
E aí, se arredonda e faz outro O,
Mais bonito
Oh!
Já não é analfabeto
Esse inseto,
Pois sabe escrever seu nome.

Mas depois vai procurar, alguém
Alguém que possa picar,
Pois escrever cansa
Não é, criança?

E ele está com muita fome.

Cecília Meireles

Atividades

- 1-O poema fala sobre o quê?
- 2- O que faz o mosquito?
- 3 - Como se desdobram as ações do mosquito?
- 4 - O que acontece quando o mosquito termina a tarefa?
- 5 - Por que este texto é um poema?
- 6 - Por que o mosquito já não é analfabeto?
- 7- Copie no seu caderno duas palavras do poema que rimam, isto é, que têm sons parecidos.
- 8 - Por que o mosquito fica esquisito?
- 9 - Qual é o significado de “Oh!”?
- 10 - Qual é o sentido dos versos: “escrever cansa/ não é criança?”
- 11- O que significa no poema a palavra “mas”?
- 12- Subir e descer lembra o quê?
- 13- O que significa “artes que ninguém vê”?
- 14- Retire do poema um artigo indefinido.
- 15- Retire do texto um artigo definido.
- 16- Retire do texto todos os substantivos.
- 17- Retire do texto todos os verbos.

Texto 2

O tatu e a toca

Fora da sua toca
O tatu ganha a vida
De sete gatos,
Asas de passarinhos
O fôlego de peixe

Ganha pé-de-vento
E se esquece do peso
Da casca e das tatuagens
Aparece e esconde,
Corre, corre e chia
E quase chega a Turquia

Dentro de sua toca,
O tatu nem se toca
E toca toda a turma
A tramar e a falar.
- Seu tatu, onde tá tu?
- Seu tatu, onde ta tu?

E o tatu não tá nem aí
Como um metrô-feliz,
Vai do Rio a Paris.

Elias José

Atividades

- 1- Qual é o gênero desse texto?
- 2- Quantas estrofes tem o texto?
- 3- Quantos versos tem cada estrofe?

Texto 3

Gênero Textual: Receita

Salada de macarrão

Material

- 400 gramas de macarrão gravatinha cozido
- 3 colheres de sopa de presunto picado
- 2 colheres de sopa de azeite
- sal a gosto
- salsinha e cebolinha picadas

Modo de fazer

Primeiro coloque em uma vasilha a maionese, o presunto, a salsinha e a cebolinha, azeite e sal. Misture bem. Depois acrescente o macarrão cozido e misture tudo. Em seguida ponha na geladeira deixe esfriar, você pode até estranhar, mas esse prato é para servir frio.

Atividades

1. Que materiais serão usados para fazer a receita?
2. Qual a finalidade desse texto?
3. Quais são as etapas da brincadeira?
4. Este texto trata de quê?
5. Por que é importante seguir a ordenação das etapas que devem ser percorridas?

É possível observar que o foco, novamente, é o texto e não o gênero. No texto 1, P2 realiza atividades de interpretação e ao solicitar que os alunos retirem do texto artigos, substantivos e verbos, ela trabalha as classes de palavras, momento em que inferimos que os alunos já tenham o conhecimento das mesmas para realizar tal atividade. Em algumas perguntas o texto serve como pretexto para o trabalho com aspectos gramaticais. Outra coisa que nos chamou atenção foi o fato de P2 usar, freqüentemente, o termo “gênero”, que, de acordo com a participação dos alunos, já revelava algo conhecido. Selecionamos alguns trechos que confirmam essa observação:

P2- Qual é o gênero?

A- Poema.

P2- É separado em estrofes, quem lembra o que é estrofe?

A- É um conjunto de versos.

P2- O que mais a gente pode perceber no poema?

A- Uma fábula. ((Marca do trabalho com outros gêneros))

A- Rima. (17/04)

P2- Olha só vocês olhando a estrutura desse texto qual é o gênero dele?

A- Poema. ((muitos alunos respondem ao mesmo tempo))

P2- Por que este texto é um poema?

A- Porque tem verso e característica poética.

P2 - Característica poética. ((risos)) (18/04)

P2- Olhando a estrutura desse texto qual é o gênero mesmo?

A- Poema.

P2- O poema fala sobre o quê? O que você entendeu? (20/04)

P2- Quem lembra quais foram os gêneros que eu passei pra vocês no 1º bimestre?

A- Fábula, poema, canção.

P2 – Muito bem, essa semana começamos a estudar outro gênero textual: a receita culinária. O que é uma receita?

A1 – É um prato de comida.

A2 - É que a gente aprende a fazer.

P2 - O que vem primeiro na receita?

A – Ingredientes.

P2 - E depois?

A - Modo de fazer. (08/05)

No texto 2, apesar de fazer referência ao gênero do texto, P2 mantém a preocupação com a estrutura textual. A professora tenta realizar um trabalho com gêneros, mas, ao observarmos as atividades propostas, percebemos que não há nenhuma mudança significativa nesse sentido. Em nenhum momento tem-se a referência aos elementos constitutivos do gênero – tema, estrutura composicional e estilo – e às condições de produção. A aula na qual P2 levou uma receita, gênero conhecido da maioria dos alunos, revelou a participação intensa de muitos deles, sempre com muita descontração:

P2 - Esse tipo de gênero tem as duas partes que vocês falaram, os ingredientes e o modo de fazer. Então, vamos lá, nós vamos ver agora esse tipo de texto. Salada de macarrão, quem já comeu saladinha de macarrão? Quem não gosta? Só dois? Tudo bem. (...) Olha só, como vocês já falaram, uma receita culinária é composta de duas partes. A primeira é o material que você vai usar e a segunda parte é o modo de fazer. Eu vou colocar material, mas vocês já estão sabendo que são os ingredientes.

(...)

P2 - Sal a gosto. Mas olha aqui é a gosto, não é o mês de agosto,

tá? Salsinha e cebolinha picadas.

A1 – E coentro, professora?

P2 – ((sorri))

(...)

P2 - Primeiro coloque em uma vasilha a maionese, o presunto, a salsinha e a cebolinha, azeite e sal. Misture bem. Depois acrescente o macarrão cozido e misture tudo. Em seguida ponha na geladeira.

A2- Deixe ficar 4 dias. ((risos))

P2- Deixe esfriar, você pode até estranhar, mas esse prato é para servir frio. Quem quiser e quem puder chega em casa mostra pra mãe a receita e faça em casa. Na terça-feira vocês falam pra mim se é gostosa ou não.

A3 - Minha mãe vai fazer na hora. ((risos))

P2 - Qual a finalidade desse texto? O que é finalidade gente?

A4 - O que ele quer mostrar.

A5 - Professora quais são as etapas?

P2 - É o passo a passo de como fazer. Pra que serve esse texto?

A4 - Pra ensinar fazer algo.

Esse gênero faz parte da realidade das crianças, isso, talvez, justifique o interesse e a intensa participação da turma durante a aula, o que não ocorreu nas aulas anteriores. Quanto às atividades, notamos que apesar de P2 avançar em relação às características do gênero, como a finalidade, por exemplo, a preocupação maior parece estar na estrutura do texto. Observamos, ainda, que não foi pedida aos alunos nenhuma produção de texto. Um outro aspecto que nos chamou a atenção nas aulas de P1 e P2 é o fato de as professoras não lerem os textos com os alunos, eles eram ditados, no caso de P1, ou passados no quadro, como fazia P2, e, em seguida, já eram propostas as atividades.

Após a observação das aulas de P1 e P2, nos dirigimos à outra escola para continuar nossa investigação. Essa pertence à rede municipal de ensino de Cuiabá, localizada no bairro Santa Izabel. Nela trabalham as outras duas professoras que colaboraram com a pesquisa, P3 e P4. Começamos a observação na sala de P3, uma turma de 6º ano (5ª série), formada por 25 alunos.



Foto 5



Foto 6

Não observamos muitas diferenças em relação às aulas assistidas anteriormente. A professora nos disse que trabalharia o gênero carta, apesar de não usar em sala de aula a expressão “gêneros”. Durante as aulas a professora apresentou aos alunos textos ora fotocopiados, ora escritos no quadro. A seguir os textos e as atividades propostas:

Texto 1

Leia o texto.

A magia das cartas

Apesar da concorrência (telefone, Internet, pager), a carta continua firme e forte. Basta uma folha de papel, selo, caneta e envelope para que uma pessoa do Rio Grande do Norte, por exemplo, fique por dentro das fofocas registradas por um amigo em São Paulo, dois dias depois. "Adoro receber cartas, fico superansiosa para descobrir o que está escrito", conta Lúvia Maria da Cunha Leite, de 9 anos. Mas ela admite que faz tempo que não escreve nenhuma cartinha. "As últimas foram para a Angélica e para um dos programas do Gugu."

Isabela Barroso Minhota, de 9 anos, lembra que quando morava em Curitiba, no Paraná, trocava correspondências com sua amiga Raquel, que vive em Belo Horizonte, Minas Gerais: "Eu ficava sabendo das novidades e não gastava dinheiro com telefonemas."

O ESTADO DE PAULO/estadinho – SÁBADO, 25 DE JULHO DE 1998

Converse com seus colegas

- Você já recebeu uma carta?
- A carta foi enviada por quem?
- De que lugar a carta foi enviada?
- Você já escreveu uma carta?
- Para quem você escreveu a carta?
- Onde mora a pessoa para quem você escreveu a carta?
- Você tem algum parente ou amigo que mora em um desses lugares: **Rondônia, Curitiba, Brasília, Acre, Bahia, Mato Grosso, Goiás**? Qual é o nome do seu parente ou amigo?
- Você tem algum parente ou amigo que mora em Pernambuco, em Sergipe, na Bahia, na Paraíba, no Rio Grande do Sul?

Texto 2

Leia e copie a carta:

Cuiabá, 17 de maio de 2007.

Oi Beatriz

Recebi na semana passada uma carta do nosso amigo Marcos. Ele não está mais morando em Salvador, o pai dele foi transferido para Aracaju. Ele me contou um monte de novidades, entre elas o sucesso que foi a feira de livros na escola em que ele estudou. Ele me falou, também, do livro que está lendo – O menino marrom. Eu já li este livro, a professora deu no mês passado. A história é super legal. É difícil imaginar alguém marrom e alguém cor-de-rosa, mas quando a gente começa a ler o livro, a gente entende tudo rapidinho e não quer mais parar.

Nossa! Esqueci de perguntar sobre você. Escreva pra mim contando as novidades.

1000 beijos
Marcela

1. Responda:

- a) Quem escreveu a carta?
- b) Para quem a carta foi enviada?
- c) Quando a carta foi enviada?
- d) Onde Marcela mora?
- e) Sobre o que Marcela conversou com Beatriz?
- f) Qual o nome do livro que Marcela leu no mês passado? Sobre o que trata o livro? O que Marcela achou do livro?
- g) E você já leu algum livro? Qual?

2. Agora é a sua vez, escreva uma carta para Marcela, contando sobre o livro que você já leu.

Texto 3

EMEB "Professor Raulpho Paes de Barros"
 Curitiba, ___ de maio de 2007
 Aluno(a) _____ Turma: _____
 Professora _____

1. A seguir, você tem os parágrafos de uma carta. Rescreva-a, ordenando os parágrafos.

- Queridos alunos,
- Vocês não imaginam o quanto estamos nos divertindo! As praias são maravilhosas e as pêssegas também. Ah! E sabem quem participou do show do Beto Carrero?
- Camboriú, 22/12/2006
- Uma beijoca
- A Ely e a Waldirene! Elas mesmas!
- Logo, logo estaremos aí!
- Tem uma coisa, tá? Não contem para ninguém. É segredo! Pois elas pagaram o maior mico.
- Professora Nivanil.

Atividade:

Pinte de azul -> Local e data
 Pinte de vermelho -> Vocativo
 Pinte de amarelo -> Corpo da carta
 Pinte de verde -> Despedida
 Pinte de laranja -> Assinatura

- Agora vocês vão escrever uma carta para mim dizendo o que vocês acharam de receber a minha carta.

O texto 1, a princípio, poderia trazer à discussão as características do gênero escolhido, mas notamos que essas questões foram tratadas superficialmente. O texto apresentado não pertence ao gênero carta, trata-se de

uma reportagem retirada do jornal O Estado de São Paulo/estadinho de 25 de julho de 1998, informações que foram citadas pela professora. A discussão proposta a seguir é interessante, pois ativa o conhecimento prévio dos alunos em relação a algumas características do gênero carta. No texto 2, a professora traz um exemplar do gênero, que é lido junto com a turma, mas as atividades a ele relacionadas resumem-se em exercícios de localização de informações. A produção de texto proposta pela professora é interessante, pois se dá dentro do gênero ao qual a professora faz referência, porém reflete a prática de produção do texto escolar, em que não há uma situação real de uso da linguagem e o interlocutor, como sempre, passa a ser o professor.

A preocupação com a estrutura do texto está presente em todas as atividades, principalmente no texto 3, que, embora traga uma carta tratando de acontecimentos reais, uma viagem que alunos e professores da escola realizaram, os exercícios propostos deixam de explorar o tema e o estilo usado pela professora e fixa-se, mais uma vez, em aspectos estruturais do texto. Selecionamos um trecho da interação professora-alunos que faz referência ao trabalho com outros gêneros e a preocupação de P3 com o ensino da estrutura textual:

P3- Olha só, nós já vimos o bilhete, já vimos receita e hoje nós vamos ver outro, uma outra correspondência que chama carta. A carta ela tem uma disputa grande hoje em dia. Por quê? Porque hoje nós temos telefone, nós temos o que mais?

A1- Computador.

P3- Computador e Internet. Que mais?

A2- Celular.

P3- Nós temos várias coisas competindo com a carta.

P3- Mas a carta deixou de ser importante?

A1- Não.

P3- Quem aqui já recebeu uma carta?

A3- Eu.

P3- E o que você sentiu quando recebeu a carta?

A3- Ah muita saudade. ((risos))

P3- Mas a carta como nós já vimos no bilhete, tem alguns passos que nós temos que seguir. Um desses passos é o quê? A primeira coisa que eu tenho que escrever quando vou escrever uma carta?

A- Local.

P3- Isso, local onde você mora. Que mais?

A1- O dia.

P3- O dia da semana, o mês e o ...?

A2- Ano.

P3- Muito bem. Depois disso o que eu tenho de escrever?

A4- O nome.

P3- O que o nome? O meu nome?
A4- Não, de pra quem você vai mandar.
P3- De quem vai receber, que chama vocativo. Quem vai receber a carta, destinatário da carta. Eu vou colocar minha saudação, olá, querida, amiga fulano de tal. E aí depois disso eu escrevo o quê?
A4- O que eu queria falar pra pessoa.
P3- Isso, o assunto. O que eu quero falar pra pessoa é uma fofoca? É uma informação? O que que eu quero falar é o corpo da cartinha. O assunto tá. Depois que eu escrevi o que eu queria e aí? O que que eu faço?
A2- Põe o nome e fecha ela e manda.
P3- Fecho e mando?
A3- Não, coloca no envelope primeiro.
P3- Mas antes de colocar no envelope, o que que eu tenho que fazer? Já terminou a cartinha?
(...) (17/05)

Esse diálogo reforça o que foi possível observar durante as aulas de P3, o foco em aspectos ligados à forma, aspectos estruturais, reforçado ainda pela atividade proposta no texto 3. Ao tratar do uso do vocativo, relacionado ao estilo em um trabalho fundamentado em gêneros, a professora deixa de fazer referência a um importante aspecto, as relações sociais entre os interlocutores, que, certamente, influenciam nas escolhas lingüísticas.

Após a observação das aulas de P3, demos continuação à investigação assistindo às aulas ministradas por P4, numa turma do 9º ano (8ª série), formada por 20 alunos. Diferentemente das outras professoras, P4 trabalha com uma turma de jovens adolescentes.



Foto 7



Foto 8

A professora nos disse que trabalharia o gênero poema. P4, assim como P1 e P3, não utiliza o termo “gêneros” durante as aulas. Antes de iniciar as aulas, a docente organizava a sala com as carteiras dispostas em círculos. Ela apresentou aos alunos um poema, que será mostrado a seguir, juntamente com as atividades que deveriam ser realizadas após a leitura do texto.

Texto 1

A linha e o linho

É a sua vida que eu quero bordar na minha
 Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
 E a agulha do real, nas mãos da fantasia
 Fosse bordando, ponto a ponto, nosso dia-a-dia
 E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
 Os nossos sentimentos loucos, nosso amor
 O ziguezague do tormento, as cores da alegria
 A curva generosa da compreensão
 Formando a pétala da rosa da paixão

A sua vida, o meu caminho, nosso amor
 Você a linha, e eu o linho, nosso amor
 Nossa colcha de cama, nossa toalha de mesa
 Reproduzidos no bordado
 A casa, a estrada, a correnteza
 O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza

Gilberto Gil

Atividades

- 1- Nesse texto com quem fala o poeta e o que ele revela a essa pessoa?
- 2- Um dos primeiros versos sugere que um relacionamento amoroso envolve dois aspectos que se opõem e, ao mesmo tempo, completam-se. Transcreva esse verso e explique sua resposta.
- 3- Levando em consideração o contexto, explique se as expressões “ponto a ponto” (verso 4) e “aos poucos” (verso 5) sugerem lentidão preguiçosa ou lentidão caprichosa?
- 4- De que forma o poeta imagina representados, no bordado, as situações de conflito que podem ocorrer no relacionamento amoroso? Você acha adequada essa representação? Justifique.
- 5- Na sua opinião a “compreensão” estaria bem representada no bordado por uma “curva generosa”? Por quê?
- 6- Escreva como você representaria, no bordado, o trajeto dos seguintes momentos do relacionamento amoroso:
 - a) ciúme
 - b) monotonia
 - c) felicidade intensa
- 7- Nos últimos versos o poeta imagina as figuras que se formarão no bordado, a casa, a estrada, a correnteza, o sol, a ave, a árvore, o ninho.
 - a) No mundo real, essas figuras costumam aparecer em que tipo de bordado?
 - b) Ao fazer referência a esses desenhos, o que o poeta sugere sobre seu relacionamento com a pessoa amada?

Durante a análise, observamos que o texto apresentado pela professora, na verdade, não pertence ao gênero poema e sim ao gênero letra de canção, ao encontrarmos a seguinte referência: A linha e o linho (Gil, Gilberto. In: *Extra*. CD Warner Music Brasil. 1983).

Em um trabalho que enfatize o texto e não o gênero, como foi o desenvolvido por P4, talvez essa diferença não se mostre relevante, porém em um trabalho que tenha como objeto o gênero do discurso, ela se torna importante. Ao tratar dos gêneros poéticos, Padilha (2005) argumenta que, além de haver uma proximidade em relação às características formais, há uma mescla histórica entre poesia e canção, na qual as fronteiras serão sempre tênues, no entanto, é importante reconhecer essa distinção. No dizer da autora (idem, p. 96):

Conceber a canção como gênero do discurso e, a partir daí, explorá-la em suas dimensões discursivas, dando relevo à compreensão e reflexão sobre os espaços de produção, circulação e recepção, bem como sobre o diálogo do material lingüístico com as condições de produção e da canção com outras manifestações artísticas, parece apontar um caminho, lançar luzes sobre essa questão tão presente hoje em nossas salas de aula.

Diferentemente do poema, a canção reúne uma parte verbal e uma parte musical, circula na esfera artística e há todo um processo de gravação, circulação e recepção. Ao ser didatizada, ela é, como aponta a autora, “raptada de sua esfera” pela escola e, a nosso ver, na maioria das vezes essas dimensões discursivas, fundamentais na atribuição dos sentidos, são esquecidas. Porém, reiteramos que reconhecer essas distinções é um trabalho árduo que exige do professor uma formação nesse sentido.

É observável que P4 se preocupa com a questão da interpretação, da compreensão do texto, mas também deixa marcada sua preocupação com aspectos lingüísticos :

P4: Eu vou apresentar pra vocês aqui um poema de Gilberto Gil que trata essa questão, tá gente, do relacionamento amoroso. Nós vamos ter que ... porque nós trabalhamos ... nós trabalhamos o sentido conotativo. Lembram? Sentido denotativo, sentido co...?

A: conotativo.

P4: Sentido denotativo. Que sentido é?

A: Real.

P4: Real. E o sentido conotativo?

A: Figurado.

P4: Figurado. (...) Então, no sentido denotativo, nós vimos algumas figuras de linguagem. No sentido denotativo, né? Conotativo, desculpa. Aí nós vimos metáfora, comparação, catacrese, metonímia, algumas dessas figuras.

Em relação às atividades, podemos afirmar que não há referência ao gênero em questão, letra de canção, tampouco ao gênero poema do qual a professora acreditava estar tratando, fixando-se na interpretação do texto. Não houve uma proposta de produção textual, a professora apenas pediu que, na aula seguinte, os alunos trouxessem poemas que tratassem do mesmo assunto. Durante as aulas seguintes, P4 realizou a correção dos exercícios e cada aluno fez a leitura do poema que havia trazido.

Buscamos, desde o início da observação, direcionar nosso olhar para a questão do gênero e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem. Após assistirmos às aulas, tentamos destacar alguns aspectos que podem nos ajudar a compreender melhor como o suposto trabalho com gêneros é efetivado pelas professoras e quais as lacunas que existem nessa prática.

A princípio, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido pelas professoras durante o período de observação, apesar de apresentar alguns avanços, está voltado não para o gênero, e, sim, para o texto, afirmação por nós feita anteriormente, corroborada pelas falas das professoras. A valorização do ensino da estrutura textual, nos textos apresentados, é uma marca característica dessa prática e, a nosso ver, não representa uma mudança significativa no ensino. As propostas que têm como foco a estrutura do texto, característica de teorias lingüísticas, como a lingüística textual, deixa à margem aspectos essenciais no trabalho com gêneros. No dizer de Barbosa (2000, p. 152):

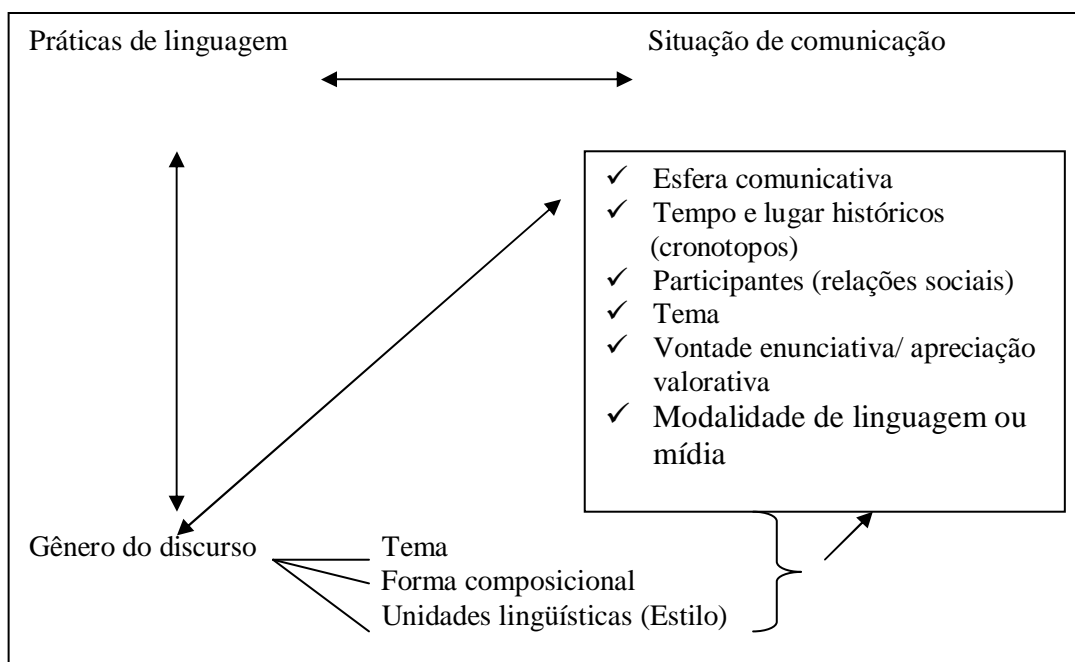
Ora, baseadas só em aspectos estruturais e/ou funcionais, essas propostas ou deixam de capturar aspectos da ordem da enunciação ou do discurso, ou, quando consideram esses aspectos, fazem-no de maneira externa às classificações. Por isso, falham no que concerne à consideração de importantes elementos do processo de compreensão e produção de textos.

Essa prática revela pouca, ou nenhuma, mudança em relação às práticas já cristalizadas. Tal fato nos leva a reafirmar a relevância de um trabalho fundamentado na perspectiva enunciativa, que privilegie o trabalho com gêneros do discurso. O processo de compreensão e produção de textos é complexo e a eleição dos gêneros

do discurso, como postulados por Bakhtin (1952-3/ 2003), pode contemplar de maneira mais sólida elementos relacionados à enunciação e ao discurso. Ao defender a adoção dos gêneros do discurso, Barbosa (idem, p.152) aponta um conjunto desses elementos, essenciais para o ensino-aprendizagem de LP, e que são contemplados em um trabalho que seja fundamentado na noção de gêneros discursivos:

A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* (que aparecem na própria definição da noção), permite considerar a *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 registro, etc.); abrange o conteúdo temático – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto.

A observação das aulas nos possibilitou reforçar a idéia de que o trabalho realizado pela maioria dos educadores tem como foco a estrutura textual, reforçando o trabalho com modelos de textos. Essa prática voltada apenas para os aspectos lingüísticos deixa de desenvolver, nos alunos, a capacidade discursiva de estabelecer relações de sentido entre as diferentes práticas de linguagem e a situação de comunicação. Os gêneros discursivos podem preencher essa lacuna, pois estão inter-relacionados às práticas sociais de linguagem e às situações de produção. Na tentativa de melhor visualizar essa relação, recorreremos a Rojo (2005, p. 198) e reproduzimos um esquema elaborado pela autora:



Quadro 3: Relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros do discurso (ROJO, 2005, p. 198)

Diante disso, é possível dizer que um trabalho voltado para os gêneros do discurso parte da análise de aspectos sócio-históricos da situação de comunicação e privilegia, na perspectiva bakhtiniana, (BAKHTIN, 1952-3/ 2003) “a vontade enunciativa” do locutor, seus objetivos, e, principalmente, sua “apreciação valorativa” sobre seu(s) “interlocutor(es)” e “tema(s)” discursivo. Após essa análise detalhada é que serão investigadas as marcas lingüísticas relacionadas à estrutura composicional e ao estilo, que refletem os aspectos observados na análise. Não acreditamos que, da forma como o gênero vem sendo trabalhado em muitas salas de aula, possa haver mudanças significativas em direção à formação de um cidadão crítico, como propõem os PCNLP.

Parece existir um consenso entre as professoras no que diz respeito a oportunizar aos alunos o contato com a diversidade textual. Esse contato revela uma proposta de trabalho que está presente, também, no dia a dia de muitos educadores e que reflete o trabalho com tipologias textuais, explorando aspectos estruturais. Essa proposta muitas vezes é considerada um trabalho com gêneros, pois os educadores supõem ser a mesma coisa, demonstrando a falta de formação que possibilite o entendimento da teoria dos gêneros. É nesse momento que se instalam as lacunas e contradições entre teoria e prática. De acordo com Barbosa (idem, p.

159):

Muitos educadores vêm tomando a proposta de trabalho com gêneros, na perspectiva aqui explicitada [discursiva], de forma indiferenciada dos trabalhos que adotam tipologias textuais, seja porque alguns relacionam essa proposta com as explorações tipológicas estruturais que já realizam, supondo ser a mesma coisa, seja porque não sabem exatamente o que propor no lugar das práticas já consagradas, por não conseguirem realizar uma descrição do gênero e uma transposição didática adequadas, por razões diversas – falta de condições de trabalho, de materiais didáticos e paradidáticos nessa perspectiva, de formação para tal, ou por um não entendimento real da perspectiva teórica em questão.

Importante ressaltar que mesmo conhecendo os PCNLP, em nenhum momento as professoras fizeram referência aos gêneros orais, questão deixada à margem por muitos educadores durante as aulas de LP. Na concepção dos atuais PCNLP, o ensino de língua oral deve ir além da interação dialogal de sala de aula, pois se reconhece que o aluno em idade escolar já dispõe de competência discursiva e lingüística para uso cotidiano. No entanto, o documento assume que essas interações não dão conta das inúmeras possibilidades de usos lingüísticos que as situações sociais do cidadão contemporâneo demandam do campo da língua oral, ou seja, não dão conta da "fala pública" e de seus campos discursivos. Assim, o documento propõe objetivos, estratégias e sugestões de abordagens embasadas na diversidade de gêneros do oral e das situações de uso público da fala. De acordo com os PCN (Brasil, 1988, p. 25):

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Esse é, sem dúvida, mais um obstáculo a ser superado, porque a maioria das práticas voltadas para a oralidade pode ser resumida em atividades de discussão e exposição de opiniões ou, ainda, em atividades de oralização da escrita. Tal dificuldade revela outra importante vantagem da adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino, apontada por Barbosa (idem, p. 153-155):

(...) vale dizer que outra vantagem da adoção da noção bakhtiniana de gêneros do discurso reside no fato de que esta possibilita um melhor tratamento da linguagem oral, que também deve ser, como bem salientam os PCNs, objeto de ensino/aprendizagem, possibilitando, além disso, uma superação da dicotomia estabelecida pelos estudos lingüísticos entre escrita e oralidade. (...) Assim, em vez de aulas que tematizem o falar ou a oralidade de uma forma geral, pode-se e deve-se tomar os gêneros orais públicos como objetos de ensino, o que permitiria um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos.

Além disso, tal adoção nos permite delimitar as inúmeras possibilidades de uso da linguagem que circulam socialmente, possibilitando ao professor, como afirma a autora (idem, p. 155), “ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e do que deve avaliar e, por extensão, os alunos podem ter uma maior clareza do que devem saber ou do que devem aprender”.

Aceito isso, há que se considerar a relevância dos critérios adotados para a escolha dos gêneros a serem trabalhados. Essa foi uma das questões propostas às professoras, durante as entrevistas, e que suscitou as seguintes respostas:

P1: O desse ano eu usei aquilo que foi cobrado [no curso Eterno Aprendiz]. (...) Eu não vou recuar daquilo que eu programei, mas eu achei que isso fosse continuar, porque se mandou um papel com o resultado vendo lá as deficiências, o que ficou faltando, pelo menos eu pensei que poderia voltar cobrando aquilo ali e eu achava, acho até, que poderia sanar isso tudo, tanto é que eu tentei organizar da melhor maneira possível.

P2: Bom, primeiro eu vejo a, no caso a série, 5ª série, só que a 5ª série como eles são, tão vindo assim com muita defasagem, né? Aí eu pego lá de 4ª série os gêneros que foram começados, que foram trabalhados na 4ª série. Aí eu volto, pra na 5ª série ser trabalhado de novo, porque se eu pegar um lá igual é proposto no Eterno Aprendiz, pra você trabalhar dentro daquele lá que tá de 5ª a 8ª, meu aluno da 5ª série, ele não dá conta de acompanhar. (...) Você tem que pegar esses assim, né? Mais no nível deles mesmo.

P3: Pela, pelo ano que o aluno está freqüentando, né? Se é qual a, por exemplo, a 5ª série eu busco trabalhar coisas, por exemplo, que voltam pra realidade desse aluno, né? Então a gente trabalha, agora mesmo a gente tá trabalhando um texto de conto de fadas, aí agora eu vou trabalhar com eles a questão da carta. Sabe então eu vou de acordo com as etapas, né?

P4: Geralmente eu escolho de acordo com o texto que eles estão utilizando, daí eu penso que gênero encaixaria, o que ficaria melhor pra gente trabalhar, né, com esse assunto aqui. Quando eles já têm uma bagagem já, já conhecem alguns elementos de algum gênero, há textos que eu deixo eles escolherem pra ver se eles ficam mais

soltos. Os menores não, os menores eu já começo lá com um bilhete que é simples, né? No sexto ano eles têm no livro. (...) A partir daí o que eles têm eu aproveito pra trabalhar os gêneros textuais, mas a partir do que eles têm no livro. Às vezes eu saio porque é cansativo, né? Eu também não gosto muito não de ficar muito no livro, aí eu trago coisas diferentes.

As vozes das professoras apontam para outro essencial pilar que, aliado ao pensamento bakhtiniano, pode contribuir sobremaneira com a tão necessária mudança de parâmetros para o ensino de LP. Referimo-nos à teoria de ensino-aprendizagem de base sócio-histórica, postulada por Vygotsky, que privilegia as situações de interação, a mediação na produção do conhecimento e a aprendizagem como processo em desenvolvimento. Quando as professoras demonstram sua preocupação em escolher e trabalhar gêneros “no nível deles” ou “que voltam pra realidade desse aluno”, elas estão buscando adequar essas escolhas às possibilidades e às reais necessidades dos alunos. Isso representa, a nosso ver, um diálogo com o pensamento vygotskyano e o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Esse diálogo é de fundamental importância, uma vez que essa teoria, de base sócio-histórica, é, segundo Rojo (2000, p. 33), capaz de levar os professores

- a determinar, por meio da avaliação do desenvolvimento real de seus alunos, quase serão as possibilidades de aprendizagem para cada objeto de ensino; e, por outro lado,
- a uma reflexão das necessidades de aprendizagem, de um ponto de vista histórico-cultural, que, por sua vez, o levará a eleger os objetos histórico-culturais que deverão ser propostos para a aprendizagem no desenvolvimento potencial do aluno, na criação de ZPDs – Zonas Potenciais de Desenvolvimento.

Seria ingênuo dizer que tais indicações possam ser alcançadas com uma formação insuficiente. Por mais que o discurso das professoras possa nos remeter ao pensamento vygotskyano é preciso que esse diálogo esteja fundamentado em bases sólidas, o que implica formação de qualidade.

É importante dizer que, ainda considerando os critérios adotados pelas professoras para a escolha dos gêneros, existem dúvidas por parte de muitos educadores em relação ao “que” ensinar, já que atravessamos uma fase de mudança de paradigmas para o ensino de LP. Outra preocupação observada nas falas de P2 e P3 diz respeito à adequação dos gêneros às séries de ensino, o que

nos faz refletir acerca da necessidade de uma progressão curricular. Dada a existência de um número ilimitado de gêneros, os PCN (Brasil, 1988, p. 53) apontam para a necessidade de uma seleção, priorizando “aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” e propõem “em função de sua circulação social” o seguinte agrupamento de gêneros: literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica.

Outro agrupamento de gêneros é proposto por Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Esses autores, diferentemente dos PCNLP, tomam como critério não a circulação social, mas as capacidades de linguagem globais requeridas nos diferentes usos da linguagem. Esse agrupamento toma o trabalho com gêneros a partir do domínio de capacidades da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do instruir/prescrever, como podemos observar no quadro a seguir elaborado pelos autores (*idem*, p. 60-61):

QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS¹⁶

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...

16. Já que os gêneros e sua circulação são práticas reconhecidamente culturais, tomamos a liberdade de inserir no Quadro 1 alguns gêneros que circulam com frequência em nossa sociedade e que não figuram no Quadro original. Também aproximamos ou adaptamos a designação de alguns deles. Uma proposta revista desses agrupamentos figura em Dolz e Schneuwly (1996). [N.T.]

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p>

Quadro 4: Agrupamento de gêneros (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, P. 60-61)

Além dos agrupamentos de gêneros propostos, outros critérios para a seleção de gêneros são apontados por Barbosa (idem, p.171):

a) gêneros da esfera pública, já que os gêneros do domínio privado são, muitas vezes, aprendidos sem necessidade de uma situação formal de ensino; b) o projeto de escola, tendo em vista o tipo de indivíduo que se pretende prioritariamente formar (Um cidadão? Alguém apto para um vestibular? Alguém com formação de nível médio técnica?); c) gêneros necessários para a vida escolar e acadêmica, pois ajudam a garantir um certo sucesso escolar; d) programações de outras áreas – que podem pressupor o domínio de algum gênero; e) gêneros necessário para o exercício da cidadania.

Quanto à relação entre a organização didática e o material didático, os PCNLP (idem, p. 39) sugerem, embora sem se aprofundar na questão, que a mesma aconteça por meio da elaboração de “seqüências didáticas”⁶, “uma seqüenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral”, em função das possibilidades dos alunos e do projeto educativo da escola.

Diante disso, não há como negar a necessidade da elaboração de um projeto para o trabalho com gêneros⁷; entretanto, é preciso repensar a formação, partindo de dois aspectos fundamentais, a prática por meio de projetos e a compreensão da teoria dos gêneros. Uma formação nesse sentido poderia oportunizar aos professores não apenas o contato com projetos, mas sua efetiva elaboração, passo a passo, na tentativa de fazer com que esses profissionais ao vivenciarem esse processo pudessem ter o domínio necessário para continuarem “caminhando” sozinhos. Essa formação possibilitaria o desenvolvimento da autonomia do professor, tão dependente do livro didático, e poderia levá-lo à compreensão de que projetos de ensino-aprendizagem não representam um mero “modismo” e sim um grande passo em direção a mudanças positivas no ensino de LP.

Outro aspecto a ser considerado é que ao optar por projetos de trabalho com gêneros discursivos, os professores enfrentam algumas dificuldades além da falta de formação. Uma delas é a escassez de caracterizações de gêneros discursivos, como aponta Lopes-Rossi (2005, p. 89). Usando as palavras da autora:

Gêneros literários e alguns empresariais já foram bastante estudados, porém, muitos outros carecem de uma análise que os considere sob aspectos lingüísticos, textuais, gráficos e discursivos,

⁶ Maiores detalhes sobre este tipo de organização didática podem ser obtidos em Schneuwly e Dolz (2004).

⁷ Ver, a esse respeito, Lopes-Rossi (2005), artigo no qual a autora trata da estrutura de projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos na escola.

numa dimensão que realmente possibilite ao professor um trabalho de leitura e de produção que amplie a capacidade comunicativa dos alunos. Mesmo os gêneros citados como mais estudados na tradição lingüística costumam ser abordados apenas em seus componentes lingüísticos - textuais. Isso é pouco para um ensino orientado por gêneros discursivos.

Rojo (idem, p. 32) reitera essa dificuldade, ao apontar que um dos entraves encontrados durante a formação de professores é a necessidade de “um processo acurado de descrição dos gêneros discursivos”, uma vez que esse procedimento é fundamental para determinar o “grau de complexidade do objeto de ensino-aprendizagem”. O grau de complexidade do objeto e as “exigências das tarefas nas práticas de uso e análise da linguagem” constituem, segundo a autora, critérios de organização das progressões curriculares que devem estar relacionados ao projeto educativo da escola. A elaboração de projetos aliada à seleção dos objetivos de ensino estão diretamente relacionadas à elaboração da progressão curricular, outro componente essencial do processo de ensino-aprendizagem. Vale dizer que muitas vezes os projetos desenvolvidos sem a participação de todos os professores tendem a não se efetivar, passando a ser um projeto do professor e não o projeto da escola, o que implica, muitas vezes, descontinuidade em função da alta rotatividade desses profissionais.

Acreditamos que um projeto cujo objeto de ensino seja os gêneros do discurso, elaborado em conjunto pelos docentes de LP da escola, o qual estabeleça uma proposta consistente de agrupamento desses gêneros e promova uma progressão curricular observando os critérios acima, certamente trará grandes contribuições ao ensino de LP, principalmente se for assumido como um projeto da escola e não de professores. É uma tarefa árdua, sem dúvida, que envolve muito estudo, discussão, reflexão e, principalmente, a disposição e a capacidade de trabalhar em grupo, uma prática que vem ocupando pouco espaço na rotina de muitas escolas, sendo substituída pelo individualismo, pelo trabalho solitário do professor e pelas breves “trocas de experiência” durante os intervalos das aulas.

Dada a complexidade das questões que envolvem a concretização de um trabalho cujo objeto de ensino seja os gêneros do discurso, apresentamos um conjunto de ações, proposto por Barbosa (idem, p. 173-4), que, necessariamente, integram esse trabalho e que, a nosso ver, pode contribuir para a melhor compreensão do mesmo, representando uma síntese do que foi discutido:

- a) seleção de gêneros;
- b) elaboração de uma progressão curricular;
- c) coleta de um *corpus* de textos pertencentes ao gênero em questão;
- d) análise de um *corpus* de textos pertencentes a um gênero em questão. Isso porque a descrição de gêneros não parte de um modelo teórico previamente formulado, mas sim da análise de textos efetivamente produzidos;
- e) Descrição do gênero, tendo em vista sua sócio-história de desenvolvimento, seus usos e funções sociais, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo;
- f) Elaboração de um projeto de trabalho, levando em conta questões relativas à transposição didática, decidindo que textos deverá selecionar e que elementos da descrição irá privilegiar. Note-se que a definição do que será tematizado em cada gênero junto aos alunos depende da articulação curricular com as demais séries (ou ciclos, ou áreas) e da avaliação das capacidades dos alunos e do que já sabem sobre o gênero em questão, algo a ser avaliado em um primeiro momento diagnóstico. De qualquer forma, a manutenção da coerência com os pressupostos enunciativos e discursivos assumidos depende do fato do trabalho sempre incluir *todos* os componentes da descrição expostos acima (...)
- g) Elaboração de uma seqüência didática do gênero.

Assim, dentro da perspectiva enunciativa que vimos assumindo, também defendida pela referida autora, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido pelas docentes que participaram da investigação, apesar do esforço e dedicação das mesmas, ainda se apresenta de forma incipiente em direção ao trabalho com gêneros. Acreditamos tratar-se de um trabalho que oportunize aos alunos o acesso à diversidade textual, objetivando a compreensão dos textos, porém questões fundamentais, como o caráter sócio-histórico, as esferas nas quais circulam, as condições de produção, o tema e o estilo, elementos que constituem os gêneros, ficam deixados à margem. Observamos, ainda, o desejo das professoras em efetivar esse trabalho e o avanço nessa direção, o qual só não é maior que a insegurança das docentes em relação às novas propostas, não por falta de experiência, mas pela falta de uma formação continuada voltada para esses anseios, oportunizando o acesso às “novas” teorias e o acompanhamento da prática de ensino. Passemos agora a mais um elo nessa discussão: a formação.

3.3 AS VOZES OFICIAIS

Parece haver um consenso no meio acadêmico e nos documentos oficiais

de que são necessárias mudanças e reformulações nos cursos de formação de professores, inicial e continuada. Muitas ações vêm sendo realizadas nesse sentido, porém o caminho entre a academia e a sala de aula, a teoria e a prática, ainda se revela íngreme para a maioria dos educadores. Na área de ensino de LP, o cenário não é diferente, como pudemos observar no trabalho das professoras que contribuíram com nossa investigação. Atendendo a outro objetivo de nossa pesquisa, voltamos nosso olhar para a formação do professor de LP focalizando a formação inicial, ao analisar as grades e ementas de cursos de Licenciatura em Letras de sete universidades na tentativa de verificar a presença (ou não) da teoria dos gêneros e das discussões acerca dos PCNLP, e a formação continuada, ao apresentar dados acerca de um curso de formação realizado pela Secretaria Estadual de Educação.

3.3.1 Abrindo as “grades” dos cursos de formação inicial

Optamos pelos cursos de Letras oferecidos pelas seguintes universidades:

- Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Cuiabá-MT);
- UNIVAG – Centro Universitário (Várzea Grande-MT);
- Instituto Cuiabano de Educação – ICE (Cuiabá-MT);
- Universidade de Cuiabá – UNIC (Cuiabá-MT);
- Universidade de Brasília – UnB (Brasília-DF);
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC (São Paulo-SP);
- Universidade de Campinas-UNICAMP (Campinas-SP).

Elegemos as quatro principais instituições de nossa região na tentativa de conhecer melhor como as questões tratadas nessa pesquisa têm sido vistas e discutidas nessa realidade mais próxima e privilegiamos outras três universidades que se destacam no cenário acadêmico nacional. O primeiro passo foi o acesso às grades dos referidos cursos, em seguida observar as ementas das disciplinas que poderiam tratar dos gêneros e dos PCNLP. Ressaltamos que, devido ao extenso número de disciplinas ofertadas, ao analisarmos as ementas buscamos selecionar aquelas relacionadas ao ensino de LP que faziam referência ao trabalho com

gêneros e às discussões propostas nos PCNLP. Na ausência de tal referência optamos por eleger aquelas que indicavam o trabalho com textos e análise de documentos oficiais. Vale dizer que nossa análise se restringe à existência de referências acerca das questões mencionadas acima, uma vez que não há como comprovar a efetividade desse trabalho em sala de aula e não se constitui como nosso objetivo uma análise mais detalhada das ementas. É necessário mencionar, ainda, que, apesar das disciplinas apresentarem outros dados, nosso foco restringiu-se aos textos das ementas, transcritos fielmente dos documentos originais aos quais tivemos acesso e que se encontram em anexo.

A primeira grade curricular observada pertence ao curso de Letras da Universidade de Cuiabá – UNIC, com habilitação em Português e Espanhol, e respectivas literaturas (Anexo 3). A seguir as disciplinas selecionadas e suas respectivas ementas:

Universidade de Cuiabá – UNIC
Língua Portuguesa I: Concepções de língua, de linguagem, de texto, de leitura, de variação lingüística (sociolingüística); Produção de texto nas mais variadas condições de produção; Aspectos da gramática normativa – norma padrão – a serem observadas nas produções.
Língua Portuguesa V: Relações externas do texto: condições de produção, análise do discurso, pragmática.
Língua Portuguesa VI: Tipologia discursiva: descrição, narração, dissertação; prática da produção de textos (do aluno de Letras); Prática de análise lingüística e epilingüística (correção de acordo com a norma padrão e com as condições de produção) dos textos de alunos de 1º e 2º Graus.
Didática: A didática e a formação do educador; Planejamento (importância, fases níveis, elementos). A questão da metodologia de ensino e da prática do professor. Avaliação enquanto “termômetro” que reinventa a ação educativa. A prática pedagógica do professor.
Prática no Ensino na Escola de 1º Grau sob Forma de Estágio Supervisionado (Língua Portuguesa): Unidades básicas do ensino/ a prática de leitura; A prática de produção de textos / a prática da análise lingüística; coesão e coerência; Paráfrase e polissemia; Intertextualidade; Contexto; Portadores de Textos; Análise de estruturas; notícias e reportagens; Relatório Técnico; Relatório científico e polissêmico; Diversidade de produção; Originalidade; Criatividade; Diversidade de Textos; Atividades teoria versus práxis/metodologia do ensino da gramática.
Prática de Ensino na Escola de 2º Grau sob Forma de Estágio Supervisionado (Língua Portuguesa): A prática pedagógica do professor.; Atividade teórico prática de elaboração de um planejamento de ensino (fases); Estudo do conteúdo por série; O ensino da Literatura Brasileira; A literatura infanto-juvenil; Análise do material didático; Regência.

Como vimos, não há nenhuma referência ao trabalho com gêneros discursivos ou aos PCN. Observamos o trabalho com a tradicional tipologia discursiva - descrição, narração e dissertação - e a preocupação com a diversidade

de textos. Na disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau encontramos a referência aos gêneros notícia e reportagem, porém ela aparece logo após o item “análise de estruturas”, o que nos leva pensar que pode até haver um trabalho com gêneros específicos, mas nos moldes da perspectiva textual, hipótese reforçada pelos outros elementos presentes na ementa como “coesão e coerência; Paráfrase e polissemia; Intertextualidade; Contexto; Portadores de Textos”.

Da grade do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Anexo 4), que oferece as habilitações Português/Literatura e Português/Línguas Inglês, Francês e Espanhol, destacamos as seguintes disciplinas:

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Língua Portuguesa I: Reflexão sobre linguagem, heterogeneidade dialetal. Leitura e prática de produção de textos acadêmicos. Caracterização e organização do texto dissertativo-argumentativo. Estudo de tópicos da gramática da norma culta. Trabalho com as normas da ABNT.
Língua Portuguesa IV: Textualidade. Teorias textuais: percurso e momentos. Coesão. Coerência. Os fatores de textualidades externas ao texto. O estudo da textualidade e o ensino de língua portuguesa.
Didática: Reflexões teórico-práticas sobre os fundamentos do processo de ensino/aprendizagem subjacentes às tendências pedagógicas da educação brasileira; o planejamento de ensino e suas principais perspectivas, as implicações deste na organização e implementação do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula; a compreensão da avaliação escolar como elemento de democratização do ensino.

Essa instituição, no que diz respeito à pós-graduação, vem dando ênfase ao trabalho com gêneros, fato que pode ser constatado em nossa investigação por meio das falas das professoras, nas quais três delas, P1, P2 e P4, afirmam que tiveram acesso à teoria dos gêneros em cursos de pós-graduação realizados nessa universidade e, ainda, pelo crescente número de dissertações de mestrado defendidas, privilegiando essa área de pesquisa. Ao analisarmos o curso de graduação não observamos nenhuma menção à teoria dos gêneros discursivos nem aos PCN. Encontramos na disciplina Língua Portuguesa IV as marcas características do trabalho com textos a partir de elementos da Lingüística Textual e elementos como “textualidade”, “teorias textuais”, “fatores de textualidade”, reforçam a ênfase que parece estar no texto. Notamos, ainda, a presença das tipologias textuais na disciplina Língua Portuguesa I, fazendo referência ao “texto dissertativo-argumentativo”. No entanto, em contato com a coordenação do curso de graduação, fomos informadas que a grade curricular está sendo revista e que contará com

disciplinas que tratam especificamente da teoria dos gêneros do discurso.

Em seguida observamos as disciplinas oferecidas pelo curso de Letras do UNIVAG – Centro Universitário, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e suas respectivas literaturas (Anexo 5).

UNIVAG – Centro Universitário
Língua Portuguesa I: Produção de leitura de textos de diferentes modalidades discursivas, tanto de gêneros primários quanto de secundários, numa perspectiva da análise do discurso.
Prática de Ensino II: Análise das teorias métodos e/ou abordagens que sustentam o ensino de Línguas (materna e estrangeira). Teorias de aquisição da língua. A avaliação. Reflexão da prática pedagógica. O professor pesquisador: dimensões da teoria e prática.
Prática de Ensino III: Reflexão sobre os gêneros discursivos e a progressão, funcionalidade e circulação dos gêneros textuais nas esferas sociais. Condição de produção: adequação conceitual e formal da língua e os critérios de correção. A formação do professor (competência implícita e aplicada). Habilidades integradas.
Prática de Ensino IV: Abordagem dos instrumentos e perspectivas institucionais da educação nos espaços escolares: DCN's, PCN's, Programas Governamentais e Sistemas de Ensino. Projetos Político-pedagógico e Projeto de Ensino disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. Análise da estrutura teórico-metodológica dos livros didáticos. Elaboração de projeto de investigação e observação na escola.

Na disciplina Língua Portuguesa I notamos a presença dos gêneros e a referência aos gêneros primários e secundários nos remete a Bakhtin (1952-3/ 2003) e sua teoria enunciativo-discursiva. A referência ao trabalho com gêneros aparece, também, na Prática de Ensino III, revelando a preocupação com os novos parâmetros apresentados para o ensino de LP; porém, observamos um aspecto que deve ser destacado, pois vem sendo objeto de estudo de muitos autores como Rojo (2005), Brait (2000), Figueiredo (2005), o qual representa a confusão estabelecida entre gêneros discursivos e gêneros textuais, cujos termos são tomados, muitas vezes, pelo mesmo significado, mas que, de acordo com as autoras, representam duas vertentes da teoria dos gêneros, marcadas, como já apresentamos no primeiro capítulo, por aproximações e distanciamentos. Tomar um termo pelo outro não implica apenas em uma escolha lexical, pois são olhares diferentes sobre o mesmo objeto de ensino e a opção por uma ou outra vertente se reflete na prática docente, como podemos observar no trabalho das professoras que participaram da investigação e no exposto acerca do trabalho com gêneros discursivos. Ora, se tal confusão está presente no curso de formação, conseqüentemente entre os professores formadores, é de se esperar que ela esteja presente também entre os graduandos, futuros professores, que tiveram acesso a essas informações e, mais

ainda, entre aqueles que se formaram há mais tempo. Na disciplina Prática de Ensino IV, encontramos a referência aos discursos oficiais sobre o ensino, PCN e, ainda, ao trabalho com projetos, necessidade já evidenciada anteriormente por Rojo (idem) e Barbosa (idem), que se dedicam ao trabalho com formação de professores.

Outra grade curricular observada foi a do curso de Letras do Instituto Cuiabano de Educação – ICE (Anexo 6), com habilitação em Português e Inglês/Espanhol, da qual retiramos as seguintes ementas:

Instituto Cuiabano de Educação – ICE
Estrutura Política e gestão Educacional: Lei 9.394/96 – Ensino de Linguagens no Ensino Fundamental e Médio. Conjunturas atuais presentes na Legislação Estadual. Políticas Públicas Nacionais e Latinas para o Ensino de Línguas Materna e Estrangeira. Parâmetros curriculares Nacionais. Diretrizes Curriculares Nacionais . ENEM.
Didática: A relação teoria e prática na formação do educador. Análise crítica de diferentes teorias da educação. Estudo comparativo dos métodos de diversas tendências pedagógicas, identificando as concepções de educação, escola, sociedade, aluno e professor presentes em cada uma delas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. A especificidade da atividade educacional. Os fundamentos da proposta pedagógica da Educação Libertadora / Conscientizadora de Paulo Freire, baseada no tema gerador, confrontando-a com a prática vivenciada no cotidiano escolar. A didática e o papel do professor. As abordagens do ensino. A função social do ensino. Estudo da realidade para o planejamento do ensino e elaboração de um plano de intervenção desta realidade.
Metodologia da Língua Portuguesa: Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos metodológicos. Políticas Públicas e ensino de língua: PCNS, PCNEM, SAEB, SIMAVE , PNLD. Práticas de linguagem e ensino de línguas.
Prática pedagógica II: Formação didático-pedagógica de professores de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna à luz das teorias e métodos em lingüística aplicada. Planejamento, gerenciamento, avaliação. Execução de atividades próprias à docência de língua portuguesa. Observação e reflexão sobre a prática didático-pedagógica.
Prática pedagógica III: Discussão sobre as principais teorias e tópicos dos estudos em aquisição de língua materna e língua estrangeira. Pesquisa sobre o aprendiz de língua. Análise de material de ensino. Construção e execução de atividades comunicativas para a prática de sala de aula, considerando a auto-avaliação do aluno como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Não há, nas ementas selecionadas, nenhuma indicação específica de trabalho com a teoria dos gêneros. No que diz respeito aos discursos oficiais e políticas públicas é possível observar a referência aos PCN e outras ações oficiais SAEB, PNLD e ENEM em duas disciplinas do curso: Estrutura Política e Gestão Educacional e Metodologia da Língua Portuguesa.

Passemos às ementas das disciplinas selecionadas da grade do curso de Letras da Universidade de Brasília – UnB (Anexo 7), com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura:

Universidade de Brasília - UnB
Prática de Textos: Análise de textos de diversas naturezas. Produção de textos para diversos interlocutores, em diferentes situações e com diversos objetivos. Desenvolvimento de estratégias individuais de planejamento; processamento; seleção; hierarquização e organização de idéias; produção de rascunhos; avaliação; reestruturação e revisão de textos de diversas naturezas; com ênfase no texto dissertativo-argumentativo.
Leitura Crítica de Textos: Teoria da leitura; teoria da recepção; semiótica de textos; codificação e decodificação. Exercícios de leitura. Resolução de problemas de codificação obscura ou inadequada: ambigüidade, imprecisão, etc. Interpretação de mensagens e hierarquização de elementos estilísticos.
Língua Portuguesa 1: Língua padrão e variação regional, social e funcional/ dissertação e elaboração de monografia. Modalidade oral e escrita. Estrutura morfossintática do período e do parágrafo. Desenvolvimento de habilidades de leitura. Técnicas de pesquisa bibliográfica. Prática de expressão escrita: narração, descrição.
Políticas Públicas de Educação: Sociedade, Estado e Educação. A política educacional no contexto das políticas públicas. Perspectivas e tendências contemporâneas das políticas educacionais expressas nas reformas educacionais, na legislação de ensino e nos projetos educacionais. Políticas públicas de educação com ênfase na educação básica.
Processos de leitura e escrita: natureza da leitura e escrita. Teorias lingüísticas sobre leitura. Relação leitor-texto. O processo da escrita: análise lingüística e retórica. Planejamento. Prática de elaboração de textos científicos.
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa-Literatura 1: Articulação entre os conceitos de educação, linguagem e ensino. Integração das práticas de leitura, gramática e produção de textos no 1. grau. Análise crítica de documentos currículos de 1. grau. O planejamento das práticas de ensino no 1. grau. Atividades de observação, participação e regência.

Na disciplina Prática de Textos podemos observar um trabalho voltado para a diversidade de textos e que faz menção às condições de produção, o que poderia sugerir o trabalho com gêneros; porém, isso não fica claro, principalmente porque logo a seguir encontramos a expressão “com ênfase no texto dissertativo-argumentativo”, fazendo referência ao trabalho com tipologias textuais, prática também sugerida na disciplina Língua Portuguesa I, “Prática de expressão escrita: narração, descrição”. Chamou-nos a atenção nessa mesma disciplina o trabalho com as modalidades oral e escrita, necessidade apontada pelos PCN, mas incipiente nas práticas escolares e na formação dos educadores. Em relação às discussões propostas pelos documentos oficiais, é possível que essa questão esteja presente no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa-Literatura.

Do curso de Letras oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, ao analisarmos a grade curricular (Anexo 8), selecionamos três disciplinas e ementas que atendiam aos nossos objetivos:

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC
Teorias de Leitura e Produção Escrita: As concepções teórico-metodológicas sobre os processos de leitura e de produção textual, em suas dimensões sociais, cognitivas e discursivas. A leitura e a escrita como processos de produção: suas condições de produção e os expedientes para a (re)construção da significação. Conseqüências da adoção dos construtos teóricos para a prática (de ensino ou de pesquisa).
Gêneros do Discurso: Ensino e Pesquisa: Introdução à pesquisa e ao trabalho pedagógico com gêneros do discurso, a partir do aprofundamento deste conceito, do estudo de procedimentos para a descrição de gêneros e para a elaboração de atividades didáticas.
Currículos de Língua Portuguesa: dos documentos oficiais aos planos de ensino: Leitura crítica de leis, documentos oficiais e propostas curriculares de língua portuguesa para apreensão das diferentes concepções de língua e perspectivas metodológicas e reflexão sobre suas decorrências para o ensino. Subsídios para a elaboração de planos de ensino com base na leitura crítica dos documentos analisados.

Encontramos, em nossa análise, duas disciplinas que tratam dos quesitos que estamos colocando em discussão, Gêneros do Discurso: Ensino e Pesquisa, contemplando o trabalho com gêneros, especificamente com os gêneros do discurso, e Currículos de Língua Portuguesa: dos documentos oficiais aos planos de ensino, abrangendo a leitura crítica das novas propostas curriculares presentes nos documentos oficiais que tratam do ensino de LP. Esse trabalho sinaliza que as mudanças estão acontecendo, que professores e pesquisadores têm se empenhado em adequar a formação inicial do professor ao atual paradigma apontado para ensino de LP, reforçado, ainda, como observamos na disciplina Teorias de Leitura e Produção Escrita, pela preocupação com as dimensões sociais, cognitivas e discursivas.

Essa mesma preocupação se mostra presente em duas disciplinas eleitas na grade do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Anexo 9).

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Ensino/Aprendizagem de Língua Materna: Por que ensinar línguas enfocando gêneros de discurso? Objetivos: A disciplina visa refletir sobre as recentes recomendações curriculares (PCN) para que o ensino de Português (L1) tome os gêneros do discurso como objetos de ensino e sobre as decorrências e reorganizações curriculares e práticas que tal recomendação implica para os eixos de ensino de leitura, produção de textos, linguagem oral e análise lingüística. Visa também relacionar tais recomendações às teorias em circulação.
Pesquisa Ensino/Aprendizagem de Língua Materna: Gêneros de discurso como objetos de ensino. Objetivos: A disciplina visa propiciar um espaço de pesquisa sobre as recentes contribuições didáticas - programas, planos de ensino, pesquisas aplicadas, materiais didáticos - para o ensino de Português (L1) que tomem os gêneros do discurso como objetos de ensino. Visa também relacionar delinear o perfil teórico e didático dessas contribuições.

Por fim, temos duas disciplinas voltadas especificamente para o ensino-aprendizagem de língua tomando os gêneros do discurso como objeto de ensino, a partir da reflexão sobre os parâmetros curriculares, contemplando, também, as implicações desse trabalho por meio de planos de ensino, pesquisas e materiais didáticos. É, a nosso ver, outra grande contribuição para a formação dos professores de LP, tendo em vista todos os aspectos positivos, já mencionados, que envolvem o trabalho com gêneros na perspectiva discursiva.

Diante dessas observações, podemos considerar, dentro desse recorte, que apesar de muitos passos já terem sido dados, ainda há um longo caminho a ser trilhado, especialmente pelos cursos de Letras oferecidos pelas instituições de nossa região. Com exceção das disciplinas ofertadas pela PUC e UNICAMP, que se revelam em consonância com as novas propostas para o ensino de LP, é possível observar que nos outros cursos as disciplinas selecionadas privilegiam o trabalho com textos a partir de sua materialidade lingüística, nos moldes da Lingüística Textual. É, inegavelmente, um trabalho importante, mas acreditamos ser essencial, na formação do professor de LP, aliar a esse trabalho a valorização das dimensões sócio-históricas no estudo da linguagem.

Alguns cursos parecem caminhar em direção a mudanças, embora ainda a passos tímidos, o que já representa avanços no sentido de proporcionar aos futuros docentes um “novo olhar” sobre o ensino, pautado nos usos da linguagem em contraposição às práticas cristalizadas do ensino gramatical. Esse “novo olhar” deveria também, a nosso ver, fundamentar o trabalho com a linguagem desenvolvido nos cursos de Pedagogia, uma vez que os profissionais dessa área trabalham com as séries iniciais e, talvez, por falta de formação, muitos ainda se detenham no ensino gramatical. Para Castro e Romero (2006, p. 130) é necessário que a formação de educadores

promova e efetivamente discuta o papel do profissional de educação partindo de elementos reais e autênticos, de construções elaboradas pelos alunos, colocando-os em diálogo com postulados teórico-metodológicos e tendo como meta o desenvolvimento crítico. Essa fundamental reflexão só é possibilitada pelo uso consciente da linguagem por parte do educador formador para intervir e reverter o processo instaurado.

É preciso que sejam apresentados a esses futuros profissionais os vários caminhos possíveis e lhes sejam dados os instrumentos teóricos que garantam

autonomia diante das dificuldades impostas no cotidiano da sala de aula. Para tanto é necessário “saber fazer” antes de “saber ensinar”.

3.3.2 Formação continuada: possibilidades de mudanças

Obviamente, não bastam apenas mudanças nos cursos de formação inicial. É preciso repensar a formação continuada que, nos moldes em que vem sendo aplicada, não tem trazido resultados tão positivos como mostram os índices de avaliação educacional. Uma das perguntas apresentadas no questionário aplicado às professoras referia-se à participação em cursos de formação continuada e a contribuição desses cursos para a prática em sala de aula. As docentes nos deram as seguintes respostas:

P1: As palestras de quase nada colaboram. Os PCNs em ação eram mais práticas, trocas de experiência.

P2: Foram bons, pois eles me ajudaram na minha prática docente. Hoje consigo dar aulas com mais facilidade, clareza e motivação para os meus alunos.

P3: Acredito que todos os cursos do qual participei veio acrescentar a meus conhecimentos e na minha formação.

P4: A maioria deles não corresponde à nossa expectativa, não é feita uma investigação para saber de nossas necessidades, simplesmente nos convidam ou preparam o que é interessante para a coordenação ou para a SMEDEL.

Temos nas falas das professoras alguns aspectos que merecem reflexão. O primeiro, observado na fala de P1, diz respeito à formação a partir de trocas de experiências. Por nossa experiência como participante em muitos cursos de atualização, observamos que, apesar de haver um planejamento por parte dos professores formadores, a maior parte do tempo é dedicada às trocas de experiências. Parece haver uma necessidade entre os professores de ora reforçar, através da exposição, o que têm feito na sala de aula, ora de encontrar no trabalho do colega uma nova “receita” que “pode dar certo”. Acreditamos que essa troca pode contribuir na medida em que a prática esteja aliada à teoria, porque assim será possível compreender o processo tendo em mente os objetivos a serem atingidos. Aplicar na nossa sala de aula uma experiência bem sucedida realizada por outro colega não é garantia de sucesso, pois o contexto é outro, os alunos são outros, é uma outra realidade.

Outro ponto destacado por P2 e P3 é o reconhecimento da contribuição dos cursos de formação. Eles são uma necessidade, representam uma ponte entre a sala de aula e o universo acadêmico, a pesquisa científica. O terceiro aspecto, observado na fala de P4, revela uma questão fundamental, a oferta de cursos de formação sem a avaliação das reais necessidades dos professores, atendendo à opção de uma minoria. É preciso levar em consideração as necessidades desse professor em formação, para tanto é essencial que haja o diálogo, como uma ponte entre os professores e os responsáveis pela formação desses profissionais.

E tendo em mente a necessidade de refletir acerca do papel da formação continuada apresentamos alguns dados acerca de um curso de formação, “Eterno Aprendiz”, realizado pela Secretaria Estadual de Educação, na tentativa de discutir as contribuições desse curso na formação docente e levantar, retomando das vozes das professoras alguns aspectos para reflexão.

A princípio, tínhamos como objetivo apresentar dados de cursos de formação, direcionados aos professores de LP, dos quais as docentes tivessem participado e discutir acerca de suas contribuições para a prática de ensino, observando que P1 e P2 trabalham na rede estadual e P3 e P4 na rede municipal. Entretanto, durante a entrevista com as professoras e visita a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer de Cuiabá (SMEDEL), tomamos conhecimento de que a rede municipal, apesar de apresentar um Programa de Qualificação dos Docentes Municipais⁸ e oferecer inúmeros cursos em diversas áreas do conhecimento, não realizou, no período de 2000 a 2007, nenhum curso específico para os professores de LP que envolvesse toda a rede. Esse é um dado que merece atenção e precisa ser repensado pela SMEDEL, pois parece haver uma preocupação maior, por parte desse órgão, com a formação das séries iniciais.

Assim, fixamos nossa análise no curso oferecido pela rede estadual, “Eterno Aprendiz”, do qual participaram P1 e P2 e que teve como foco o trabalho com gêneros textuais. Esse curso, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (Anexo 2), foi executado pela SEDUC e Fundação Cesgranrio, instituição contratada por aquela, por meio de processo de licitação, para desenvolver um projeto de avaliação e acompanhamento dos alunos de 1ª à 8ª série do ensino fundamental com capacitação de professores de Língua Portuguesa e Matemática do Estado de

⁸ Ver, a esse respeito, os referenciais curriculares: Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação (2000).

Mato Grosso. O objetivo geral do projeto foi capacitar os professores e aumentar os níveis de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, comparando esse desempenho com os resultados obtidos pelos alunos brasileiros no SAEB-2003. Os professores formadores que atuaram na capacitação são docentes efetivos da Rede Estadual pertencentes ao quadro das escolas estaduais, Centros de Formação Profissional (Cefapro) e técnicos da SEDUC, cuja formação para esse curso foi de responsabilidade da equipe de consultores da Fundação Cesgranrio. Após os encontros com os consultores eram realizados seminários, nos quais os formadores/multiplicadores realizavam a capacitação dos docentes da rede, distribuídos em pólos de formação nos municípios de Alta Floresta, Matupá, Diamantino, São Félix do Araguaia, Confresa, Cáceres, Cuiabá, Sinop, Rondonópolis, Juara, Barra do Garças e Juína. A formação capacitou, segundo a SEDUC, 6.192 professores de Língua Portuguesa e Matemática. Foram realizadas avaliações com os alunos e os resultados, segundo essa secretaria, foram enviados aos professores, a fim de possibilitar uma intervenção produtiva na sala de aula. Apesar de várias tentativas, não obtivemos acesso a uma avaliação geral do curso; entretanto, pudemos observar uma síntese das avaliações feitas pelos professores multiplicadores (Anexo 10), enviada pela SEDUC à Fundação Cesgranrio, que revela as dificuldades dos multiplicadores durante a realização de uma das etapas do curso. A síntese é dividida em cinco itens que foram avaliados pelos professores: as dificuldades apresentadas, o conhecimento dos conteúdos abordados, a metodologia, a importância dos conteúdos e sugestões para o encontro seguinte. Dentre as dificuldades apontadas pelos formadores, elencamos algumas que revelam a complexidade do trabalho de formação docente:

- Dificuldade de desenvolver trabalho com grande maioria de professores interinos que pode não permitir a continuidade do projeto;
- Aquisição das bibliografias apresentadas;
- Falta de informações claras acerca do papel do multiplicador;
- Pedagogia com dificuldade em linguagens;
- Faltou tempo disponível para um estudo mais aprofundado;
- Muita informação e pouco tempo para compreender e questionar;
- Identificar habilidades que os alunos estariam desenvolvendo (descritores SAEB);
- Adequação de horário com outros trabalhos, dificuldades de interpretação de alguns conceitos novos, um pouco desatualizada [sic] com relação às teorias acadêmicas devido a atuação constante em sala de aula, sem estudar conceitos mais profundos.

As dificuldades expostas acima não estão presentes apenas nesse curso: elas expressam, de maneira geral, alguns dos entraves nos caminhos da formação continuada, como a descontinuidade, a falta de tempo, falta de material e, principalmente, revelam a necessidade de repensar os cursos de formação. Collares, Moyses e Geraldi (idem), apontam alguns indicadores da descontinuidade em cursos de formação continuada:

Retornando às experiências de participação em diferentes momentos da “educação continuada” patrocinada pelos governos posteriores à ditadura militar, poderíamos apontar alguns indicadores da descontinuidade:

- a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panacéia para todos os problemas.. (Collares, Moyses e Geraldi, 2008)

É interessante observar que muitos desses aspectos já foram levantados aqui por meio das falas das professoras participantes da pesquisa e também na síntese de avaliação do curso Eterno Aprendiz, realizada pelos professores multiplicadores. Nessa síntese, encontramos, ainda, a afirmação de que o professor deixa de se atualizar em função da atuação na sala de aula. Tal afirmação nos parece incoerente, mas pode revelar um outro aspecto a ser considerado, presente na rotina de muitos educadores, a dependência do livro didático que, muitas vezes, se sobrepõe às novas práticas. Esse é um ponto que, segundo Rojo (2001, p. 332), deveria ser levado em consideração em qualquer processo de formação de professores, uma vez que o professor:

abriu mão de uma de suas atribuições básicas – a de ser “dono da voz”, isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos -, em favor do que é feito pelos livros didáticos, assumindo, de bom grado, uma posição de animador de sala de aula, cujo planejador e executor é o discurso do livro didático;

A síntese avaliativa realizada pelos professores multiplicadores que trabalharam no curso Eterno Aprendiz traz, ainda, algumas sugestões dos docentes, dentre as quais selecionamos algumas na tentativa de revelar as necessidades apontadas por eles em relação ao trabalho com gêneros, uma vez que tal curso tomou como base os gêneros textuais:

- Abordar de forma mais específica a questão da caracterização de gêneros, funcionalidade, estilo, produção textual;
- Focalizar aspectos da metodologia com gêneros;
- Seleção de textos para cada fase do ciclo;
- Oficinas para gêneros textuais;

Destacamos, ainda, dentre as sugestões, algumas expressando a ávida necessidade dos professores por “receitas” que possam amenizar as dificuldades encontradas no ensino de LP:

- Sugerem mais temas que abordem a leitura e a escrita;
- Mais trabalho sobre leitura, escrita e com a gramática contextualizada;
- Aspectos da escrita, produção e leitura envolvendo uma a outra;
- Interpretação, análise de texto, produção de texto;
- Qualquer item da matriz de habilidades, desde que seja trabalhado “o como”;
- Elaboração de análise lingüística do texto e compreensão;
- Métodos de motivação para leitura;
- Técnicas de leituras, metodologia diversificada para trabalhar com os alunos.

Essas são considerações dos professores formadores, mas parecem expressar os problemas que afligem a maioria dos professores de LP, reforçando a necessidade de uma formação inicial assentada em bases sólidas e uma formação continuada cujo objetivo vá ao encontro das dificuldades dos educadores.

A iniciativa de propor um curso voltado para o trabalho com gêneros, como foi o Eterno Aprendiz, mesmo com todas as críticas à superficialidade com que o assunto foi tratado, representa, a nosso ver, um avanço para área de Língua Portuguesa. É possível encontrar sua contribuição na sala de aula, como pudemos observar nas aulas de P1 e P2, participantes do curso. Durante a entrevista as professoras também apresentaram algumas críticas e contribuições acerca desse curso:

P2: Olha, por exemplo, o Eterno Aprendiz ele me ajudou bastante, né? E essa maneira igual, por exemplo, a gente trabalhar com gêneros textuais, isso aí me ajudou bastante na sala de aula. Só que é uma pena assim que a maneira com é dado o curso, né? (...) Assim numa maneira tão cansativa, né? Que tem algumas coisas assim que não foram proveitosas.

P1: Não foi todo mundo que fez [o Eterno Aprendiz], aqui na escola, por exemplo, não foi todo mundo que fez. Na hora de vir aplicar a prova, aplicava em todas as salas, mas não foi professor, tinha professor que nunca quis nem escutar o que que era. (...) Ali já tinha um grupo de interinos, eles não foram. Já tinha um grupo de efetivos que também não foi. (...) Se é pra trabalhar com o estado, com a escola, então trabalha todo mundo, mas não tem essa cobrança então como vai levar a sério isso aí?

Destacamos aqui, a partir das falas de P1 e P2 e do trabalho por elas desenvolvido, a contribuição dessa formação ao oportunizar, mesmo que superficialmente, o contato com a teoria dos gêneros, apesar de defendermos o trabalho com gêneros do discurso, diferentemente do proposto pelo curso, na perspectiva textual. Nessa defesa, concordamos com Figueiredo (2005, p. 189):

Em relação às conseqüências desse fato na formação dos professores e dos alunos, o que lamentamos é que, dando tão pouco relevo a um trabalho discursivo com os gêneros, diminui-se a chance de se formarem cidadãos mais críticos e participantes.

Quanto às críticas, essa é uma realidade que precisa ser tomada como objeto de reflexão tanto por parte dos órgãos oficiais que promovem a formação continuada quanto pelos professores, em relação ao compromisso com sua formação e com uma educação de qualidade.

É preciso dizer que acreditamos na contribuição da formação continuada oferecida pelas instâncias oficiais, mas acreditamos mais ainda na força da formação que acontece diariamente, resultado da busca incessante dos educadores, que pode se dar solitariamente, nas suas leituras, ou em contato com seus pares mais experientes, lembrando Vygotsky. Em diversos momentos encontramos referências das professoras, sujeitos da pesquisa, à contribuição de seus pares para a sua formação, à qual nos referimos anteriormente e que acontece na escola, espaço de reflexão e reconstrução do conhecimento. A seguir alguns trechos das entrevistas que evidenciam tal afirmação:

P3: Aqui a gente é assim, a amizade muito grande entre os professores de linguagem, então uma tira dúvida da outra e vai lá e pergunta. A professora P4 mesmo, eu corro lá nela, porque ela fez a especialização dela a mais pouco tempo que eu, né? E a gente, eu vou lá e pergunto, mas assim como já teve professor que vem com dúvidas é entre a relação, por exemplo, tipologia e gênero, né? Confundem muito o que que é gênero, o que que é tipologia textual.

P4: (...) naquela época não tinha quase muita coisa e foi novo pra mim, foi na pós que conheci gêneros textuais. Foi a partir daí que eu comecei, nós começamos porque aí as colegas, a gente repassa o que aprende para os colegas.

Por assumirmos tal pensamento e acreditarmos que cabe ao pesquisador, também, contribuir de alguma forma com aquela realidade que possibilitou a realização da pesquisa, realizamos mais um dos nossos objetivos, dialogar com as professoras procurando também subsídios para (re) orientar seus trabalhos. Para isso marcamos um novo encontro, após o período de observação. Por diversos motivos, dentre eles a falta de tempo das professoras em função da atribulada rotina de sala de aula e o fato de uma delas ter-se mudado para outra cidade, conseguimos promover esse diálogo com apenas duas delas, P3 e P4. Sabíamos da grande contribuição e do esforço das professoras ao aceitarem participar da investigação e gostaríamos, assim, de retribuir com o pouco que nos era possível. Nesse encontro discutimos entre outras coisas os aspectos positivos que um trabalho com gêneros voltado para a perspectiva discursiva, como propõe Bakhtin (1952-3/ 2003), poderia alcançar. Foram entregues a cada uma a cópia do texto “Os gêneros do discurso”, no qual Bakhtin (idem) apresenta os fundamentos que sustentam essa teoria, e a cópia do artigo “O trabalho com gêneros e as lacunas na formação do professor de Língua Portuguesa”, por nós produzido, cujo objetivo principal foi tentar traçar um paralelo entre as perspectivas discursiva e textual para o trabalho com gêneros. No diálogo com as professoras, tentamos, diante da exposição de uma breve síntese da teoria dos gêneros discursivos, mostrar um outro olhar sobre o trabalho com gêneros e o interesse revelado pelas docentes é uma indicação de que algumas idéias podem se frutificar, como observamos no trecho a seguir, retirado desse encontro:

Pesquisadora: (...) A partir do que eu disse, trabalhar as condições sócio-históricas, a esfera, vocês acham que é possível trabalhar o gênero dessa forma?

P4: É. É possível sim. Se você trabalha uma música, por exemplo, lá da época dos anos 70, 80 eu vou ter que contextualizar senão não vai ter coerência nenhuma pra eles, né? (...) Se você não contextualiza, trabalha a história ele não vai entender.

P3: Você tem que voltar senão eles não vão compreender.

(...)

Pesquisadora: Se vocês trabalharem assim, levando em consideração as condições de produção, vocês acham que pode ter alguma mudança?

P4: É aquilo que eu te falei, facilita a produção para o aluno, acho que fica mais claro. Porque quando você coloca pro aluno pra quem é que ele escreve, na questão da produção, né? Pra quem é que ele está escrevendo, onde aquele texto circula, como você disse, tudo isso vai facilitar pra ele na escrita.

A disposição revelada pelas professoras que participaram como colaboradoras nessa investigação em refletir sobre seu trabalho diante dos “novos discursos”, das “novas práticas”, reforça a importância de um profissional reflexivo, que, nas palavras de Alarcão (2004, p. 41),

baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

Finalizando nossa análise, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo. Em relação às implicações existentes entre o trabalho com gêneros discursivos, proposto pelos PCN, e a formação do professor de Língua Portuguesa, reiteramos que o trabalho com gêneros, cuja finalidade seja promover mudanças significativas no ensino de LP e contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo, não pode se resumir na apresentação de modelos de textos e análises estruturais. Há que se pensar em novas propostas; entretanto, apenas essa constitui uma das tarefas árduas, complexas, essencialmente ligadas ao processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, lembrando que a formação continuada não precisa, necessariamente, ter data e local marcados, já que ela pode (e deve) também acontecer na escola, com nossos pares. No que diz respeito aos avanços e problemas enfrentados pelos professores nesse processo, é possível dizer que o principal problema é a falta de formação para desenvolver uma prática nos moldes discursivos, uma vez que o trabalho reconhecido pelas docentes como sendo um trabalho com gêneros, como vem sendo realizado, apesar de ter suas

contribuições, como reconhecem as professoras, tem, ainda, um longo caminho a ser percorrido.

No que concerne ao posicionamento das professoras diante dos PCNLP e da teoria dos gêneros, é notável que esse documento, por ainda não ter sido discutido e compreendido em sua amplitude e por se revelar como uma imposição, acaba ocupando lugar privilegiado apenas nas obrigações burocráticas e prescrições institucionais que os professores precisam cumprir. As docentes reconhecem a contribuição do documento ao eleger os gêneros como objeto de ensino, mas revelam suas dúvidas e incertezas diante da efetivação desse trabalho.

Com relação ao acesso dos futuros professores às atuais discussões acerca dos PCN e dos gêneros discursivos, por meio dos cursos de graduação em Letras, é possível dizer que, em nossa região (Cuiabá e Várzea Grande), ainda há muito que ser feito, apesar de já haver sinalizações nesse sentido. Se existe um novo paradigma, novas propostas e orientações para o ensino de LP, nada mais coerente que a preocupação das instituições em adequar a formação inicial dos professores a essas propostas.

Tentamos apontar nesse percurso de análise, algumas contradições entre teoria e prática e algumas contribuições em favor dos gêneros discursivos. Vale dizer que aprendemos muito, principalmente nos encontros, encontros de sujeitos, encontros de vozes, sem esquecer que, como afirma Bakhtin (idem, p.356), “minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Hoje me sinto mais forte,
mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei...*

(Almir Sater e Renato Teixeira)

A motivação inicial que gerou este estudo foi fruto de nossas inquietações diante das inúmeras críticas ao ensino de LP e à formação dos professores que atuam nessa área. Observamos, em nossas leituras acerca do trabalho com gêneros do discurso, possibilidades de profundas mudanças frente a esse quadro, levando-nos a buscar os elos possíveis para fundamentar essa discussão. É preciso dizer que, ao tentarmos recuperar esses elos, marcamos nossa posição afinando-a ao pensamento bakhtiniano, de natureza dialógica, em que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1952-3/2003, p. 272). Assim, para a realização desta pesquisa, contamos com enunciados anteriores, nossos e alheios, para estabelecer relações e nos apoiamos neles para problematizá-los.

Encerrada a análise, faz-se necessário retomarmos as perguntas de pesquisa que orientaram nossas reflexões, buscando respondê-las: 1) *Quais as implicações existentes entre o trabalho com gêneros discursivos, proposto pelos PCN, e a formação do professor de Língua Portuguesa?* 2) *Como os professores se posicionam diante dos PCN e da teoria dos gêneros?* 3) *Em que momento alguns cursos de graduação em Letras oportunizam aos futuros professores o acesso a essas teorias?*

Em se tratando das implicações entre a realização de um trabalho fundamentado na teoria dos gêneros discursivos e a formação dos professores para desempenhar tal trabalho, é possível afirmar que são dois aspectos indissociáveis, uma vez que a formação docente constitui o alicerce de qualquer mudança que se almeje promover. Essa questão traz à baila a imprescindível relação teoria e prática e, com base nos dados analisados, é notável uma longa distância a ser percorrida entre esses dois pilares que sustentam a prática de ensino. Vale agora lembrar, mais uma vez, que ao iniciarmos nossa pesquisa tínhamos em mente os atuais estudos,

discussões e contribuições teóricas acerca dos gêneros do discurso, mas, na prática, o que observamos foi uma tentativa de trabalho com gêneros textuais, uma vez que o foco durante as aulas direcionava-se aos aspectos lingüísticos e estruturais dos textos e não dos gêneros, prática fundamentada nas experiências e nas crenças das professoras, evidenciando a disjunção entre teoria e prática.

Ao analisar as falas das professoras, percebemos que, ao envolvê-las nessa discussão e levantarmos as questões, essas não se dirigiam apenas a elas, mas a nós também. É certo que algumas respostas não tiveram sustentação no momento da pesquisa, dada a realidade das professoras, mas é possível afirmar que foi criado um espaço para discussão e reflexão ao darmos vez e voz a essas quatro docentes. Enfrentamos um momento de desestabilização, não há mais tantas certezas diante dos desafios colocados pela prática pedagógica. Novos discursos fundem-se às velhas práticas e os professores, muitos deles, encontram-se “perdidos” entre tantos caminhos a seguir.

Quanto ao posicionamento das professoras diante dos PCNLP e da teoria dos gêneros, o que se percebe é que falta uma “ponte” entre esse documento e os leitores a quem ele se destina. Esse documento, apesar de inovar em alguns aspectos, deixa margens a dúvidas, principalmente ao adotar, em tese, uma noção de gêneros numa perspectiva histórico-discursiva e, ao longo do documento, revelar aspectos marcantes de uma abordagem mais textual. É necessário explicitar melhor essas propostas para que os professores possam efetivamente compreendê-las, possibilitando leituras mais críticas. A posição das professoras diante das orientações apresentadas nos PCNLP reitera essa dificuldade na compreensão das propostas e das teorias que os perpassam e, ainda, a necessidade de cursos de formação que atendam a essas dificuldades, que discutam as reais necessidades e possibilidades não só dos alunos, mas, também, dos professores. De fato, essa dificuldade pode ser observada, ainda, na análise da síntese apresentada por um grupo de professores formadores que trabalharam no curso de formação “Eterno Aprendiz”, revelando a carência de apoio teórico dos professores participantes da formação e a incansável busca por “modelos”, “receitas” de aulas bem sucedidas.

Os cursos de formação continuada, sejam eles na escola ou em centros de formação, têm papel essencial na transformação dessa realidade, pois possibilitam a reflexão em conjunto. Ninguém ensina o que não sabe e não nos formamos sozinhos, mas na interação com o outro, no diálogo com as diferentes vozes

daqueles inseridos no mesmo espaço de reflexão. Para tanto, é preciso conhecer esse “outro”, reconhecer seu papel nesse processo, dialogar com ele e, nesse embate de idéias, construir e reconstruir o “novo”, as novas práticas, os novos saberes.

No que concerne à formação inicial e ao acesso dos futuros professores de LP, durante o curso de Letras, às atuais teorias e discussões que perpassam o ensino dessa disciplina, nossa análise mostra que, dentre os sete cursos de licenciatura observados, apenas três deles apresentam disciplinas cujas ementas priorizam tal acesso. Esse é um indicativo de que há um processo de mudança em curso, mas ainda há muito que ser feito, partindo da reflexão e da revisão das grades curriculares, do Estágio Supervisionado, do desenvolvimento das competências lingüístico-discursivas dos futuros professores e, principalmente, do papel do professor de LP na atualidade. Entendemos que um olhar mais atento e cuidadoso sobre o ensino dessa disciplina deveria estar presente, ainda, nos cursos de Pedagogia, minimizando a aparente ruptura que ocorre quando o aluno entra no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. O trabalho com gêneros do discurso, por todas as contribuições já expostas, constitui, a nosso ver, um excelente instrumento nesse processo e se fosse considerado desde as séries iniciais, certamente, traria mudanças significativas.

Acreditamos que transformações são possíveis e que já estejam acontecendo, embora conhecendo a realidade e os muitos obstáculos a serem transpostos. Nessa perspectiva defendemos, aqui, a adoção dos gêneros do discurso e a elaboração de projetos de trabalho com gêneros que atendam às necessidades dos alunos, partindo de uma progressão, por série ou etapa, que oportunize aos mesmos o contato com diversos gêneros ao longo do Ensino Fundamental. Para tanto, faz-se necessário articular a formação docente e o projeto de escola, ou até mesmo um projeto da rede de ensino, no sentido de elaborar tal progressão de modo que os alunos tenham acesso às inúmeras possibilidades de uso da linguagem, nas mais diversas esferas de atividade humana e não apenas aos gêneros mais trabalhados na esfera escolar, como acontece na maioria das vezes.

Esta investigação revelou que, apesar da dedicação e do empenho das professoras, ainda há muito a ser feito. Alguns avanços são visíveis, dentre eles a disposição das professoras em mudar sua prática, mas não há como negar que é

uma situação complexa, que não se presta à troca de “receitas de aula”. É um processo que implica formação de qualidade, articulada, contínua e compartilhada, na qual o professor tenha suporte teórico para fundamentar sua ação docente e poder refletir criticamente na (e) sobre sua prática na sala de aula, exercendo sua autonomia e promovendo um ensino de LP de forma menos artificial, que contemple a necessidade de autonomia também desses alunos, como leitores e escritores críticos. Para tanto, é preciso muito trabalho, estudo, reflexão e diálogo. Mas esse esforço não pode ser apenas individual, é necessário que todos aqueles envolvidos no processo - universidades, pesquisadores, órgãos oficiais responsáveis pela formação continuada, gestores de escolas, formadores e professores - dêem a sua parcela de contribuição.

Essa articulação, a nosso ver, é o principal elo a ser fortalecido, pois constitui um dos caminhos possíveis para a transformação dos índices que avaliam não apenas o ensino de LP, mas a educação como um todo. São muitos elos. Todas as questões colocadas se apresentam fortemente interligadas e o reconhecimento da necessidade do diálogo, em direção à transformação, é essencial. Acreditamos que nossa investigação possa contribuir, de alguma forma, com o trabalho dos professores de LP, pesquisadores e formadores interessados na relação entre o trabalho com gêneros do discurso e a formação docente, apontando caminhos possíveis ou, ao menos, plantando dúvidas, questionamentos, confirmações e gerando respostas no processo de compreensão ativa e responsiva. Embora, através dessa investigação, não tenhamos tido a oportunidade de observar um trabalho com gêneros na perspectiva discursiva, registramos essa experiência como contribuição a futuras análises, para que avancem na discussão e na crítica acerca dos gêneros do discurso como objeto de ensino de LP.

Nesse sentido, mencionamos algumas inquietações nossas que poderiam ser respondidas em futuras pesquisas:

a) Quais seriam as mudanças observadas no ensino-aprendizagem de LP se a pesquisa fosse desenvolvida junto a professores que elegessem o gênero do discurso como objeto de ensino e trabalhassem dentro dos pressupostos teóricos inerentes a essa vertente?

b) Que benefícios trariam aos professores de LP cursos de formação voltados, especificamente, para o trabalho com gêneros do discurso?

Para continuarmos avançando nesse estudo, tentaremos aplicar as

contribuições aqui apresentadas pelos autores que se debruçam sobre o ensino de LP e o trabalho com gêneros discursivos em nossa prática de ensino. Para tanto, ao voltarmos para a escola buscaremos o diálogo com os colegas dessa área e sua participação no sentido de elaborar e aplicar um projeto de escola, no qual os gêneros discursivos sejam tomados como objeto de ensino de LP. Será, sem dúvida, mais um desafio, mas temos em mente que, como nos diz Bakhtin (idem, p. 378) “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”.

A realização deste estudo possibilitou-nos constantes reflexões. Nesse percurso, é importante dizer que a pesquisa foi uma experiência enriquecedora, tanto pelas descobertas realizadas, quanto pelo desenvolvimento da capacidade de lançar um novo olhar sobre as coisas, as pessoas, as ações e as interações presentes em sala de aula e, principalmente, por aprender a relativizar as diferenças e a reconhecer a importância da reflexão no processo de formação docente. Parece incoerente dizer que concluímos a pesquisa, pois ela representou apenas alguns passos iniciais em direção à nossa caminhada como pesquisadora. Ela poderia ser representada, a nosso ver, não como um ponto final, mas como reticências, pois deixamos ecoar as vozes aqui apresentadas, suscitando outros elos nessa “corrente” de relações dialógicas, nesse confronto de idéias, pensamentos e sentidos, afinal, quem trabalha com a linguagem não pode se esquecer de que *a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo...*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1952-3] 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os Gêneros do Discurso: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado, PUC-SP/LAEL, 2001.

_____. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas (SP): Mercado de Letras, p. 149-182, 2000.

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

BORG, W. R.; GALL M. D. *Educational Research: An Introduction*. New York & London: Longman, 1989.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, S. T. R., ROMERO, T. R. S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, S. T. R., SILVA, E. R. (orgs.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

COLLARES, C. A., MOYSES, M. A. e GERALDI, J. W. *Educação continuada: a*

política da descontinuidade. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300011&lng=pt&nrm=iso (acesso em fevereiro de 2008).

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

ERICKSON, F. Ethnographic description. In: *Sociolinguistics*. Nova York: Walter de Gruyter, 1988.

_____. Qualitative methods. In: LINN, R.; ERICKSON, F. (eds). *Research in teaching and learning*. Nova York e Londres: Macmillan Publishers, 1990, pp. 77-194.

_____. *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. University of Pennsylvania (Not Published), 1991.

FIGUEIREDO, L. I. B. *Gêneros Discursivos/Textuais e Cidadania: Um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação*. Dissertação de Mestrado, PUC – SP/LAEL, 2005.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. *Sociolingüística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

GOMES-SANTOS, S. N. Ainda sobre o conceito de gênero discursivo e suas implicações para a prática escolar de produção escrita. In: ABAURRE, M. B.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. & FIAD, R. S. (orgs.) *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas – SP: Komedi, pp.165-182, 2003.

_____. *O conceito de gênero no domínio da normatização oficial: os PCN e o ensino de língua portuguesa*. Disponível em <http://www.unipinhal.edu.br/ojs/falladospinhaes/include/getdoc.php?id=31&article=9&mode=pdf> (acesso em agosto de 2007).

GRELLET, Vera. *Formação de professores: diretrizes gerais – histórico e fundamentação legal*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/em1/em1txt1.htm> (acesso em junho de 2007).

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

KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

LIBERALI, F. C. & ZYNGIER, S. *Caderno de reflexões* (para orientadores e monitores dos cursos de línguas abertos à comunidade). RJ: Faculdade de Letras da UFRJ, 2000.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

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.

MEC/ INEP. *Fórum Hemisférico debate qualidade da educação*. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news05_17.htm (acesso em junho de 2007).

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MIRANDA, N. S. Uma proposta curricular para a formação de professores de português. In: ABRALIN: *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. Nº 25. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

MOUNIN, G. *História da Lingüística: das origens ao século XX*. Porto: Edições Despertar, s/d.

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

_____. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PAES de BARROS, C. G. *“Compreensão ativa e criadora”*: Uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Tese de Doutorado, PUC – SP/ LAEL, 2005.

PAIS, C. T. Algumas reflexões sobre os modelos em Lingüística. In: *Língua e Literatura*. São Paulo: FFLCH / USP, 1980.

PADILHA, S. J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese de Doutorado, PUC – SP/ LAEL, 2005.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADO, G. V. T. *Documentos oficiais e gêneros do discurso – Rumo a novas práticas discursivas*. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1450.doc>. (acesso em junho de 2007)

ROJO, R. H. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

_____. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? In: Ângela Kleiman (org.) *A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*, pp. 313-335. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: J. L. MEURER et al. (orgs.) *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R., CORDEIRO, G. S. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

SOBRAL, A. Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

VALIGURA, E. N. & GIORDANI, E. M. *Aprendizagem de conteúdos por meio da transposição didática*. Disponível em http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UFSM/APRENDIZAGEM_DE_CONT_EUDOS.doc (acesso em junho de 2007).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. SP: Martins Fontes, [1934] 2005.

VOLOSHINOV, V.N./ BAKHTIN, M. M. (1926) *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita.

ANEXO 1



MEL
mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
ORIENTADORA: PROF.^a Dr.^a MARIA ROSA PETRONI
MESTRANDA: TÂNIA CRISTINA LEMES MACHADO

PESQUISA: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA: RECUPERANDO ELOS

Questionário

1. Nome (real ou fictício): _____
2. Escola: João Heite de Moraes
3. Formação: Esp. em Ensino Gramática Ano: 2000
4. Instituição: UFMT
5. Turmas em que leciona: 5^{as} e 6^{as}
6. De acordo com sua concepção, qual o papel do professor de Língua Portuguesa na atualidade? Preparar o educando para a profissionalização. Na verdade, é o responsável por um milagre (fazer com que os alunos aprendam, num momento tão perturbado e de desinteresse em aprender).
7. O que tem sido feito para a concretização desse papel social junto ao alunado? Os profs. têm buscado fazer seu papel desmistificando a língua portuguesa, trazendo-a para mais próximo do aluno.
8. Você considera que o ensino, hoje, corresponde às necessidades efetivas dos alunos? De que forma? Não. Muitos estão na escola porque os pais forçam, sem interesse. Os que têm um objetivo + claro, conseguem uma situação social melhor através dos estudos.

9. A instituição escolar onde trabalha está a par dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? Eles são colocados em prática? Como?

Sim. Não. Alguns profs. que buscam
leer, estudar, propor seus planejamentos
com base nos PCNs.

10. Você, pessoalmente, já leu, ou conheceu de alguma forma, o conteúdo dos PCN? Quando?

Sim. lendo, relendo e em estudos
PCNs em Ação.

11. Você já participou de curso(s) de atualização/ aperfeiçoamento/ especialização sobre os PCN? Qual sua opinião a respeito da proposta dos PCN e de sua aplicação ao ensino na rede pública?

Sim. Os PCNs são confusos. Os
próprios palestrantes são conflitantes
em relação aos PCNs. Os PCNs em
Ação.

12. Qual é sua opinião sobre o(s) curso(s) de que você participou? De que maneira ele(s) contribuiu (iram) para sua formação profissional?

As Palestras de quase nada colbor-
aram. Os PCNs em Ação eram
mais práticas — troca de experi-
ências.

13. Você participou, especificamente, do curso Eterno Aprendiz e/ou Gestar? Qual sua opinião a respeito da avaliação proposta por esses cursos, tendo em vista que o trabalho do professor é julgado pelo desempenho do aluno?

Eterno Aprendiz, sim. Creio que
a avaliação saiu pela tangente, pois
na realidade, nós profs. somos co-
nhecedores da nossa responsabilidade e foi o
Estado que demonstrou baixo nível de escolaridade.

14. Se você participou do Programa Gestar, qual sua opinião a respeito da avaliação docente proposta por esse programa?

15. Em algum momento de sua formação inicial ou continuada você teve acesso à teoria dos gêneros? Quando?

Sim. Quando fui aluna especial do Mestrado (2006).

16. Você conhece as diferentes vertentes da teoria dos gêneros: gêneros do discurso (discursivos) e gêneros do texto (textuais)?

Muito pouco. O suficiente para não se tornar claro, até porque os próprios mestres divergem em opinião (opiniões)

17. Você sabe o que é gênero do discurso?

18. Costuma utilizar diferentes gêneros discursivos em sala de aula? Como você organiza o ambiente de aprendizagem durante o trabalho com os gêneros? Por quê?

19. Com que frequência são trabalhadas atividades (leitura, produção de textos) envolvendo gêneros? Com qual finalidade?

20. Quais os critérios adotados na escolha dos gêneros a serem trabalhados?

21. Quais as contribuições do trabalho com os gêneros?

22. Quais as dificuldades encontradas pelo professor ao eleger o gênero como objeto de ensino?

23. Qual a maior dificuldade revelada pelos alunos nesse tipo de atividade? O que você sugere para superá-la?

24. Você gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido abordada neste questionário?



MEL
mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
ORIENTADORA: PROF.ª Dr.ª MARIA ROSA PETRONI
MESTRANDA: TÂNIA CRISTINA LEMES MACHADO

**PESQUISA: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA: RECUPERANDO ELOS**

Questionário

1. Nome (real ou fictício): _____
2. Escola: _____
3. Formação: Letras Ano: 1996
4. Instituição: UFMT
5. Turmas em que leciona: 5ª série

6. De acordo com sua concepção, qual o papel do professor de Língua Portuguesa na atualidade?

O papel do professor é fazer com que nossos alunos sejam capazes de ler, escrever, interpretar textos e sejam também cidadãos críticos.

7. O que tem sido feito para a concretização desse papel social junto ao alunado?

Atividades que levam os alunos a se tornarem reflexivos e conscientes do seu papel na sociedade

8. Você considera que o ensino, hoje, corresponde às necessidades efetivas dos alunos? De que forma?

Não muito, pois falta recursos.

9. A instituição escolar onde trabalha está a par dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? Eles são colocados em prática? Como?

Sim. Eles são colocados em prática, como nós podemos perceber no planejamento.

10. Você, pessoalmente, já leu, ou conheceu de alguma forma, o conteúdo dos PCN? Quando?

Sim. Quando estudei para o concurso público da educação e no curso de especialização que fiz.

11. Você já participou de curso(s) de atualização/ aperfeiçoamento/ especialização sobre os PCN? Qual sua opinião a respeito da proposta dos PCN e de sua aplicação ao ensino na rede pública?

Não participei

12. Qual é sua opinião sobre o(s) curso(s) de que você participou? De que maneira ele(s) contribuiu (iram) para sua formação profissional?

Foram bons, pois eles me ajudaram na minha prática docente. Hoje consigo dar ~~bom~~ aulas com mais facilidade e clareza e motivação para os meus alunos.

13. Você participou, especificamente, do curso Eterno Aprendiz e/ou Gestar? Qual sua opinião a respeito da avaliação proposta por esses cursos, tendo em vista que o trabalho do professor é julgado pelo desempenho do aluno?

Participei do Eterno Aprendiz. É muito relativa, pois temos todos os tipos de alunos, com facilidade ou dificuldade para aprender.

14. Se você participou do Programa Gestar, qual sua opinião a respeito da avaliação docente proposta por esse programa?

Não participei

15. Em algum momento de sua formação inicial ou continuada você teve acesso à teoria dos gêneros? Quando?

Sim. Quando eu fiz um curso de Especialização na área de Língua ^{de} Inglês na UFMT

16. Você conhece as diferentes vertentes da teoria dos gêneros: gêneros do discurso (discursivos) e gêneros do texto (textuais)?

Só conheço os gêneros textuais.

17. Você sabe o que é gênero do discurso?

Não.

18. Costuma utilizar diferentes gêneros discursivos em sala de aula? Como você organiza o ambiente de aprendizagem durante o trabalho com os gêneros? Por quê?

Não.

19. Com que frequência são trabalhadas atividades (leitura, produção de textos) envolvendo gêneros? Com qual finalidade?

Quase sempre. Respeitar o gosto pela leitura.

20. Quais os critérios adotados na escolha dos gêneros a serem trabalhados?

Série e a idade dos alunos e o seu nível de entendimento.

21. Quais as contribuições do trabalho com os gêneros?

O gosto pela leitura, o reconhecimento do tipo de texto.

22. Quais as dificuldades encontradas pelo professor ao eleger o gênero como objeto de ensino?

23. Qual a maior dificuldade revelada pelos alunos nesse tipo de atividade? O que você sugere para superá-la?

24. Você gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido abordada neste questionário?

Não



MEL
mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
ORIENTADORA: PROF.^a Dr.^a MARIA ROSA PETRONI
MESTRANDA: TÂNIA CRISTINA LEMES MACHADO

PESQUISA: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA: RECUPERANDO ELOS

Questionário

1. Nome (real ou fictício): _____
2. Escola: EMEB "Ranulpho Paes de Barros"
3. Formação: Letras Ano: 93
4. Instituição: Unic
5. Turmas em que leciona: 6º, 7º, 8º e 9º anos
6. De acordo com sua concepção, qual o papel do professor de Língua Portuguesa na atualidade?

O professor de língua Portuguesa é um mediador da comunicação, e nesse papel é mostrar aos nossos alunos a importância de se conhecer as variantes linguísticas na comunicação.

7. O que tem sido feito para a concretização desse papel social junto ao alunado?

Acredito que o ensino da língua Portuguesa com o passar dos anos já sofreu grandes modificações para melhor, mas acredito que ainda temos grande caminho a percorrer.

8. Você considera que o ensino, hoje, corresponde às necessidades efetivas dos alunos? De que forma?

Já houve grande avanço pois nos aulas dos trabalhos hoje mais voltados para a realidade do aluno. É desta maneira conseguimos alcançar com maior facilidade os nossos objetivos.

9. A instituição escolar onde trabalha está a par dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? Eles são colocados em prática? Como?

A unidade escolar está a par dos Parâmetros Curriculares sim. E acredito que os mesmos são colocados em prática pois vemos isso na prática do dia a dia.

10. Você, pessoalmente, já leu, ou conheceu de alguma forma, o conteúdo dos PCN? Quando?

Sim, conheço o conteúdo dos PCN e tive acesso a eles na própria escola através de estudos conduzidos pela equipe gestora.

11. Você já participou de curso(s) de atualização/ aperfeiçoamento/ especialização sobre os PCN? Qual sua opinião a respeito da proposta dos PCN e de sua aplicação ao ensino na rede pública?

Não participei de cursos fornecidos pela rede no âmbito escolar. Acredito nas propostas dos PCNs e na sua aplicação nas escolas públicas.

12. Qual é sua opinião sobre o(s) curso(s) de que você participou? De que maneira ele(s) contribuiu (iram) para sua formação profissional?

Acredito que todos os cursos do qual participei não acrescentar a meus conhecimentos e na minha formação.

13. Você participou, especificamente, do curso Eterno Aprendiz e/ou Gestar? Qual sua opinião a respeito da avaliação proposta por esses cursos, tendo em vista que o trabalho do professor é julgado pelo desempenho do aluno?

Participei do gestar e acredito na avaliação proposta pelo mesmo, pois necessitamos de realizar uma avaliação direta e contínua.

14. Se você participou do Programa Gestar, qual sua opinião a respeito da avaliação docente proposta por esse programa?

Achei que a avaliação estava muito bem elaborada e fez com que o professor se analise e reflita sobre o seu trabalho no dia a dia.

15. Em algum momento de sua formação inicial ou continuada você teve acesso à teoria dos gêneros? Quando?

Durante a minha formação acadêmica não tive acesso à teoria de gêneros somente quando já em sala de aula por algum tempo eu fui em busca de leituras sobre o tema.

16. Você conhece as diferentes vertentes da teoria dos gêneros: gêneros do discurso (discursivos) e gêneros do texto (textuais)?

Conheço apenas o gênero textual.

17. Você sabe o que é gênero do discurso?

Apenas através de leituras. Mas o meu conhecimento é superficial.

18. Costuma utilizar diferentes gêneros discursivos em sala de aula? Como você organiza o ambiente de aprendizagem durante o trabalho com os gêneros? Por quê?

Utilizo vários gêneros em sala de maneira leve e descontraída utilizo leituras variadas e adequadas a cada turma.

19. Com que frequência são trabalhadas atividades (leitura, produção de textos) envolvendo gêneros? Com qual finalidade?

Utilizo com frequência com a finalidade de fornecer aos alunos vários tipos de leituras.

20. Quais os critérios adotados na escolha dos gêneros a serem trabalhados?

Através dos níveis de cada turma.

21. Quais as contribuições do trabalho com os gêneros?

O acesso do aluno a textos variados
Aulas mais significativas

22. Quais as dificuldades encontradas pelo professor ao eleger o gênero como objeto de ensino?

O material a ser utilizado em sala com os alunos. Pois é de difícil acesso. Poucos livros ~~est~~ trabalham com gêneros

23. Qual a maior dificuldade revelada pelos alunos nesse tipo de atividade? O que você sugere para superá-la?

24. Você gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido abordada neste questionário?



MEL
mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
ORIENTADORA: PROF.ª Dr.ª MARIA ROSA PETRONI
MESTRANDA: TÂNIA CRISTINA LEMES MACHADO

PESQUISA: OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: RECUPERANDO ELOS

Questionário

1. Nome (real ou fictício): _____
2. Escola: EMEB Prof. Ramulpho Paes de Barros
3. Formação: LETRAS (Port/Ingl) e Especialização em LP Ano: _____
4. Instituição: UFMT
5. Turmas em que leciona: 6º, 7º, 8º e 9º ANOS

6. De acordo com sua concepção, qual o papel do professor de Língua Portuguesa na atualidade?

É o papel de, primeiramente, alguém em quem os alunos confiam, uma vez que muitos alunos chegam ao 6º ano sozinhos e têm vergonha de ler ou escrever, além de outros problemas pessoais que interferem na aprendizagem. Retirados os problemas de cada um, além da confiança na pessoa do professor, é necessário que confiem no profissional, aquele que dará a ele condições de incluir-se.

7. O que tem sido feito para a concretização desse papel social junto ao alunado?

Nas reuniões de professores comentamos e discutimos estratégias para ajudá-los, como: diálogos, atividades de intervenções (dinâmicas de interação, filmes, músicas)

8. Você considera que o ensino, hoje, corresponde às necessidades efetivas dos alunos? De que forma?

Reconheço que hoje os professores (alguns) estão mais próximos dos alunos, estão mais atentos aos assuntos deles, mas ainda há aqueles que têm a escola como bico, estão descontentes com o salário e tiram de si a responsabilidade com o trabalho.

Reconheço também que os "modismos" implantados por todos os governantes que não eleitos, têm feito tanto os professores quanto os alunos de vítimas de uma educação que não visa qualidade, mas propaganda.

9. A instituição escolar onde trabalha está a par dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? Eles são colocados em prática? Como?

Já fizemos vários estudos dos PCN, mas na prática acaba quem quer, mas não há uma vontade de aplicação dos planejamentos.

10. Você, pessoalmente, já leu, ou conheceu de alguma forma, o conteúdo dos PCN? Quando?

Na produção dos projetos, no início de ano, das últimas por isso e alinhamos as competências e habilidades de acordo com os PCN

11. Você já participou de curso(s) de atualização/ aperfeiçoamento/ especialização sobre os PCN? Qual sua opinião a respeito da proposta dos PCN e de sua aplicação ao ensino na rede pública?

A proposta é ótima e trabalhar de acordo com os PCN e dar condições aos alunos de concorrer no ENEM, em vestibulares, em cursos, enfim, é dar condições de inclusão

12. Qual é sua opinião sobre o(s) curso(s) de que você participou? De que maneira ele(s) contribuiu (ram) para sua formação profissional?

A maioria deles não corresponde à minha expectativa não é feito uma investigação para saber de nossas necessidades, simplesmente nos convidam ou pediram a que é interessante para a escola ou para a SME/DE

13. Você participou, especificamente, do curso Eterno Aprendiz e/ou Gestar? Qual sua opinião a respeito da avaliação proposta por esses cursos, tendo em vista que o trabalho do professor é julgado pelo desempenho do aluno?

Não

14. Se você participou do Programa Gestar, qual sua opinião a respeito da avaliação docente proposta por esse programa?

Não participei

15. Em algum momento de sua formação inicial ou continuada você teve acesso à teoria dos gêneros? Quando?

Foi na especialização e depois com autores de alguns livros didáticos.

16. Você conhece as diferentes vertentes da teoria dos gêneros: gêneros do discurso (discursivos) e gêneros do texto (textuais)?

Estudei os gêneros textuais e escrevi sobre eles.

17. Você sabe o que é gênero do discurso?

Sei que o gênero do discurso privilegia a interação

18. Costuma utilizar diferentes gêneros discursivos em sala de aula? Como você organiza o ambiente de aprendizagem durante o trabalho com os gêneros? Por quê?

Utilizo sim, mas sempre trabalho alguns textos antes para depois propor a produção textual. Antes da produção também comento sobre os elementos presentes no gênero proposto.

19. Com que frequência são trabalhadas atividades (leitura, produção de textos) envolvendo gêneros? Com qual finalidade?

Somos duas professoras de LP, mas tanto uma quanto outra trabalham a produção textual, embora somente eu trabalhe as regras gramaticais, porque a colega ficou com a sala de leitura. A finalidade é prática, obviamente a escrita para que o aluno tenha facilidade de interação.

20. Quais os critérios adotados na escolha dos gêneros a serem trabalhados?

Primeiro o ano em que estão, aproveita mos também os textos mais interessantes do livro didático para propor mos o gênero e pesquisamos atividades e textos diferentes para tornar as aulas mais produtivas.

21. Quais as contribuições do trabalho com os gêneros?

Quando propomos uma produção e não indicamos o gênero, percebemos que já são mais criativos ou se sentem mais seguros, pois não sabem a escolher a forma como querem dizer, através de um gênero querem dizer. Isso é muito bom, embora ainda haja dificuldades por parte de alguns.

22. Quais as dificuldades encontradas pelo professor ao eleger o gênero como objeto de ensino?

Não vejo dificuldades.

23. Qual a maior dificuldade revelada pelos alunos nesse tipo de atividade? O que você sugere para superá-la?

Vejo que para os alunos é mais fácil trabalhar assim, não é tão vago. Mas as dificuldades existem, é claro. As dificuldades são superadas com a prática.

24. Você gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido abordada neste questionário?

Não.

ANEXO 2



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº. 045/GS/SEDUC/2006

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e, considerando a necessidade de estruturar o quadro funcional para atuar no suporte técnico e pedagógico na implementação do Projeto "ETERNO APRENDIZ", em execução com o suporte da Fundação CESGRANRIO, institucionalizado pelo Governo do Estado no mês de fevereiro de 2.006,

RESOLVE:

Art. 1º. Atribuir à função de **Professores Multiplicadores**, a partir de fevereiro de 2006, a ser exercida pelos professores capacitados, selecionados e designados pela Superintendência de Formação-SUFP, com as seguintes atribuições:

I – SEMANALMENTE

- a) Estimular e coordenar grupos de estudos, nas unidades escolares e CEFAPROS, visando produzir pesquisas, discussões, disseminação do aprendizado e intercâmbio de informações sobre os conteúdos e materiais disponibilizados pela Fundação, podendo ser utilizado o Projeto Sala de Professor, conforme cronograma dos CEFAPROS;
- b) Estimular, ainda, a troca de experiências de sucesso, adotadas pelo corpo docente nas unidades escolares, a partir do processo de formação/avaliação do projeto, voltadas para o desenvolvimento de competências, ajustes na proposta e métodos pedagógicos e outras que propiciem melhorias nos indicadores da educação.

II – MENSALMENTE

- a) Participar na elaboração ou propor ajustes no plano de trabalho de formação continuada do projeto;
- b) Participar das capacitações do projeto, que serão realizadas em Cuiabá nos dias 05.06 e 07 de abril e 21.22 e 23 de setembro deste exercício;
- c) Desenvolver atividades complementares de capacitação, inclusive junto aos professores interinos que exercem função de docência nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, utilizando os livros, materiais, relatórios ou orientações técnicas fornecidas pela CESGRANRIO ou SUFP;
- d) Realizar 02 (dois) encontros de formação, em maio e outubro, para os professores de língua portuguesa e matemática do ensino fundamental, conforme cronograma estabelecido pela SEDUC.

III – BIMESTRALMENTE

- a) Socializar os resultados das avaliações e promover reflexões com os professores cursistas, produzindo sugestões de melhoria no processo de formação, avaliação e no exercício da função de docência.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Parágrafo único. Na execução das atribuições de que trata este artigo, poderão ser utilizadas, no máximo, 05 (cinco) horas das destinadas à atribuição normal de aulas nas unidades escolares, cabendo aos Diretores liberar e facilitar os trabalhos dos professores multiplicadores.

Artigo 2º - A função de Professor Multiplicador será exercida por professores efetivos habilitados nas disciplinas objeto da formação, no quantitativo máximo abaixo definido, distribuídos nos pólos de formação, sob coordenação dos CEFAPRO.

PÓLO CEFAPRO	QUANTIDADE DE PROFESSORES	
	Língua Portuguesa	Matemática
Alta Floresta	03	03
Matupá	03	03
Diamantino	0:03 05 T:02	05 0:03 - T 02
São Félix do Araguaia	02	02
Confresa	02	02
Cáceres	05	05
Cuiabá	10	10
Sinop	04	04
Rondonópolis	06	06
Juara	02	02
Barra do Garças	03	03
Juína	03	03
TOTAL	48	48

§ 1º. Poderão ainda ser utilizados professores com a habilitação citada no caput deste artigo, lotados nos CEFAPROS ou que integram equipes de suporte pedagógico no Órgão Central da SEDUC.

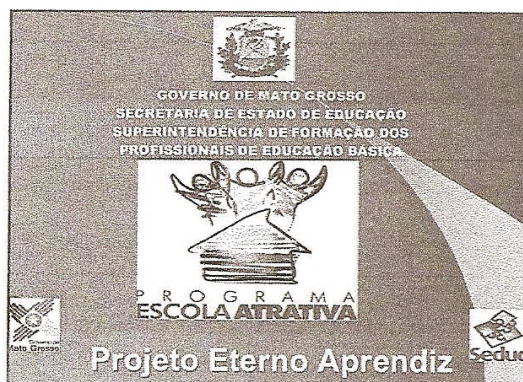
§ 2º. Deverá a SUFP encaminhar às Unidades Escolares, ofícios com o nome dos professores designados para a função, com "de acordo" na Secretaria Adjunta de Política Educacional, com cópia à Superintendência de Gestão de Recursos Humanos, para os devidos registros e controle de pessoal.

Artigo 3º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, com efeitos a partir do mês de fevereiro de 2.006.

REGISTRADA, PUBLICADA, CUMpra-SE:

Cuiabá/MT, 06 de março de 2006.


 Ana Carla Muniz
 Secretária de Estado de Educação



Objetivo: Capacitação de professores da Rede Estadual de Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática do Ensino Fundamental.

Público-Alvo: Professores da Rede Estadual de Ensino que atuam com a Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental: ciclo de formação humana – séries - multisseriada.

Coordenação: Seduc - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica e Cefapros.

Período de execução: 25/10/2005 a 25/12/2006.

Execução: Seduc/Cesgranrio

metas:
Avaliar e acompanhar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e de Matemática.
Capacitar 5 811 professores da Língua Portuguesa e de Matemática do Ensino Fundamental que atuam com o ciclo de formação humana, séries e multisseriada.

Objetivo Geral: Capacitar os professores e aumentar os níveis de desempenho dos alunos do Ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino, comparando esse desempenho com os resultados obtidos pelos alunos brasileiros no SAEB-2003, com resultados positivos visíveis em 2006.

Objetivos específicos:

Propiciar mudança na prática docente por meio da participação do professor em grupos operativos de capacitação e de apropriação dos conteúdos e metodologia do ensino;
Criar uma rede de comunicação para acompanhar o processo de mudança da prática docente;
Favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do aluno nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
Avaliar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Mato Grosso;
Elaborar material específico de divulgação dos resultados da avaliação;

Concepção de Formação: Fortalecer a formação continuada em serviço, buscando superar as limitações dos cursos clássicos, considerando a prática docente como eixo integrador da formação do professor.

A formação terá como base: Trabalho coletivo – o professor participa de um grupo de trabalho em que ele próprio, junto com seus pares, atualiza os conteúdos e métodos de ensino, através de atividades concretas.

Tematização da Prática - articular a atualização dos conteúdos das disciplinas e das técnicas de ensino à prática docente cotidiana na sala de aula.

Professores Formadores: Profissionais docentes efetivos da Rede Estadual pertencentes ao quadro das Escolas Estaduais, Cefapros e Técnicos da Seduc, com formação em Letras e Matemática.
Serão organizados 02 grupos de professores formadores, sendo 48 de Letras e 48 de Matemática, totalizando 96 formadores.

A formação desses profissionais será de responsabilidade da equipe de consultores da Cesgranrio.
A formação será realizada através de 05 seminários de 20 horas, sendo de 02 dias ao mês (sexta e sábado), totalizando 100 horas.

Recursos metodológicos – Vídeos produzidos pelos especialistas consultores, veiculados pela TV Escola, material didático complementar para o aluno.

Professores Cursistas: Professores que atuam com as disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática em exercício no Ensino Fundamental: ciclo de formação humana – séries - multisseriada. A formação se dará mensalmente, com a carga horária de 10 horas-aula ou em 05 horas duas vezes ao mês, sendo realizada pelos professores formadores.

O acompanhamento e assessoramento pedagógico aos professores cursistas serão realizados in loco pelos professores formadores do Cefapro, durante o desenvolvimento do projeto.

Desenvolvimento das Atividades

▫ **Avaliação diagnóstica:** servirá de ponto de partida para a formação dos professores.

▫ **Avaliação formativa:** será realizada através da elaboração de 04 testes formativos por série/disciplina a serem aplicados aos alunos.

Os testes serão aplicados e corrigidos pelos professores das turmas.

Os gabaritos serão entregues à SEDUC/SUFP para Correção e análise de resultados pela Cesgranrio.

Após a análise dos resultados da avaliação do desempenho dos alunos, a Fundação Cesgranrio emitirá relatório do resultado por turma e enviará ao professor a fim de possibilitar uma intervenção produtiva na sala de aula nas respectivas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, conforme indicadores do SAEB/2005.

▫ **Seminário de capacitação:** propiciará a que a formação tenha como diretriz o resultado da avaliação de desempenho dos alunos, centrada na utilização do livro didático do professor e no Programa de Ensino da Seduc.

ANEXO 3


Universidade de Cuiabá


Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 1691, de 02/12/94 publicada no D.O.U. 06/12/94

Estrutura Curricular do Curso de Letras Português/Espanhol (Exp) (381)
Grade: 271
Turma: 381272

Licenciatura Plena em Letras - Habilitação: Português e Espanhol e Respectivas Literaturas

Duração: 6 etapas

1ª etapa		Carga Horária		
		Teórica / Prática/ Complem.		
9255	Filosofia da Educação	50	10	0
10131	Lingua Espanhola I	50	10	0
10132	Lingua Portuguesa I	50	10	0
10133	Panorama da Cultura, Lingua e Literatura Latina	50	10	0
10134	Teoria da Literatura I	50	10	0
10135	E. D. 1	60	0	0
		Total :	310	50
		Total Geral :		360
2ª etapa		Carga Horária		
		Teórica / Prática/ Complem.		
10136	Lingua Espanhola II	50	10	0
10138	Lingua Portuguesa II	50	10	0
10139	Linguística I	50	10	0
10140	Psicologia da Aprendizagem	50	10	0
10143	Teoria da Literatura II	50	10	0
10144	E. D. 2	60	0	0
		Total :	310	50
		Total Geral :		360
3ª etapa		Carga Horária		
		Teórica / Prática/ Complem.		
9249	Didática	50	10	0
10145	Literatura Portuguesa I	50	10	0
10148	Lingua Espanhola III	50	10	0
10149	Lingua Portuguesa III	50	10	0
10150	Práticas Pedagógicas I	40	40	0
10151	E. D. 3	60	0	0
		Total :	300	80
		Total Geral :		380
4ª etapa		Carga Horária		
		Teórica / Prática/ Complem.		
10153	Literatura Brasileira I	40	20	0
10155	Literatura Portuguesa II	50	10	0
10156	Lingua Espanhola IV	50	10	0
10157	Lingua Portuguesa IV	50	10	0
10158	Práticas Pedagógicas II	40	40	0
10160	E. D. 4	60	0	0
		Total :	290	90
		Total Geral :		380
5ª etapa		Carga Horária		
		Teórica / Prática/ Complem.		
9261	Processos Escolares de Inclusão e Exclusão - LIBRAS	40	20	0
10162	Linguística II	50	10	0

 Universidade de Cuiabá Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 1691, de 02/12/94 publicada no D.O.U. 06/12/94			
10163 Literatura Brasileira II	40	20	0
10165 Língua Espanhola V	50	10	0
10167 Literatura Espanhola I	50	10	0
10169 E. D. 5	60	0	0
10172 Estágio Curricular Supervisionado I	0	200	0
	Total :	290	270
	Total Geral :		560
6ª etapa	Carga Horária		
	Teórica / Prática/ Complem.		
10174 Literatura Espanhola II	50	10	0
10176 Língua Portuguesa V	50	10	0
10179 Literatura Brasileira III	50	10	0
10180 Literatura Hispano-Americana	40	20	0
9253 Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60	0	0
10182 E. D. 6	60	0	0
10187 Estágio Curricular Supervisionado II	0	200	0
	Total :	310	250
	Total Geral :		560
Resumo Carga Horária	Horas Aula Teórica : 1810 Horas Aula Prática : 390 Horas Aula Complementar: 0 Educação Física : 0 Estágio Supervisionado : 400 Estudos Independente : 200 Total : 2800		



[Escrever e-mail](#)

[Caixa de entrada \(112\)](#)

[Com estrela](#) ★

[Bate-papos](#) ○

[E-mails enviados](#)

[Rascunhos](#)

[Todos os e-mails](#)

[Spam \(7\)](#)

[Lixeira](#)

[Contatos](#)

▶ [Tânia Lemes](#)

Procure, inclua, convide

▼ [Marcadores](#)

[Editar marcadores](#)

▼ [Convide um amigo](#)

Dar o Gmail para:

[Enviar convite](#)

96 restante(s)

[visualizar convite](#)

[Mestrados e Doutorados - www.posgraduacao.net](#) - Em todo | [Link patrocinado](#) < >

[« Voltar para Todos os e-mails](#)

[Mover para a caixa de entrada](#) | [Denunciar spam](#) | [Excluir](#)

Mais ações... | [« Próximas](#) 322 de 446 [Anteriores](#) »

ementas

✉ ["marcia.alves@unic.br"](#) [mostrar detalhes](#) 20/09/07 [✉ Responder](#)

Boa noite Tânia,

Me desculpe pela demora, segue anexo ementas do curso de Letras que você me solicitou.

Atenciosamente,

Márcia Alves

FAED/Expansão

marcia.alves@unic.br

3615-1236

ementas - Letras.pdf
6K [Exibir como HTML](#) [Baixar](#)

[« Responder](#) | [» Encaminhar](#) | [Convidar marcia.alves@unic.br para o Gmail](#)

[« Voltar para Todos os e-mails](#)

[Mover para a caixa de entrada](#) | [Denunciar spam](#) | [Excluir](#)

Mais ações... | [« Próximas](#) 322 de 446 [Anteriores](#) »

[Importe contatos](#) do Yahoo, do Outlook e de outros programas para a sua lista de contatos do Gmail. [Saiba mais](#)

U
F
U
V
W
E
C
C
W
F
F
S
V
E
E
U
E
A
C
F
W

EMENTAS – Curso de Letras

Língua Portuguesa I: Concepções de língua, de linguagem, de texto, de leitura, de variação lingüística (sociolinguística); Produção de texto nas mais variadas condições de produção; Aspectos da gramática normativa – norma padrão – a serem observadas nas produções.

Língua Portuguesa II: Fonética / fonologia; Morfossintaxe.

Língua Portuguesa III: A sintaxe tradicional, gramática normativa; sintaxe de concordância, de colocação e de regência; sintaxe gerativa transformacional. Aspectos da morfossintaxe.

Língua Portuguesa IV: Semântica tradicional / lexicologia, semântica estrutural, semântica gerativa transformacional e semântica discursiva.

Língua Portuguesa V: Relações externas do texto: condições de produção, análise do discurso, pragmática.

Língua Portuguesa VI: Tipologia discursiva: descrição, narração, dissertação; prática da produção de textos (do aluno de Letras); Prática de análise lingüística e epilingüística (correção de acordo com a norma padrão e com as condições de produção) dos textos de alunos de 1º e 2º Graus.

Didática: A didática e a formação do educador; Planejamento (importância, fases níveis, elementos). A questão da metodologia de ensino e da prática do professor. Avaliação enquanto “termômetro” que reinventa a ação educativa. a prática pedagógica do professor.

Prática no Ensino na Escola de 1º Grau sob Forma de Estágio

Supervisionado (Língua Portuguesa): Unidades básicas do ensino/ a prática de leitura; A prática de produção de textos / a prática da análise lingüística. coesão e coerência; Paráfrase e polissemia; Intertextualidade; Contexto; Portadores de Textos; Análise de estruturas; notícias e reportagens; Relatório Técnico; Relatório científico e polissêmico; Diversidade de produção; Originalidade; Criatividade; Diversidade de Textos; Atividades teoria versus práxis/metodologia do ensino da gramática.

Prática de Ensino na Escola de 2º Grau sob Forma de Estágio

Supervisionado (Língua Portuguesa): A prática pedagógica do professor.; Atividade teórico prática de elaboração de um planejamento de ensino (fases); Estudo do conteúdo por série; O ensino da Literatura Brasileira; A literatura infanto-juvenil; Análise do material didático; Regência.

ANEXO 4

Instituto / Faculdade		Curso	
Instituto de Linguagens		Letras	
Coordenador de Curso			
Roberto Boaventura da Silva Sá			
Colegiado de Curso			
Prof. Roberto Boaventura da Silva Sá Prof. ^a . Esther Maxine Trew Prof. ^a . Marta Maria Covezzi Prof. ^a . Rina Landos Martinez André Prof. ^a . Silvia Lopes do Amaral Prof. Hudson Coelho Neves Prof. ^a . Delcinha Pecini Saquetti.			
Histórico			
Antes de 1970, o Curso de Letras funcionava fora do Campus da UFMT e hoje, já integrado ao mesmo, localiza-se perto do parque aquático e do museu do índio. O Departamento de Letras tem como objetivos <i>promover a formação científica emancipatória do profissional que habilita e realçar sua dimensão acadêmica em nível de graduação-ensino, pesquisa e extensão.</i> O Curso de Letras, desde a sua criação, passou por várias reestruturações, visando melhor atender às necessidades da clientela estudantil com a finalidade de adequá-la às exigências do mercado atual. O Curso oferece Licenciatura Plena e tem duração mínima de 04 (quatro) anos e máxima de 7 (sete) anos. Funciona com 04 (quatro) habilitações no regime seriado, implantado em 1998. As habilitações do regime seriado são: Português/Literatura e Português/Línguas Inglês, Francês e Espanhol.			
Autorização			
CONSEPE/SERIADO Nº 14 DE 01/02/1999			
Reconhecimento			
Portaria 1228 de 06/12/96			
Modalidade		Habilitação	
Licenciatura Plena		Português / Línguas Estrangeiras e Literatura	
Regime		Vagas	Turno de Funcionamento
Seriado		80	Matutino e Noturno
Integralização Curricular Mínima		Integralização Curricular Máxima	
04 (Quatro anos)		07 (Sete anos)	
Perfil Profissional			
O curso de letras visa atender e capacitar profissionais nas áreas de língua portuguesa / literatura e português / línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol) para atuarem como professores nos ensinos fundamental e médio.			

Estrutura Curricular		
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS		CH
Língua Portuguesa I		120
Língua Portuguesa II		120
Língua Portuguesa III		120
Língua Portuguesa IV		60
Linguística I		120
Linguística II		60
Linguística III		60
Linguística IV		120
Língua Latina		60
Filologia Românica		60
Teoria da Literatura		180
Literatura Portuguesa I		120
Literatura Portuguesa II		120
Literatura Brasileira I		120
Literatura Brasileira II		120
Literatura Brasileira III		60
Inglês Instrumental		60
Francês Instrumental		60
Semiótica		60
Literatura Francesa		
Literatura Francesa		
Língua Francesa		
Crítica Literária e Produção Monográfica		120
DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS		CH
Psicologia da Educação		60
Didática		60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus		60
Prática de Ensino de Língua Portuguesa		180
Literatura Infanto-Juvenil e Ensino		120
DISCIPLINAS OPTATIVAS		CH
Psicolinguística		60
Introdução à Filosofia		60
Introdução à Antropologia		60
Introdução à Sociologia		60

Departamentos Envolvidos	
Departamento / Instituto / Faculdade	Disciplina
Pedagogia – IE	Psicologia da Educação VI
	Didática IV
	Estr. e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
Educação Física – FEF	Educação Física

Corpo Docente				
Professor	Titulação	Departamento	Nível	Disciplina
Cláudia G. Paes de Barro	Doutoranda	Letras	Assist	Afastada / Capacitação

01 Sala Audiovisual (60 alunos)	
09 Salas de Aula	
06 Salas de Coordenação	
01 Sala de Departamento	
01 Biblioteca Setorial	
01 Sala p/ Centro Acadêmico	
01 Sala p/ Laboratório de Línguas	
01 Sala p/ Laboratório de Informática	
01 Auditório para eventos	
Pesquisa	
Não informado	
Extensão	
Cursos de Extensão em Língua Estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol e Alemão)	
Laboratórios	
Nome:	
Área de Conhecimento: Humanas/Línguas Estrangeiras	
Capacidade (Nº. de Alunos): 30 alunos.	
Turno de Funcionamento (M, N): matutino e noturno.	
Equipamentos	
Quant.	Especificação
50	Computadores e TVs
10	Computadores que devem ser usados por uma hora por/ aluno e reservado com 24 horas de antecedência.
Nome:	
Área de Conhecimento: Humanas/Junto com Artes e Comunicação Social	
Capacidade (Nº. de Alunos): 30 alunos.	
Turno de Funcionamento (M, N): matutino e noturno.	
Equipamentos	
Quant.	Especificação
50	Computadores e TVs
10	Computadores que deve ser usado por uma hora por/ aluno e reservado com 24 horas de antecedência.
Biblioteca Setorial	
01	
Núcleos	
Não tem	
Ementário	
Língua Portuguesa I	
Reflexão sobre linguagem, heterogeneidade dialetal. Leitura e prática de produção de textos acadêmicos. Caracterização e organização do texto dissertativo-argumentativo. Estudo de tópicos da gramática da norma culta. Trabalho com as normas da abnt.	
Língua Portuguesa II	
Estudo da funcionalidade das palavras do português numa perspectiva morfo-sintático-semântico-discursiva. Exame sistemático dos processos de formação de palavras proposta pela gramática tradicional. Proposição de classificações alternativas a partir de postulados das várias teorias lingüísticas.	
Língua Portuguesa III	

Objeto da sintaxe: sintaxe do período simples. Sintaxe do período composto. Revisão crítica da sintaxe das relações proposta pela gramática normativa do português.

Língua Portuguesa IV

Textualidade. Teorias textuais: percurso e momentos. Coesão. Coerência. Os fatores de textualidades externas ao texto. O estudo da textualidade e o ensino de língua portuguesa.

Linguística I

Estudos linguísticos da Antiguidade clássica à época contemporânea: as posições filosóficas, normativas, historicistas e descritivas acerca da linguagem. Conceitos teórico-metodológicos da linguística saussureana. Fonologia: ciência piloto da linguística do século XX. Cisão entre a fonética e a fonologia. Fonologia: objetos, princípios metodológicos, conceitos e interface com outras ciências.

Linguística II

A concepção de sintaxe no escopo de diversas correntes gramaticais: a sintaxe na gramática clássica greco-romana, na gramática geral, na gramática tradicional, na gramática estruturalista e na gramática gerativo-transformacional. Exame de dados da sintaxe do português.

Linguística III

Estudos sobre a significação na gramática tradicional, na linguística do enunciado, na linguística da enunciação e na análise de discurso.

Linguística IV

A relação entre língua e sociedade: a perspectiva variacionista. A relação entre língua e situação de fala: a perspectiva interacionista. A relação entre língua, sociedade, história e ideologia: a perspectiva discursiva.

Língua latina

Morfossintaxe nominal e verbal. Leitura de pequenos textos latinos.

Filologia românica

Esclarecimentos de fatos e fenômenos linguísticos pelo histórico comparativo.

Teoria da literatura

Gêneros literários: o poético. O poema, a poética e as espécies líricas mais comuns. A linguagem poética. Os elementos do poema: verso, ritmo, metro, estrofe e som; imagens, temas e motivos. Estrutura e significação. Métodos e técnicas de análise e interpretação do poema. O gênero narrativo. Narrativa de ficção. O problema da verossimilhança. Espécies de ficção. Teoria do conto e do romance. Discurso narrativo. Elementos da narrativa: assunto, enredo, fábula e motivo; personagens e caracterização; tempo e espaço; modos de narração e foco narrativo. Narrativa e sociedade.

Literatura Portuguesa I

Periodização da literatura portuguesa. O trovadorismo: tipos de cantigas e os cancioneiros. O humanismo: a crônica histórica de Fernão Lopes, o teatro de Gil Vicente. Classicismo: Camões, épico e lírico. O barroco: poesia e teatro. Arcadismo: Bocage. Romantismo: Almeida Garret, Alexandre Herculano, Camilo castelo branco.

Literatura Portuguesa II

O realismo em Portugal: a prosa de Eça de Queirós, a poesia de Antero de Quental e Cesário Verde. O simbolismo: Raul Brandão e Camilo Peçanha. O modernismo: precursores e revistas. A poesia de Fernando Pessoa e seus heterônimos. O neo-realismo. A prosa e a poesia

fundamentação didática.

Didática

Reflexões teórico-práticas sobre os fundamentos do processo de ensino/aprendizagem subjacentes às tendências pedagógicas da educação brasileira; o planejamento de ensino e suas principais perspectivas, as implicações deste na organização e implementação do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula; a compreensão da avaliação escolar como elemento de democratização do ensino.

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. e 2º. Graus

Sociedade, cultura e educação - interdependência. Análise da educação brasileira no contexto sócio-político-econômico de 1930 aos dias úteis. O ensino básico na lei 9.394 de 20/12/96. Perspectivas atuais do ensino básico - objetivos do ensino básico em seus significados sócio-políticos e educacionais; aspectos curriculares básicos no ensino de 1º. e 2º. graus resultantes das influências sócio-político-econômicas; aspectos legais de 1º. grau e sua relação com outros níveis de ensino na realidade de mato grosso. A unidade escolar - estrutura e funcionamento. A formação do professor das séries iniciais do 1º. grau, criação e desenvolvimento dos cursos de magistério; a formação do professor nas LDB'S; o estatuto do magistério em mato grosso.

Introdução à Antropologia

A disciplina tem como objetivo introduzir os estudantes das diversas áreas no campo epistemológico da antropologia através do conhecimento e a reflexão crítica sobre suas categorias analíticas básicas. Serão contempladas as principais correntes teórico-metodológicas, de maneira a instrumentalizar o aluno para a compreensão das situações geradas pela diversidade sócio-cultural.

Introdução à Filosofia

Com base nas pesquisas genealógicas desenvolvidas por Michel Foucault estudar o modo como os seres humanos são individualizados e se transformam em sujeitos na modernidade. Caracterizar essa individualidade em sua constituição como objeto do saber e resultado das relações de poder e como sujeito de uma identidade que assume como própria.

Inglês Instrumental

Conscientização e transferência de estratégias de leitura em língua materna para leitura em língua inglesa. Aquisição de estratégias de leitura em língua inglesa e noções da estrutura da mesma língua. Aquisição de vocabulário.

Francês Instrumental

Desenvolvimento da habilidade de leitura. Abordagem da estrutura de textos e da língua. Iniciação à literatura.

O Livro Didático e a Construção de Material Pedagógico para o Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa

Análise e avaliação crítica de livros-texto usados para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Preparação, adaptação e desenvolvimento de materiais pedagógicos para a sala de aula à luz de uma revisão dos principais pressupostos teóricos e resultados empíricos de aquisição de segunda língua.

Estratégias de Conversação em Língua Inglesa

Identificação de regras da fala e interação em situações sociais. Discussão de diferenças interculturais em conversação. Prática de estratégias de conversação em situações variadas. Desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva. Desenvolvimento de autoconfiança e fluência em conversação. Entendimento e prática do uso das linguagens verbal e não-verbal em conversação. O uso apropriado de estratégias de comunicação.

ANEXO 5

ntro

http://www.univag.com.br/proc_geral.php?tipo=outros&id=16

- » PRINCIPAL
- » O UNIVAG
- » CATÁLOGO ELETRÔNICO
- » C.A.E
- » CALENDÁRIO
- » COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO
- » UNIGULA
- » PROFESSORES
- » TECNÓLOGO
- » VESTIBULAR
- » CURSOS DE GRADUAÇÃO
- » PÓS-GRADUAÇÃO
- » BIBLIOTECA
- » CENTRO DE IDIOMAS
- » NÚCLEO JURÍDICO
- » CLINICAS INTEGRADAS
- » UNIJUNIOR
- » UNIFOTOS



< LETRAS.(LET) >

PERFIL

O profissional de Letras egresso do Univag estará a transformar a realidade em que se encontra inserido, a e competências desenvolvidas durante o curso, n Portuguesa e respectivas literaturas, Língua Estrangeira respectivas literaturas.

O projeto político-pedagógico do curso promove a for estimulando: a liberdade de aprender e de ensinar, que circundante; o respeito ao pluralismo de idéias e de pr embasado na compreensão de que a diferença está v produção social e cultural das comunidades e dos povc suas identidades não sejam fixas nem homogêneas; i formas de apropriação e de aplicação do con especialmente no que diz respeito à compreensão das variadas manifestações.

MERCADO

Exercício da docência de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e de suas respectivas literaturas no Ensino em Estabelecimentos Públicos e Particulares de Ensino em redação, revisão, tradução e versão de textos, com vi como profissional autônomo e atuar na área técnica de e participação em Projetos Técnicos Educacionais.

GRADE CURRICULAR (Sistema Regular)

Disciplina

1º Semestre

Língua Portuguesa I
Introdução à Metodologia da Pesquisa
Linguística
Língua Inglesa I ou Espanhola I
Produção de Leit. em Ling. Espanhola ou Inglesa
Tópicos sa Comunicação Humana
Prática de Ensino - Estágio Supervisionado

Total

2º Semestre

Língua Portuguesa II
Língua Inglesa ou Espanhola II
Teoria da Literatura I
Literatura Portuguesa I
Latim
Produção de Leitura e de Textos I
Prática de Ensino - Estágio Supervisionado

Total

3º Semestre

Língua Portuguesa III
Língua Inglesa III ou Espanhola III
Produção de Leitura e de Textos I
Literatura Brasileira I
Literatura Portuguesa I
Linguística II
Prática de Ensino - Estágio Supervisionado

Total

4º Semestre

Língua Portuguesa IV
Língua Inglesa IV ou Espanhola IV
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
Psicologia da Aprendizagem
Literatura Brasileira II
Literatura Inglesa I ou Espanhola I
Prática de Ensino - Estágio Supervisionado

Total

http://www.unifmg.com.br/proc_gestao/paginas/curricula/10

5º Semestre	
Língua Portuguesa V	72
Língua Inglesa V ou Espanhola V	72
Literatura Norte-Americana I	72
Literatura Hispano-Americano I	72
Literatura Inglesa II ou Literatura Espanhola II	72
Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	72
Didática	72
Prática de Ensino - Estágio Supervisionado	30
Total	462
6º Semestre	
Língua Portuguesa VI	72
Língua Inglesa V ou Espanhola VI	72
Literatura Norte-Amer. II ou Hispano-Americano II	72
Literatura Infante Juvenil	72
Metodologia do Ensino de Língua Materna I	72
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I ou Met. do Ens. da Língua Espanhola I	72
Prática de Ensino - Estágio Supervisionado	50
Total	482
7º Semestre	
Tópicos de Distúrbios da Comunicação Humana	72
Diversidade Linguística em Mato Grosso	72
Literatura Regional Mato-grossense	72
Língua Inglesa VII ou Língua Espanhola VII	72
Metodologia do Ensino de Língua Materna II	72
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa II ou Metodologia do Ensino de Língua Espanhola	72
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	60
Total	492
Carga horária total do curso	3.324
GRADE CURRICULAR (Sistema Modular - Português e Inglês)	
Disciplina	CH
1º Semestre	
Língua Portuguesa I	64
Introdução à Metodologia da Pesquisa	64
Linguística I	64
Língua Inglesa I ou Espanhola I	64
Filosofia da Educação	64
Atividades Integradoras	32
Total	352
2º Semestre	
Língua Portuguesa II	64
Língua Inglesa ou Espanhola II	64
Linguística II	64
Sociologia da Educação	64
Psicologia da Aprendizagem	64
Atividades Integradoras	32
Total	352
3º Semestre	
Língua Portuguesa III	64
Língua Inglesa III ou Espanhola III	64
Teoria da Literatura	64
Didática	64
Estrutura e Func. da Educação Básica	64
Atividades Integradoras	32
Total	352
4º Semestre	

Língua Portuguesa IV	64
Língua Espanhola/Inglesa IV	64
Literaturas de Língua Portuguesa I	64
Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	64
Metod. do Ensino de Língua Portuguesa I	64
Atividades Integradoras	32
Estágio Sup.I-LP Ens. Fund.	100
Total	452
5º Semestre	
Língua Portuguesa V	64
Língua Espanhola/Inglesa V	64
Literaturas de Língua Espanhola/Inglesa I	64
Literaturas de Língua Portuguesa II	64
Metod. do Ensino de Língua Esp/Ing I	64
Atividades Integradoras	32
Estágio Sup..II-LE Ens. Fund.	100
Total	452
6º Semestre	
Língua Portuguesa VI	64
Língua Espanhola/Inglesa VI	64
Literaturas de Língua Portuguesa III	64
Literaturas de Língua Espanhola/Inglesa I	64
Metod. do Ensino de Língua Portuguesa II	64
Atividades Integradoras	32
Estágio Sup.III-LP Ens. Médio	100
Total	452

7º Semestre	
Diversidade Lingüística em MT	64
Língua Espanhola/Inglesa VII	64
Literaturas de Língua Portuguesa IV	64
Metod. do Ensino de Língua Esp/Ing II	64
Literatura e Regionalismo em MT	64
Atividades Integradoras	32
Estágio Sup.IV- LE Ens. Médio	100
Total	452
Carga horária total do curso	2.864
	CH
Conteúdos Curriculares Científico-Culturais	1856
Prática como Componente Curricular	400
Estágio Curricular Supervisionado	400
Atividades Integradoras	224
Carga horária total	2880
GRADE CURRICULAR (Sistema Modular - Português e Espanhol)	
Disciplina	CH
1º Módulo	
Língua Portuguesa I	64
Introdução aos Estudos Literários	64
Introdução aos Estudos da Linguagem	64
Língua Espanhola I	64
Introdução à Metodologia Científica	64
Atividades Integradoras	32
Total	352
2º Módulo	
Língua Portuguesa II	64
Estudos Literários I	64
Língua Espanhola II	64
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	64
Prática de Ensino I	64
Atividades Integradoras	32
Total	352
3º Módulo	
Língua Portuguesa III	64
Estudos Literários II	64
Língua Espanhola III	64
Psicologia da Educação	64
Prática de Ensino II	64
Atividades Integradoras	32
Total	352
4º Módulo	
Língua Portuguesa IV	64
Estudos Literários III	64
Língua Espanhola IV	64
Didática	64

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I – 62 h**Ementa:**

Produção de leitura de textos de diferentes modalidades discursivas, tanto de gêneros primários quanto de secundários, numa perspectiva da análise do discurso.

Programa:

Atividades de produção de leitura sustentadas nos seguintes conceitos, noções ou relações:

1. Linguagem, língua e fala.
2. Língua falada e língua escrita.
3. Qualidade de um texto: coesão e coerência, estrutura do parágrafo, os conectivos.
4. Elementos do discurso.
5. Texto e contexto lingüístico e contexto-sócio-histórico.
6. A unidade e dispersão dos textos e dos sujeitos.
7. Intertextualidade discursiva
8. Interdiscurso e condições de produção.
9. Língua e ideologia
10. Efeitos de sentido – a polissemia:
 - política do silêncio (o silêncio constitutivo, silêncio local ou censura)

Bibliografia**Básica**

- BRANDÃO, H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

Cada Prática de Ensino deverá tratar sobre os seguintes temas:

PRÁTICAS DE ENSINO	TEMAS
PRÁTICA DE ENSINO I	<p>Retextualização de textos acadêmicos. Procedimentos metodológicos necessários à elaboração de trabalhos científicos, a partir de conhecimentos e técnicas vinculados às normas propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Modalidades de Trabalhos Acadêmicos. Técnicas de Redação Científica. Bibliografia e Referências Bibliográficas.</p>
PRÁTICA DE ENSINO II	<p>Análise das teorias métodos e / ou abordagens que sustentam o ensino de Línguas (materna e estrangeira). Teorias de aquisição da língua. A avaliação. Reflexão da prática pedagógica. O professor pesquisador: dimensões da teoria e prática.</p>
PRÁTICA DE ENSINO III	<p>Reflexão sobre os gêneros discursivos e a progressão, funcionalidade e circulação dos gêneros textuais nas esferas sociais. Condição de produção: adequação conceitual e formal da língua e os critérios de correção. A formação do professor (competência implícita e aplicada). Habilidades Integradas.</p>

PRÁTICA DE ENSINO IV	Abordagem dos instrumentos e perspectivas institucionais da educação nos espaços escolares: DCN's, PCN's, Programas Governamentais e Sistemas de Ensino. Projetos Político-pedagógico e Projeto de Ensino disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. Análise da estrutura teórico-metodológica dos livros didáticos. Elaboração do projeto de investigação e observação na escola.
PRÁTICA DE ENSINO V	Formação didático-pedagógica de professores de língua estrangeira dentro do contexto educacional brasileiro. O ensino de L2, processo de aprendizagem e os aprendizes de língua. <i>Feedback</i> oral e escrito. Planejamento e avaliação. Elaboração e efetivação do projeto para estágio de docência em língua estrangeira para o ensino fundamental e médio.
PRÁTICA DE ENSINO VI	Formação didático-pedagógica de professores de língua materna dentro do contexto educacional brasileiro. O ensino da língua materna e variação lingüística. O texto literário na sala de aula. Planejamento e avaliação. Orientação para o estágio de docência em língua materna para o ensino fundamental e médio. Elaboração e efetivação do projeto para estágio de docência em língua portuguesa para o ensino fundamental e médio.

ANEXO 6

ICE – Instituto Cuiabano de Educação

- Língua Portuguesa/Inglês e Literaturas Afins
 - Língua Portuguesa/Espanhol e Literaturas Afins
 - Língua Portuguesa e Literaturas Afins
- GRADE CURRICULAR 2007

SEMESTRE	DISCIPLINAS	CARGA HORARIA
1º	Filologia Românica (Turma de Língua Portuguesa)	72
1º	Introdução aos Estudos Literários I	72
1º	Introdução aos Estudos Lingüísticos	72
1º	Introdução à Metodologia Científica	72
1º	Língua Inglesa ou Espanhola I (Turma de Língua Inglesa ou Espanhola)	72
1º	Leitura e Elaboração de Textos I	72
	CARGA HORARIA DO SEMESTRE	432
2º	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	72
2º	Introdução aos Estudos Literários II	72
2º	Estudos Lingüísticos I	72
2º	Prática Pedagógica I	135
2º	Língua Inglesa ou Espanhola II (Turma de Língua Inglesa ou Espanhola)	72
2º	Leitura e Elaboração de Textos II (Turma de Língua Portuguesa)	72
	CARGA HORARIA DO SEMESTRE	495
3º	Aspectos Morfológicos da Língua Portuguesa	72
3º	Estudos Lingüísticos II	72
3º	Literatura Portuguesa I	72
3º	Prática Pedagógica II	135
3º	Língua Inglesa ou Espanhola III (Turma de Língua Inglesa ou Espanhola)	72
3º	Leitura e Elaboração de Texto III (Turma de Língua Portuguesa)	72
	CARGA HORARIA DO SEMESTRE	495
4º	Aspectos Sintáticos da Língua Portuguesa	72
4º	Literatura Portuguesa II	72
4º	Literatura Brasileira I	72
4º	Literatura Inglesa ou Espanhola (Turma de Língua Inglesa ou Espanhola)	135
4º	Leitura e Elaboração de Texto IV (turma de Língua Portuguesa)	72
4º	Prática Pedagógica III	72
	CARGA HORARIA DO SEMESTRE	495
5º	Aspectos Semânticos e Semióticos da Linguagem	72

5º	Estágio Curricular Supervisionado I	200
5º	Literatura Brasileira II	72
5º	Literatura Norte Americana ou Literatura Hispano – Americana (Turma de Língua Inglesa ou Espanhola)	72
5º	História da Literatura de Mato Grosso(Turma de Língua Portuguesa)	72
5º	Psicologia da Aprendizagem	72
	CARGA HORARIA DO SEMESTRE	560
6º	Estrutura Política e Gestão Educacional	32
6º	Fundamentos da Língua de Sinais Brasileira	40
6º	Estágio Curricular Supervisionado II	205
6º	Didática	72
6º	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (todas as turmas)	72
6º	História Externa da Língua Portuguesa (Turma de Língua Portuguesa)	72
6º	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa ou Espanhola (Turma de Língua Inglesa ou Espanhola)	72
	CARGA HORARIA DO SEMESTRE	565
7º	Organização da Educação Básica	72
7º	Literatura e Ensino	72
7º	Oficina de Produção de Textos em Língua Inglesa ou Espanhola (turma de Língua Inglesa ou Espanhola)	72
7º	Oficina de Crítica Literária em Língua Portuguesa (turma de Língua Portuguesa)	72
7º	TCC	72
7º	Teoria e Prática de Lingüística Aplicada	72
	CARGA HORARIA DO SEMESTRE	432
	CARGA HORARIA DISCIPLINAS TEÓRICAS	2.160
	CARGA HORARIA ESTÁGIO	405
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
	CARGA HORARIA TOTAL DO CURSO	2.765

<http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=183>

Google **Gmail** Agenda Textos e Planilhas Fotos mais »

tanialemes@gmail.com | Configurações | Ajuda | Sair



Procurar e-mail

Pesquisar na Internet

Escrever e-mail

Caixa de entrada (981)

Com estrelas 12

Bate-papos 12

E-mails enviados

Rascunhos (3)

Todos os e-mails

Spam (54)

Lixeira

Contatos

▼ Contatos rápidos

Tânia Lemes

Acessar bate-papo

Stricto Sensu - Mackenzie - www.mackenzie.br - 9 programas de mestrad...

« Voltar para Caixa de entrada

Arquivar

Denunciar spam

Excluir

« Recentes **26 de 1119** Antigas »

ementas Caixa de entrada

Coordenação Letras Coordenação Letras <letras@ica.edu.br>

Olá, Tânia

Não lhe enviei antes as ementas porque (novamente) perdi o seu e-mail e o s...
vc. me deu. Mas Deus foi bom eu encontrei.

Veja se são estas as ementas. Estou enviando até as de lingua estrangeira.

Qualquer problema me avise.

Abraços e muito sucesso.

Professora Lurdinha

Maria de Lourdes Seba Roder
Coordenadora do Curso de Letras

Contato: (65) 3314 21 14

Ementas de Letras.doc
48K

Responder

Encaminhar

Compartilhar Coordenação para o Gmail

▼ Marcadores

Editar marcadores

▼ Convide um amigo todos

Dar o Gmail para:

Enviar convite 98 restante(s)

visualizar convite

« Voltar para Caixa de entrada

Arquivar

Denunciar spam

Excluir

« Recentes **26 de 1119** Antigas »

Envie fotos facilmente pelo Gmail com o [organizador de fotos gratuito do Google](#). Saiba mais

Você está usando 2087 MB (71%) de 2910 MB no momento.

Visualização do Gmail: **padrão com bate-papo** | padrão sem bate-papo | HTML básico Saiba mais

©2007 Google - [Termos de Uso](#) - [Política de Privacidade](#) - [Regulamentos do programa](#) - [Página inicial do Google](#)

Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa**EMENTA**

Discussão sobre as principais teorias e tópicos dos estudos em Aquisição da Língua Materna de relevância para os professores de Língua Portuguesa. Encaminhamento dos alunos para a docência no 'Ensino Fundamental e Médio' de Língua Portuguesa. Elaboração de uma proposta para a prática docente em Língua Portuguesa, baseada nas conclusões provenientes do estudo metodológico e reflexões feitas nas disciplinas de Prática Pedagógica I, II e III. Execução do trabalho proposto, apresentação de projeto de intervenção, culminando na ação efetiva do licenciado. Apresentação de relatório sobre as atividades desenvolvidas na escola.

ESTRUTURA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**EMENTA**

Lei 9.394/96 – Ensino de Linguagens no Ensino Fundamental e Médio. Conjunturas atuais presentes na Legislação Estadual. Políticas Públicas Nacionais e Latinas para o Ensino de Línguas Materna e Estrangeira. Parâmetros curriculares Nacionais. Diretrizes Curriculares Nacionais . ENEM.

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**EMENTA**

Formação didático-pedagógica de professores de Língua Inglesa dentro do contexto Educacional Brasileiro. Discussão sobre as principais teorias e tópicos dos Estudos em Aquisição de Segunda Língua de relevância para os professores de língua inglesa. Discussão sobre as características do aprendiz de L2. Reflexão sobre a prática em sala de aula, as metodologias de ensino, o processo de aprendizagem e os aprendizes de língua inglesa à luz dos resultados da pesquisa em Aquisição de Segunda Língua e Linguística Aplicada. Fornecer subsídios para análise de materiais de ensino, avaliação.

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

EMENTA Análise de métodos de ensino de E.L.E. e sua aplicação em sala de aula. Análise de livros didáticos. Reflexão sobre o ensino de Espanhol nas escolas de 1º e 2º grau ..

DIDÁTICA**EMENTA:**

A relação teoria e prática na formação do educador. Análise crítica de diferentes teorias da educação. Estudo comparativo dos métodos de diversas tendências pedagógicas, identificando as concepções de educação, escola, sociedade, aluno e professor presentes em cada uma delas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. A especificidade da atividade educacional. Os fundamentos da proposta pedagógica da Educação Libertadora / Conscientizadora de Paulo Freire, baseada no tema gerador, confrontando-a com a prática vivenciada no cotidiano escolar. A didática e o papel do professor. As abordagens do ensino. A função social do ensino. Estudo da realidade para o planejamento do ensino e elaboração de um plano de intervenção desta realidade

METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos metodológicos. Políticas Públicas e ensino de língua: PCNS PCNEM, SAEB, SIMAVE, PNLD.
Práticas de linguagem e ensino de línguas.

EMENTAS**PRÁTICA PEDAGÓGICA I**

A identidade do professor na práxis docente do ensino Fundamental e Médio. A relação ensino e pesquisa. Construção de instrumentos de pesquisa para coleta de dados. Estudo e análise crítica de

situações cotidianas escolares. Identificação e elaboração de propostas alternativas no campo de atuação. Elaboração de relatório.

PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Formação didático-pedagógica de professores de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua materna à luz das teorias e métodos em lingüística aplicada. Planejamento, gerenciamento, avaliação. Execução de atividades próprias à docência de língua portuguesa. Observação e reflexão sobre a prática didático-pedagógica.

PRÁTICA PEDAGÓGICA III

Discussão sobre as principais teorias e tópicos dos estudos em aquisição de língua materna e língua estrangeira. Pesquisa sobre o aprendiz de língua. Análise de material de ensino. Construção e execução de atividades comunicativas para a prática de sala de aula, considerando a auto-avaliação do aluno como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem.

ANEXO 7

147290 - MORFOLOGIA	002 000 000 000	AC
147311 - MORFOSSINTAXE DO PORTUGUES	002 000 000 002	AC
194221 - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA	003 001 000 004	AC
147354 - PORTUGUES DIACRONICO	004 000 000 006	AC
147397 - PRATICA DE TEXTOS	002 002 000 004	AC
147419 - PROJETO DE CURSO	002 002 000 004	AC
191027 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	004 000 000 002	DC
147338 - SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA	004 000 000 002	AC
147320 - SINTAXE GERAL	002 000 000 002	AC
147401 - SOCIOLINGUISTICA PORT BRASIL	002 002 000 004	AC

CADEIA: 1 CICLO: 4 ÁREA/ANO: AC DAS DISCIPLINAS A SEGUIR, O ALUNO DEVERÁ CURSAR :

Depto/Disciplina	Créditos	Área
145971 - INGLES INSTRUMENTAL 1	E 002 002 000 004	AC
142573 - INGLÊS INSTRUMENTAL 2	OU 002 002 000 004	AC
142000 - FRANCES INSTRUMENTAL 1	E 004 000 000 004	AC
142590 - FRANCES INSTRUMENTAL 2	002 002 000 004	AC

CADEIA: 3 CICLO: 4 ÁREA/ANO: AC DAS DISCIPLINAS A SEGUIR, O ALUNO DEVERÁ CURSAR : NO MÍNIMO 8 CRÉDITOS OU 2 DISCIPLINAS

Depto/Disciplina	Créditos	Área
141038 - LIT PORTUGUESA - RENASCIMENTO	OU 004 000 000 004	AC
141062 - LIT PORTUGUESA - ROMANTISMO	OU 004 000 000 004	AC
141020 - LIT PORTUGUESA - REALISMO	OU 004 000 000 004	AC
141011 - LIT PORTUGUESA - MODERNISMO	OU 004 000 000 004	AC
141046 - LIT PORTUGUESA - MEDIEVALISMO	OU 004 000 000 004	AC
141054 - LIT PORT - BARROCO E ARCADISMO	004 000 000 004	AC

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Depto/Disciplina	Créditos	Área
125172 - APRENDIZAGEM NO ENSINO	004 000 000 000	AC
192287 - AVALIACAO DA APRENDIZAGEM	004 000 000 002	DC
145742 - CIVILIZACAO ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
146064 - CIVILIZACAO HISPANO-AMERICANA	002 002 000 004	AC

141097 - CRITICA LITERARIA	004 000 000 004	AC
146471 - CULT MEDIEVAL 1 :GRECO -LATINA	004 000 000 004	AC
146366 - CULTURA CLASSICA 1 - GRECIA	004 000 000 004	AC
146374 - CULTURA CLASSICA 2 - ROMA	004 000 000 004	AC
142883 - CULTURA JAPONESA 1	004 000 000 004	AC
145980 - CULTURA JAPONESA 2	004 000 000 004	AC
125156 - DESENVOL PSICOLOGICO E ENSINO	004 000 000 004	AC
191523 - DINAMICA PSICOS EDUCACAO	002 002 000 004	DC
126039 - ECOLOGIA BÁSICA	002 000 000 002	DC
192732 - EDUCAÇÃO E TRABALHO	003 001 000 000	DC
146161 - ESP PENINSULAR E ESP AMERICA	002 002 000 004	AC
146072 - ESPANHOL COMERCIAL	002 002 000 004	AC
141216 - ESTETICA E LITERATURA	004 000 000 004	AC
141101 - ESTILISTICA	004 000 000 004	AC
140431 - ESTILISTICA LINGUA PORTUGUESA	004 000 000 004	AC
140503 - ESTU GRAM PORT CONTEMPORANEO	002 002 000 002	AC
191086 - EVOLUCAO DA EDUCACAO NO BRASIL	004 000 000 002	AC
150274 - EXPRES ESCR DA LG ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
150282 - EXPRES ORAL DA LG ESPANHOLA	002 002 000 000	AC
140121 - FILOLOGIA ROMANICA 1	004 000 000 004	AC
191108 - FILOSOFIA DA EDUCACAO	004 000 000 002	DC
146323 - FON FON COMPARADAS LGS MOD	002 002 000 004	AC
145891 - FONETICA E FONOLOGIA FRANCES	002 002 000 004	AC
146340 - FUND AQUIS PRIM E SEG LINGUA	004 000 000 004	AC
191442 - FUND DA EDUC P/ O DEFIC MENTAL	004 000 000 004	AC
150525 - FUND DA LINGÜÍSTICA APLICADA	004 000 000 000	AC
141208 - FUND DE HISTORIA LITERARIA	004 000 000 004	AC
146315 - FUND LIT BRASIL CONTEMPORANEA	004 000 000 004	AC

193135 - FUND MULT NO ENSINO RELIGIOSO	004 000 000 000	DC
153681 - FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM	004 000 000 004	DC
146137 - GRAMAT COMP ESPANHOL-PORTUGUES	002 002 000 004	AC
146269 - GRAMATICA DA LINGUA ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
140643 - GREGO 1	004 000 000 004	AC
140601 - GREGO 2	004 000 000 004	AC
147966 - GREGO MODERNO 1	004 000 000 000	AC
147991 - GREGO MODERNO 2	004 000 000 000	AC
150134 - GREGO MODERNO 3	004 000 000 004	AC
191060 - HISTORIA DA EDUCACAO	004 000 000 002	AC
146129 - HISTORIA DA LINGUA ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
147265 - HISTORIA DA LINGUA PORTUGUESA	004 000 000 004	AC
141194 - HISTORIOG DA LIT BRASILEIRA	004 000 000 004	AC
142930 - ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 1	002 002 000 004	AC
145998 - INGLES: COMP. DA LINGUA ORAL 1	002 002 000 004	AC
142891 - INGLES: EXPRESSAO ORAL 1	002 002 000 004	AC
140473 - INTRO A ANALISE DO DISCURSO	004 000 000 004	AC
139033 - INTRO AO ESTUDO DA HISTORIA	004 000 000 004	AC
194174 - INTRO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	003 001 000 004	AC
145874 - INTROD A MORF DO INGLES	004 000 000 004	AC
191019 - INTRODUCAO A EDUCACAO	004 000 000 002	AC
137553 - INTRODUCAO A FILOSOFIA	004 000 000 004	AC
116793 - INTRODUCAO A MICROINFORMATICA	002 002 000 004	DC
120511 - INTRODUCAO A SEMANTICA	004 000 000 004	AC
150118 - IRANOLOGIA - CULTURA IRANIANA	002 000 000 000	AC
147842 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ESCRITA 1	001 001 000 002	AC
147851 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ESCRITA 2	001 001 000 002	AC
147869 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ESCRITA 3	001 001 000 002	AC

147826 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ORAL 2	001 001 000 002	AC
147834 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ORAL 3	001 001 000 002	AC
141950 - JAPONÊS 1	003 001 000 004	AC
141976 - JAPONÊS 2	003 001 000 004	AC
147451 - JAPONÊS 3	003 001 000 004	AC
147486 - JAPONÊS 4	003 001 000 004	AC
147516 - JAPONÊS 6	002 002 000 004	AC
147524 - JAPONÊS 7	002 002 000 004	AC
147541 - LABORATÓRIO DE LÍNGUA JAPONESA	002 002 000 004	AC
140210 - LATIM 2	002 002 000 004	AC
140236 - LATIM 3	002 002 000 004	AC
140228 - LATIM 4	002 002 000 004	AC
140244 - LATIM 5	002 002 000 004	AC
140252 - LATIM 6	002 002 000 004	AC
141933 - LEITURA CRÍTICA DE TEXTOS	002 000 000 002	AC
140422 - LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA	004 000 000 004	AC
192937 - LING 2 - EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	002 002 000 004	DC
150606 - LING APL FOR DO PROF DE LÍNGUA	002 002 000 004	AC
192791 - LING P INICIO ESCOLARIZACAO 2	002 002 000 004	DC
142204 - LÍNGUA ALEMÃ 1	004 000 000 004	AC
142212 - LÍNGUA ALEMÃ 2	004 000 000 004	AC
142221 - LÍNGUA ALEMÃ 3	004 000 000 004	AC
142239 - LÍNGUA ALEMÃ 4	004 000 000 004	DC
142581 - LÍNGUA ALEMÃ 5	004 000 000 004	AC
150215 - LÍNGUA ÁRABE 1	004 000 000 004	AC
150266 - LÍNGUA ÁRABE 2	004 000 000 000	AC
147630 - LÍNGUA CHINESA 1	002 002 000 004	AC
147648 - LÍNGUA CHINESA 2	002 002 000 004	AC

147656 - LINGUA CHINESA 3	002 002 000 004	AC
142328 - LINGUA ESPANHOLA 1	002 002 000 004	DC
142336 - LINGUA ESPANHOLA 2	002 002 000 004	AC
146021 - LINGUA ITALIANA 1	002 002 000 000	AC
146030 - LINGUA ITALIANA 2	002 002 000 000	AC
142255 - LINGUA JAPONESA 2	004 000 000 004	AC
140007 - LINGUA PORTUGUESA 1	004 000 000 004	DC
140015 - LINGUA PORTUGUESA 2	004 000 000 004	AC
140023 - LINGUA PORTUGUESA 3	004 000 000 004	AC
140040 - LINGUA PORTUGUESA 5	004 000 000 004	AC
140058 - LINGUA PORTUGUESA 6	004 000 000 004	AC
150649 - LINGUAS SINAIS BRAS - BÁSICO	002 002 000 002	AC
147443 - LINGUISTICA APLIC ENSINO PSL	004 000 000 004	AC
141160 - LIT BRAS - PARN E SIMBOLISMO	004 000 000 004	AC
141887 - LIT BRAS - PRE-MODERNISMO	004 000 000 004	AC
141178 - LIT BRASILEIRA CONTEMPORANEA	004 000 000 004	AC
146277 - LIT ESP 1-IDADE MED. SIGLO ORO	002 002 000 004	AC
141755 - LIT ESTRAN. EM LG VERNACULA	004 000 000 004	AC
146226 - LIT HISP-AMER 1-SÉC 16,17 E 18	002 002 000 004	AC
146102 - LIT HISP-AMER 2-SÉC 19 MODERN	002 002 000 004	AC
146200 - LIT HISP-AMER 3-PÓS MOD ATUALI	002 002 000 004	AC
146218 - LITER. ESPANH 2-SÉCULOS 18 E 19	002 002 000 004	AC
146111 - LITERA ESPANHOLA 3 - SÉCULO 20	002 002 000 004	AC
141186 - LITERATURA BRASILEIRA - TEATRO	004 000 000 004	AC
141119 - LITERATURA COMPARADA 1	004 000 000 004	AC
141551 - LITERATURA COMPARADA 2	004 000 000 004	AC
141259 - LITERATURA FRANCESA - POESIA	004 000 000 004	AC
147559 - LITERATURA JAPONESA 1	002 002 000 004	AC

147567 - LITERATURA JAPONESA 2	002 002 000 004	AC
147575 - LITERATURA JAPONESA 3	002 002 000 004	AC
147583 - LITERATURA JAPONESA 4	002 002 000 004	AC
141275 - LITERATURA LINGUA FRANCESA 1	004 000 000 004	AC
146234 - MET ANÁL TEXTOS EM ESPANHOL	002 002 000 004	AC
146251 - MET ENSINO ESP COMO SEGUNDA LG	004 000 000 004	AC
147532 - METODOLOGIA ENSINO LINGUA JAPONESA	002 002 000 004	AC
140538 - MORFOLOGIA DO PORTUGUES	004 000 000 004	AC
145904 - MORFOSSINTAXE DO FRANCES	002 002 000 004	AC
146081 - NÃO CADASTRADA	002 002 000 004	AC
191639 - O EDUC PORT NECESS ESPECIAIS	004 000 000 004	DC
146099 - O ESP NOS MEIOS COMUNICACAO	002 002 000 004	AC
140392 - OFICINA DE PRODUCAO DE TEXTOS	002 002 000 004	DC
141003 - OFICINA LITERARIA	004 000 000 004	AC
146404 - PANORAMA DA LIT BRASILEIRA	004 000 000 004	AC
147958 - PERSA 1 - FARSI 1	004 000 000 000	AC
147982 - PERSA 2 - FARSI 2	004 000 000 000	AC
150240 - PERSA 3 - FARSI 3	004 000 000 004	AC
150256 - PERSA 4 - FARSI 4	004 000 000 004	AC
150665 - PESQ LINGÜÍSTICA APLICADA	004 000 000 004	AC
194239 - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	003 001 000 004	DC
150657 - POLONÉS 1	004 000 000 000	AC
150673 - POLONES 2	002 002 000 004	AC
150304 - PORTUG COMO SEGUNDA LINGUA 1	004 000 000 000	AC
147389 - PORTUGUES INSTRUMENTAL 1	002 002 000 004	AC
147371 - PORTUGUES INSTRUMENTAL 2	002 002 000 004	AC
147460 - PRAT DO JAPONES ORAL ESCRITO 3	001 003 000 004	AC
147508 - PRAT DO JAPONES ORAL ESCRITO 4	001 003 000 004	AC

141941 - PRAT JAPONES ORAL E ESCRITO 1	001 003 000 004	AC
141984 - PRAT JAPONES ORAL E ESCRITO 2	001 003 000 004	AC
150185 - PRAT TRAD EM LATIM 3	002 002 000 004	AC
150193 - PRAT TRAD EM LATIM 4	002 002 000 004	AC
150207 - PRAT TRAD EM LATIM 5	002 002 000 004	AC
145955 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 1	002 004 000 006	AC
145939 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 3	002 004 000 006	AC
145921 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 4	002 004 000 006	AC
140317 - PRÁTICA DE TRADUÇÃO EM LATIM 1	002 002 000 004	AC
140341 - PRÁTICA DE TRADUÇÃO EM LATIM 2	002 002 000 004	AC
175013 - PRATICA DESPORTIVA 1	000 002 000 000	AC
175021 - PRATICA DESPORTIVA 2	000 002 000 000	AC
193046 - PRATICA EDUCACIONAL	000 004 000 002	DC
140562 - PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA	002 002 000 004	AC
140406 - REDAÇÃO OFICIAL	002 002 000 004	AC
150126 - ROMENO 2	004 000 000 004	AC
150291 - SEMIN:TOP DE ENS LG ESPANHOLA	002 002 000 004	AC
140449 - SEMINARIO DE PORTUGUES	002 002 000 006	AC
194611 - SEMINARIO INTERDIS EM EDUCACAO	001 003 000 002	DC
147257 - SINTAXE DO PORTUGUES CLASSICO	004 000 000 004	AC
140546 - SINTAXE PORT CONTEMPORANEO 2	004 000 000 004	AC
147478 - SOCIEDADE JAPON: CONTEMPORANEA	002 002 000 004	AC
191043 - SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	004 000 000 002	DC
191051 - SOCIOLOGIA DA EDUCACAO 2	004 000 000 002	DC
124685 - T ESP EM PSI DESENVOLVIMENTO	004 000 000 004	AC
157864 - TEC CONTEMP NA ARTE-EDUCAÇÃO	004 002 000 004	AC
145726 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 1	002 004 000 004	AC
145734 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 2	002 004 000 004	AC

146188 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 3	002 004 000 004	AC
141917 - TEORIA DA LINGUAGEM POETICA	004 000 000 004	AC
141569 - TEORIA DA NARRATIVA	004 000 000 004	AC
141895 - TEORIA E PRAT DA ANAL DO TEXTO	004 000 000 004	AC
193011 - TEORIA E PRATICA PEDAGOGICA 4	001 003 000 002	DC
194620 - TOP ESP EDUC DIVER CULTURAL	004 000 000 000	DC
141879 - TOP ESP LIT BRASILEIRA	004 000 000 004	AC
147923 - TÓPICOS ATUAIS LINGÜÍSTICA 2	002 002 000 004	AC
140333 - TÓPICOS ATUAIS EM LINGÜÍSTICA	004 000 000 004	AC
141747 - TOPICOS ATUAIS EM LITERATURA	002 000 000 004	AC
191990 - TOPICOS ESP EM EDU ESPECIAL 1	002 000 000 002	DC
146170 - USOS ESPECIALIZADOS ESPANHOL	002 002 000 004	AC

© 2004-2008 CPD - Centro de Informática
UnB - Universidade de Brasília

Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Ensino de Graduação - DEG
 Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

Seja bem-vindo(a).

Para ter acesso ao menu de Aluno, faça o login.

[Acesso ao Menu de Aluno](#)

Período Atual
2007/2

Graduação

[Início](#)
[Página Inicial](#)
[Inscrição](#)
[Matrícula](#)
[Transferência](#)
[Histórico](#)

Disciplina - Listagem de Ementa/Programa
Disciplina: 140562 - PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA
(LÍNGUA PORTUGUESA)

Órgão: LIP - Departamento de Linguística, Português, Líng Cl
Código: 140562
Denominação: PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA
Nível: Graduação
Vigência: 1971/2
Pré-req: Disciplina sem pré-requisitos
Ementa: NATUREZA DA LEITURA E DA ESCRITA. TEORIAS LINGUISTICAS S
 TURA. RELACAO LEITOR-TEXTO. O PROCESSO DA ESCRI
 LINGUISTICA
 E RETORICA. PLANEJAMENTO. PRATICA DE ELABORACAO
 CIENTIFICOS.

Bibliografia: GERALDI, JOAO WANDERLEY (ORG) CASCAVEL 3a. ED.
 O TEXTO NA SALA DE AULA - LEITURA E
 PRODUCAO. ASSOESTE 1987
 KATO, MARY A. S.P 2a. ED.
 NO MUNDO DA ESCRITA: UMA PERSPECTIVA
 PSICOLINGUISTICA ATICA 1987
 KOCH, INGEDORE GREENFELD VI- S.P
 LLACA,
 ARGUMENTACAO E LINGUAGEM CORTEZ 1987
 MARTINS, MARIA HELENA S.P 9a. ED.
 O QUE E LEITURA BRASILIENSE, COLECAO 1oS PASSOS 1988
 ORLANDI, ENI PULCINELLI S.P
 DISCURSO E LEITURA S.P 1988
 PECORA, ALCIR S.P 2a. ED.
 PROBLEMAS DE REDACAO MARTINS FONTES 1986
 PENTEADO, R. J. WHITAKER S.P 9a. ED.
 A TECNICA DA COMUNICACAO HUMANA PIONEIRA 1986
 SALOMON, DECIO V. B.H 5a. ED.

Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Ensino de Graduação - DEG
 Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

Seja bem-vindo(a).
 Para ter acesso ao menu de Aluno, faça o login.

Período Atual 2007/2		Disciplina - Listagem de Ementa/Programa Disciplina: 147427 - ESTAGIO SUPERVISIONADO EM LINGUA PORTUGUES LITERATURA 1 (1971/2)	
Graduação	Órgão:	LIP - Departamento de Lingüística, Português, Líng CI	
	Código:	147427	
	Denominação:	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM LINGUA PORTUGUES. LITERATURA 1	
	Nível:	Graduação	
	Vigência:	1971/2	
	Pré-req:	MTC-194531 DIDATICA FUNDAMENTAL E LIP-147346 LAB DE RED P/O ENS FUND MEDIO E LIP-147362 LAB DE GRAM P/ENS FUND E MEDIO	
	Ementa:	ARTICULACAO ENTRE OS CONCEITOS DE EDUCACAO, LINGUAGEM INTEGRACAO DAS PRATICAS DE LEITUA, GRAMATICA E PRODUCAO TOS NO 1. GRAU. ANALISE CRITICA DE DOCUMENTOS CURRICULC CULOS DE 1. GRAU. O PLANEJAMENTO DAS PRATICAS DE ENSINO GRAU. ATIVIDADES DE OBSERVACAO, PARTICIPACAO E REGENCIA	
	Bibliografia:	BRANDAO, C. P. SAO PAULO O QUE E EDUCACAO ED. BRASILIENSE 1987 DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE BRASILIA EDUCACAO E CULTURA CURRICULO DE EDUCACAO BASICA DAS ESCOLAS PUBLI- ED. DF/ CAS DO DISTRITO FEDERAL FEDF/DGP GERANDI, J. W. CASCAVEL O TEXTO NA SALA DE AULA ED. ASSOESTE 1985 IDAC/SP SAO PAULO A ESCOLA DA VIDA E A VIDA NA ESCOLA 1985 IDAC/SP SAO PAULO CUIDADO! ESCOLA! 1985 GOVERNO DO ESTADO DE SAO PAULO SAO PAULO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO	



Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Ensino de Graduação - DEG
 Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

Matrícula Web
 GRADUAÇÃO

Seja bem-vindo(a).

Para ter acesso ao menu de Aluno, faça o login.

[clique aqui para fazer o login.](#)

Período Atual
 2008/0

Graduação

- [Curso](#)
- [Oferta](#)
- [Oferta \(Download\)](#)
- [Telefones](#)
- [Calendário](#)
- [Mensagem da SAA](#)

Disciplina - Listagem de Ementa/Programa
Disciplinas 194239 - Políticas Públicas de Educação
 (Ver Oferta)

Órgão: PAD - Departamento de Planejamento e Administração

Código: 194239

Denominação: Políticas Públicas de Educação

Nível: Graduação

Vigência: 2001/2

Pré-req: PAD-194221 ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA

Ementa: Sociedade, Estado e Educação. A política educacional no contexto das políticas públicas. Perspectivas e tendências contemporâneas das políticas educacionais expressas nas reformas educacionais, na legislação de ensino e nos projetos educacionais. Políticas públicas de educação com ênfase na educação básica.

Bibliografia: AVELAR, Lúcia. (1996). "Clientelismo de Estado e política educacional brasileira" in: Educação & Sociedade (Ano XVII, nº 54, p.: 34-50, abr.). Campinas: Cedes.

AZEVEDO, Janete L. (1988). Educação como política pública. São Paulo: Autores Associados.

DIDONET, Vital. (2005). FUNDEB: Dilemas e Perspectivas. Brasília: edição independente, 164 p.

DOURADO, Luiz Fernando & PARO, Vitor Henrique (org.). (2001). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã.

GENTILI, Pablo & MCCOWAN, Tristan (orgs.). (2003). Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 272 p.

GRACINDO, Regina Vinhaes. (1997). "Estado, Sociedade e Educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos-velhos problemas" in: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (v. XIII, nº. 1, p. 07-18). Rio de Janeiro: Anpae.

LIMA, Carlos Alberto Ferreira & MORAES, Raquel de Almeida. (2005). "A política de formação de professores leigos no Brasil" in: Universidade e sociedade (Vol. 36, p. 73-80). Brasília: Andes.

SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.). (1995). Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo, Paz e Terra.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. (1979). Cidadania e Justiça. Rio de Janeiro: Campus.

STEINER, João E. & MALNIC, Gerhard (orgs.). (2006). Ensino Superior: Conceito & Dinâmica. São Paulo: Edusp, 360 p.

Programa: Delimitado pelo docente a partir da ementa.

Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Ensino de Graduação - DEG
 Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

Seja bem-vindo(a).
 Para ter acesso ao menu de Aluno, faça o login.

Período Atual
 2007/2

Graduação

Disciplina - Listagem de Ementa/Programa

Disciplina: 140007 - LINGUA PORTUGUESA 1

Órgão: LIP - Departamento de Lingüística, Português, Líng C
Código: 140007
Denominação: LINGUA PORTUGUESA 1
Nível: Graduação
Vigência: 1962/1
Pré-req: Disciplina sem pré-requisitos
Ementa: LINGUA PADRAO E VARIACAO REGIONAL, SOCIAL E FUNCIONAL/E

E ELABORACAO DE MONOGRAFIA. MODALIDADE ORAL E ESCRIT, MORFOS-

SINTATICA DO PERIODO. CONSTRUCAO DO PERIODO E DO DESENVOLVI-

MENTO DE HABILIDADE DE LEITURA. TECNICAS DE PESQUISA BI PRA-

TICA DE EXPRESSAO ESCRITA: NARRACAO, DESCRICAO.

Bibliografia: PENTEADO, J. R. WHITAKER S.P 9a. ED.
 A TECNICA DA COMUNICACAO HUMANA. PIONEIRA 1986
 GARCIA, OTHON M. R.J
 COMUNICACAO EM PROSA MODERNA. FGV 1986
 HODGES, JOHN C. & WHITTEN, NEW YORK
 MARY E.
 HARBRACE COLLEGE HANDBOOK
 HARCOURT BRACE JOVANOVIH 1986
 SOARES, MAGDA B.J. CAMPOS, R.J
 EDSON NASCIMENTO
 TECNICA DE REDACAO (AO LIVRO TECNICO) 1984
 CARRAHER, DAVID W. S.P
 SENSO CRITICO; DO DIA-A-DIA AS CIENCIAS
 HUMANAS PIONEIRA 1983
 SALOMON, DELCIO VIEIRA B.H 6a. ED.

Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Ensino de Graduação - DEG
 Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

Seja bem-vindo(a).

Para ter acesso ao menu de Aluno, faça o login.

Período Atual
 2007/2

Graduação

Disciplina - Listagem de Ementa/Programa
 Disciplina: 141933 - LEITURA CRITICA DE TEXTOS
 (141933)

Órgão: LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Código: 141933
Denominação: LEITURA CRITICA DE TEXTOS
Nível: Graduação
Vigência: 1992/1
Pré-req: Disciplina sem pré-requisitos
Ementa: TEORIA DA LEITURA; TEORIA DA RECEPCAO; SEMIOTICA
 CODIFICACAO E DECODIFICACAO. EXERCICIOS DE LEITURA. RESOLUCAO DE
 DE CODIFICACAO OBSCURA OU INADEQUADA: AMBIGUIDADE,
 ETC.
 INTERPRETACAO DE MENSAGENS E HIERARQUIZACAO DE
 ESTILITICOS.
Bibliografia: FAULSTICH, ENILDE L. DE J. PETROPOLIS
 COMO LER, ENTENDER E RADIGIR EM TEXTO. ED. VOZES 1988
 PETROPOLIS
 JAUSS, H. R. ET ALIA RIO
 A LITERATURA E O LEITOR ED. PAZ/TERRA 1979
 POUND, EZRA SAO PAULO 3a. EDICAO
 ABC DA LITERATURA 3. ED SAO PAULO, CULTRIX ED. CULTRIX 197
 BARTHES, ROLAND LISBOA
 O RUMOR DA LINGUA 70. EDICAO 1984
Programa: INTRODUCAO AS TEORIAS DA LEITURA: COMENTARIO DAS
 CORRENTES
 TEORICAS E DE ATUALIDADES NA PESQUISA DA LEITURA COM
 TEORIA DA
 RECEPCAO E NA SEMIOTICA DE TEXTOS. CONCEITOS DE CO
 DECODIFI-
 CACAO E SUA RELACAO COM A TRADUCAO: A LEITURA COMO F
 TRADUCAO.
 EXERCICIOS DE LEITURA COM RESOLUCAO DE PROBLEMAS DE

Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Ensino de Graduação - DEG
 Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

Seja bem-vindo(a).
 Para ter acesso ao menu de Aluno, faça o login.

Período Atual
 2007/2

Graduação

Disciplina - Listagem de Ementa/Programa
 Disciplina: 147397 - PRÁTICA DE TEXTOS
 (Linguística)

Órgão: LIP - Departamento de Linguística, Português, Líng Cl
Código: 147397
Denominação: PRÁTICA DE TEXTOS
Nível: Graduação
Vigência: 1971/2
Pré-req: Disciplina sem pré-requisitos

Ementa: ANÁLISE DE TEXTOS DE DIVERSAS NATUREZAS. PRODUÇÃO DE DI-
 VERSOS INTERLOCUTORES, EM DIFERENTES SITUAÇÕES E COM
 OBJETIVOS.
 DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS DE PLANEJAMENTO,
 PROCESSAMENTO,
 SELEÇÃO; HIERARQUIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS; PRODUÇÃO
 DE TEXTOS;
 AVALIAÇÃO; REESTRUTURAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS DE DIVERSAS
 NATUREZAS;
 COM ÊNFASE NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO.

Bibliografia: ABREU, ANTONIO SUAREZ SAO PAULO
 CURSO DE REDAÇÃO EDUCACIONAL. SAO PAULO 1989
 BARBOSA, SEVERINO ANTONIO CAMPINAS
 & AMARAL, EMILIA
 ESCREVER E DESVENDAR O MUNDO - A LINGUAGEM EDUCACIONAL. PAPIROS
 CRIADORA E O PENSAMENTO LOGICO
 BARRAS, ROBERT SAO PAULO
 OS CIENTISTAS PRECISAM ESCREVER EDUCACIONAL. QUEIROZ 1986
 CARRAHER, DAVID W. SAO PAULO
 SENSO CRITICO: DO DIA-A-DIA AS CIENCIAS HUMANAS EDUCACIONAL. PAPIROS
 CUNHA, CELSO & CINTRA, LINDLEY RIO DE JANEIRO
 L. F.
 NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUES CONTEMPORANEO EDUCACIONAL. NOVA F

ANEXO 8

Faculdade de Comunicação e Filosofia PUC/SP

Programas de Disciplinas 2º/2007 - Letras

PROGRAMAS DE DISCIPLINAS - CURRÍCULO NOVO

Disciplina	Departamento
<u>Currículos de língua portuguesa: dos documentos oficiais aos planos de ensino</u>	Linguística/ Português
<u>Eletiva: Língua Francesa e Gramática</u>	Francês
<u>Eletiva: Morfologia</u>	Linguística
<u>Eletiva: O Texto Criativo em Inglês</u>	Inglês
<u>Estudos da Tradução: Enfoques lingüísticos, textuais e comunicativos</u>	Francês
<u>Gêneros do discurso: ensino e pesquisa</u>	Linguística
<u>Historiografia da Tradução e Interpretação</u>	Inglês/Francês
<u>Introdução ao Pensamento Teológico I e II</u>	Teologia
<u>Latim</u>	Português
<u>Língua Espanhola: Oficina de apresentações orais</u>	Linguística
<u>Língua Francesa: Língua e Histórias de vida</u>	Francês
<u>Língua Francesa: Oficina de jogos dramáticos</u>	Francês
<u>Língua Inglesa – Língua e Documentos</u>	Inglês
<u>Língua Inglesa: Língua e Histórias de Vida</u>	Inglês
<u>Língua inglesa: Oficina de jogos dramáticos e sua função pedagógica</u>	Inglês
<u>Língua Inglesa: Oficina de Apresentações Orais</u>	Inglês
<u>Língua Portuguesa: Aspectos Estilísticos e Semânticos e Produção Textual</u>	Português
<u>Língua Portuguesa: História, funcionamento e estrutura da Língua Portuguesa</u>	Português
<u>Língua Portuguesa: Oficina de Resolução de Problemas Gramaticais</u>	Português
<u>Língua Portuguesa: Projetos Pedagógicos – Gêneros Midiáticos (semipresencial)</u>	Português
<u>Língua Portuguesa: Seminários de Pesquisa – Texto e Variação Lingüística</u>	Português
<u>Língua Portuguesa para Tradução</u>	Português
<u>Linguística: Sintaxe do Francês</u>	Francês
<u>Linguística: Sintaxe do Inglês</u>	Inglês/Linguística
<u>Literatura Brasileira – Barroco - Sob o signo do Barroco: o caso Gregório de Mattos</u>	Arte
<u>Literatura Inglesa: Do Romantismo à Contemporaneidade</u>	Inglês
<u>Literatura Portuguesa – Poesia 1950-1970 (Programa B)</u>	Arte
<u>Oficina de Língua Portuguesa – Competência Gramatical</u>	Português
<u>Oficina de Pesquisas em Linguística: Aquisição da Linguagem</u>	Linguística

<u>Teoria Lingüística: abordagens sintáticas e semânticas</u>	Lingüística
<u>Teoria Literária: Natureza e Função da Literatura</u>	Arte
<u>Teoria Literária - Teoria da Poesia</u>	Arte
<u>Teorias de leitura e produção escrita</u>	Lingüística
<u>Tradução de textos de Ciências biomédicas</u>	Francês
<u>Tradução Jornalística: Mídia impressa e virtual</u>	Francês
PROGRAMAS DE DISCIPLINAS - CURRÍCULO ANTIGO	
Disciplina	Departamento
<u>Arte e Cultura</u>	Arte
<u>Compreensão Oral para Intérpretes</u>	Inglês
(Eletiva) <u>A voz poética de Caetano Veloso: “mundos no mundo”</u>	Arte
<u>Espanhol para Graduandos: Avançado</u>	Lingüística
<u>Espanhol para Graduandos: Intermediário I</u>	Lingüística
<u>Espanhol para Graduandos: Intermediário II</u>	Lingüística
<u>Espanhol para Graduandos: Básico I</u>	Lingüística
<u>Espanhol para Graduandos: Básico II</u>	Lingüística
<u>Estágio de Interpretação I</u>	Inglês
<u>Estágio de Interpretação II</u>	Inglês
<u>Estudo de Civilização do Inglês: “Grã-Bretanha – História Social, Mitos, Culturas e Língua”</u>	Inglês
<u>Estudos de Civilização do Espanhol</u>	Lingüística
<u>Estudos de Civilização do Francês – A França e os Franceses de 1900 a 1945</u>	Francês
<u>Estudos da Civilização do Português</u>	Português
<u>Francês para Graduandos: Básico I</u>	Francês
<u>Francês para Graduandos: Básico II</u>	Francês
<u>Francês para Graduandos Intermediário I</u>	Francês
<u>Francês para Graduandos: Intermediário II</u>	Francês
<u>Inglês para Graduandos I</u>	Inglês
<u>Inglês para Graduandos II</u>	Inglês
<u>Inglês para Graduandos III</u>	Inglês
<u>Inglês para Graduandos IV</u>	Inglês
<u>Inglês para Graduandos V</u>	Inglês
<u>Inglês para Graduandos VI</u>	Inglês
<u>Inglês para Graduandos VII</u>	Inglês
<u>Inglês para Graduandos VIII</u>	Inglês
<u>Introdução à Interpretação: Sight Translation e Interpretação Consecutiva</u>	Inglês
<u>Língua Espanhola: Estudos Individuais</u>	Lingüística
<u>Língua Inglesa: Estudos Individuais</u>	Inglês
<u>Língua Latina (Programa A)</u>	Português

<u>Língua Latina (Programa B)</u>	Português
<u>Língua Portuguesa: Avançado: Gramática: instrumento de uso e reflexão</u>	Português
<u>Língua Portuguesa: Estudos Individuais (Programa A)</u>	Português
<u>Língua Portuguesa: Estudos Individuais (Programa B)</u>	Português
<u>Língua Portuguesa: Intermediário: Textos sociais: gêneros de divulgação científica</u>	Português
<u>Linguística do Francês: Argumentação (Programa A)</u>	Francês
<u>Linguística do Francês: tempo e aspecto verbal (Prog. B)</u>	Francês
<u>Linguística do Inglês: a sintaxe da língua</u>	Linguística
<u>Linguística do Inglês - Análise semântico-sintática de Idiomas (programa C)</u>	Linguística
<u>Linguística do Inglês: Descrição dos Dialeto do Inglês (Prog. B)</u>	Linguística
<u>Linguística do Português (Estilística)</u>	Português
<u>Linguística do Português (Prog. B)</u>	Linguística
<u>Literatura Brasileira – da Poesia Marginal aos anos 80 (Prog. A)</u>	Arte
<u>Literatura Brasileira – Modernismo – Prosa de 45 a 70 (Prog. B)</u>	Arte
<u>Literatura Portuguesa – Poesia 1950-1970 (Programa A)</u>	Arte
<u>Literatura Portuguesa – Prosa Portuguesa: 1950-1970 (Programa B)</u>	Arte
<u>Literatura de Expressão Francesa – A poesia na França: do surrealismo até hoje (Prog. A)</u>	Francês
<u>Literatura de Expressão Francesa – A literatura francesa na primeira metade do século XX.(Prog B)</u>	Francês
<u>Literatura Hispano-Americana: Borges, hispano-americano e universal</u>	Arte
<u>Literatura Infanto-juvenil</u>	Arte
<u>Literatura Inglesa: O irracional e o absurdo na Literatura Inglesa (Prog. B)</u>	Inglês
<u>Literatura Inglesa: Teatro e Paródia (Prog. A)</u>	Inglês
<u>Literatura Norte-Americana: O Feminino na Criação Literária</u>	Inglês
<u>Notação e Expansão Lexical para Intérpretes</u>	Inglês
<u>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II</u>	Linguística
<u>Prática de Ensino do Inglês I / II</u>	Inglês
<u>Prática de Ensino do Português e Estágio Supervisionado I e II</u>	Português
<u>Prática de Interpretação Inglês-Português I</u>	Inglês
<u>Prática de Interpretação Inglês-Português II</u>	Inglês
<u>Prática de Interpretação Português-Inglês</u>	Inglês
<u>Prática de Tradução do Francês</u>	Francês
<u>Prática de Tradução do Inglês : Textos de Antropologia Cultural (ou Social) (Programa A)</u>	Inglês
<u>Prática de Tradução do Inglês: textos da área de Medicina e Saúde Pública (Programa B)</u>	Inglês
<u>Prática de Tradução do Inglês: Estágio Supervisionado (Programa C)</u>	Inglês
<u>Prática de Tradução do Inglês: textos de Direito Societário (Programa D)</u>	Inglês

Prática de Tradução do Espanhol - Versão de artigos acadêmicos e ensaios Linguística
Teoria da Interpretação (Court Interpreting) Inglês

Copyright © 2006 Faculdade de Comunicação e Filosofia PUC/SP - Todos Direitos Reservados

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
RECONHECIDA PELO DECRETO-LEI Nº. 9.632 DE 22/08/1946
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E FILOSOFIA

PROGRAMA DE ENSINO

Curso: Letras	Depto: Lingüística
Núcleo responsável: NF-ACFP	Créd: 02
Disciplina: Gêneros do discurso: ensino e pesquisa	Horas/Aula: 36
Professor:	Turno: Matutino/Noturno
Sem/Ano: 2º/2007	

Ementa: Introdução à pesquisa e ao trabalho pedagógico com gêneros do discurso, a partir do aprofundamento deste conceito, do estudo de procedimentos para a descrição de gêneros e para a elaboração de atividades didáticas.

I. Objetivo geral

Introduzir o aluno na pesquisa e no trabalho pedagógico com gêneros do discurso, a partir do aprofundamento deste conceito, do estudo de procedimentos para a descrição de gêneros e para a elaboração de atividades didáticas.

II. Objetivos Específicos

A partir da justificativa da eleição do gênero do discurso como objeto de ensino aprendizagem, o curso pretende fornecer subsídios para que os alunos possam:

- Compreender o conceito de gênero do discurso e suas decorrências práticas;
- Selecionar um corpus de textos pertencentes a um gênero para posterior descrição;
- Descrever gêneros do discurso, levando em conta a esfera de circulação, as condições de produção, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo;
- Analisar materiais didáticos (ou seqüências didáticas) que focalizem o trabalho com os gêneros do discurso;
- Estabelecer critérios para a escolha de gêneros e para a elaboração de progressões curriculares baseadas nos gêneros do discurso.

III. Conteúdo

- A perspectiva enunciativa bakhtiniana da linguagem
- O conceito bakhtiniano de gênero do discurso
 - Esferas de circulação e contexto de produção
 - Conteúdo temático, forma composicional e estilo
- Tipologias textuais, gêneros textuais e gêneros do discurso
- Os gêneros do discurso como objeto de pesquisa:
 - seleção de gêneros
 - coleta de corpus
 - critérios e procedimentos para descrição e análise de gêneros
- Os gêneros do discurso como objeto de ensino:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
RECONHECIDA PELO DECRETO-LEI Nº. 9.632 DE 22/08/1946
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E FILOSOFIA

PROGRAMA DE ENSINO

<p>Curso: Letras Núcleo: NFP(AEFP) Disciplina: Currículos de língua portuguesa: dos documentos oficiais aos planos de ensino Professores: José Everaldo Nogueira Júnior/Jacqueline Peixoto Barbosa Sem./Ano: 2º/2007</p>	<p>Deptos.: Lingüística/ Português Créd.: 02 Horas/Aula: 36 Turno: Matutino/Noturno</p>
---	--

Ementa: leitura crítica de leis, documentos oficiais e propostas curriculares de língua portuguesa para apreensão das diferentes concepções de língua e perspectivas metodológicas e reflexão sobre suas decorrências para o ensino. Subsídios para a elaboração de planos de ensino com base na leitura crítica dos documentos analisados.

I – OBJETIVOS

Geral:

Estudar as competências básicas para o exercício docente de Língua Portuguesa, a partir de documentos oficiais, com enfoque nas capacidades de linguagem associadas a diferentes práticas lingüísticas (leitura, produção e análise lingüística), de modo a estimular a reflexão crítica sobre essa temática.

Específicos:

- Reconhecer os diferentes elementos de um currículo de língua e seus diferentes níveis de concretização, bem como as diferentes concepções de língua, de linguagem e de ensino de língua subjacentes às propostas curriculares.
- Identificar as competências básicas para o exercício da docência na escola básica e os princípios orientadores para formação pedagógica de professores de Língua Portuguesa.
- Associar as capacidades de linguagem a diferentes práticas lingüísticas (leitura, produção e análise lingüística) a partir de gêneros diversos.
- Analisar e elaborar planos de ensino para disciplina Língua Portuguesa.

II – CONTEÚDOS

- Projeto educativo e currículo de Língua Portuguesa: características do currículo como instrumento de ação social e cultural.
- Elementos norteadores da construção de um currículo de língua: por quê, para quê, para quem, o quê, quando e como ensinar língua.
- Níveis de concretização do currículo: documentos oficiais, propostas de estados e municípios, projeto político pedagógico, planos de ensino de língua (e sua concretização em aula) e avaliação da aprendizagem.
- Revisão de pressupostos teórico-metodológicos sobre concepções de língua e linguagem que embasam os documentos oficiais referentes ao ensino de Língua Portuguesa.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
RECONHECIDA PELO DECRETO-LEI Nº. 9.632 DE 22/08/1946
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E FILOSOFIA

PROGRAMA DE ENSINO

Curso: Letras	Depto: Lingüística
Núcleo responsável: NF-ACFP	Créd: 02
Disciplina: Gêneros do discurso: ensino e pesquisa	Horas/Aula: 36
Professor:	Turno: Matutino/Noturno
Sem/Ano: 2º/2007	

Ementa: Introdução à pesquisa e ao trabalho pedagógico com gêneros do discurso, a partir do aprofundamento deste conceito, do estudo de procedimentos para a descrição de gêneros e para a elaboração de atividades didáticas.

I. Objetivo geral

Introduzir o aluno na pesquisa e no trabalho pedagógico com gêneros do discurso, a partir do aprofundamento deste conceito, do estudo de procedimentos para a descrição de gêneros e para a elaboração de atividades didáticas.

II. Objetivos Específicos

A partir da justificativa da eleição do gênero do discurso como objeto de ensino aprendizagem, o curso pretende fornecer subsídios para que os alunos possam:

- Compreender o conceito de gênero do discurso e suas decorrências práticas;
- Selecionar um corpus de textos pertencentes a um gênero para posterior descrição;
- Descrever gêneros do discurso, levando em conta a esfera de circulação, as condições de produção, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo;
- Analisar materiais didáticos (ou seqüências didáticas) que focalizem o trabalho com os gêneros do discurso;
- Estabelecer critérios para a escolha de gêneros e para a elaboração de progressões curriculares baseadas nos gêneros do discurso.

III. Conteúdo

- A perspectiva enunciativa bakhtiniana da linguagem
- O conceito bakhtiniano de gênero do discurso
 - Esferas de circulação e contexto de produção
 - Conteúdo temático, forma composicional e estilo
- Tipologias textuais, gêneros textuais e gêneros do discurso
- Os gêneros do discurso como objeto de pesquisa:
 - seleção de gêneros
 - coleta de corpus
 - critérios e procedimentos para descrição e análise de gêneros
- Os gêneros do discurso como objeto de ensino:

ANEXO 9

Grades Curriculares Catálogo de 2006

Licenciatura em Letras - Diurno

Para se formar na Unicamp

Créditos em horas

Formação Específica (T+O)	124x15 = 1860
Práticas (P)	36x15 = 540
Estágios (E)	30x15 = 450
Atividades Científico-Culturais	14x15 = 210

UNICAMP: medida do trabalho escolar dos cursos de Graduação é o **crédito**
1 crédito = 15 horas de atividade/aula ou atividades acadêmicas supervisionadas

LETRAS - DIURNO

1º Semestre		2º Semestre	
HL131-Linguagem: descrição e interpretação	T 2	HL132-Linguagem: dimensões sócio-históricas	T 2
HL230-Prática de Análise da Linguagem I	P 2	HL231-Prática de Análise da Linguagem II	P 2
LA102-Práticas de Letramento	P 2	LA201-Leitura e Escrita	T 2
LA103-Letramento	T 2	LA203-Práticas de Leitura e Escrita	P 2
TL118-Textos em Teoria, Crítica e Hist. Lit.	T 2	Eletivas TL	T 2 P 2
TL222-Pesquisa XII: Historiografia Literária	P 2	Língua Estrangeira I	T 4
HL143-Latim I	T 2 O 2	Eletiva EL (Faculd. Educação)	T 2 P 2 O 2
LG021-Atividades Científico-Culturais I	2	LG022-Atividades Científico-Culturais II	2
Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	10	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	14
Prática:	6	Prática:	8
Estágio:		Estágio:	
Atividade Científico-Cultural:	2	Atividade Científico-Cultural:	2
TOTAL	18	TOTAL	24
3º Semestre		4º Semestre	
HL133-Linguagem: autoria e significação	T 2	HL134-Linguagem e Pensamento	T 2
HL232-Prática de Análise da Linguagem III	P 2	HL233-Prática de Análise da Linguagem IV	P 2
LA301-Teorias de Interpretação	T 2	LA401-Linguagem, Diversidade e Ensino	T 2

LA302-Práticas de Interpretação	P 2	LA402-Pesq. em Linguagem, Diversidade e Ensino	P 2
Eletivas TL	T 2	Eletivas TL	T 2
	P 2		P 2
Língua Estrangeira II	T 4	Língua Estrangeira III	T 4
Eletiva IEL	T 2	Eletiva IEL	T 2
Eletiva EL (Faculd. Educação)	T 2	Eletivas EL (Faculd. Educação)	T 2
	P 2		P 2
	O 2		O 2
LG023-Atividades Científico-Culturais III	2	LG024-Atividades Científico-Culturais IV	2
Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	16	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	16
Prática:	8	Prática:	8
Estágio:		Estágio:	
Atividade Científico-Cultural:	2	Atividade Científico-Cultural:	2
TOTAL	26	TOTAL	26
5º Semestre		6º Semestre	
HL135-Escrita e Oralidade	T 2	HL234-Prática de Análise da Linguagem V	P 2
LA501-Formação do Professor de Língua	T 2	LA602-Pesq. em Port.Segun.Língua / Lín. Estrang.	P 2
Eletiva TL	T 2	Eletiva TL	P 2
Língua Estrangeira IV	T 4	Eletivas IEL (2 disciplinas)	T 4
Eletiva IEL	T 2	Eletiva Unicamp	T 4
Eletiva Unicamp	T 4	LG026-Atividades Científico-Culturais VI	P 2
LG025-Atividades Científico-Culturais V	P 2		
HL904-Investigação Científica I ou LA904-Investigação Científica I ou TL904-Investigação Científica I	T 2	HL905-Investigação Científica II ou LA905-Investigação Científica II ou TL905-Investigação Científica II	T 2
LG031-Estágio Supervisionado I	O 6	LG032-Estágio Supervisionado II	O 6
	P 2		P 2
Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	24	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	16
Prática:		Prática:	6
Estágio:	4	Estágio:	4
Atividade Científico-Cultural:	2	Atividade Científico-Cultural:	2
TOTAL	30	TOTAL	28
7º Semestre		8º Semestre	
Eletivas IEL (2 disciplinas)	T 4	Eletivas IEL (2 disciplinas)	T 4
Eletiva Unicamp	T 4		
LG027-Atividades Científico-Culturais VII	P 2		
HL906-Investigação Científica III ou LA906-Investigação Científica III ou TL906-Investigação Científica III	T 2	HL907-Monografia ou LA907-Monografia ou TL907-Monografia	T 2
LG033-Estágio Supervisionado III	O 6	LG034-Estágio Supervisionado IV	O 6
	P 2		P 2

EL774-Estágio Supervisionado I	T 2 O 5	EL874-Estágio Supervisionado II	T 2 O 5
Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	16	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	12
Prática:		Prática:	
Estágio:	11	Estágio:	11
Atividade Científico-Cultural:	2	Atividade Científico-Cultural:	2
TOTAL	29	TOTAL	23

RESUMO

	SEMESTRE								TOTAL
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
Formação Específica (T+O)	10	14	16	16	24	16	16	12	124
Práticas (P)	6	8	8	8	0	6	0	0	36
Estágios (E)	0	0	0	0	4	4	11	11	30
Atividades Científico-Culturais	2	2	2	2	2	2	2	0	14

Licenciatura em Letras - Noturno

Para se formar na Unicamp

Créditos em horas

Formação Específica (T+O)	124x15 = 1860
Práticas (P)	36x15 = 540
Estágios (E)	30x15 = 450
Atividades Científico-Culturais	14x15 = 210

UNICAMP: medida do trabalho escolar dos cursos de Graduação é o **crédito**
1 crédito = 15 horas de atividade/aula ou atividades acadêmicas supervisionadas

LETRAS - NOTURNO

1º Semestre		2º Semestre	
HL131-Linguagem: descrição e interpretação	T 2	HL132-Linguagem: dimensões sócio-históricas	T 2
HL230-Prática de Análise da Linguagem I	P 2	HL231-Prática de Análise da Linguagem II	P 2
LA102-Práticas de Letramento	P 2	LA201-Leitura e Escrita	T 2
LA103-Letramento	T 2	LA203-Práticas de Leitura e Escrita	P 2

TL118-Textos em Teoria, Crítica e Hist. Lit.	T 2	Eletivas TL	T 2
			P 2
TL222-Pesquisa XII: Historiografia Literária	P 2	Eletiva UNICAMP	T 4
HL143-Latim I	T 2		
	O 2		
LG021-Atividades Científico-Culturais I	2	LG022-Atividades Científico-Culturais II	2
Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	10	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	10
Prática:	6	Prática:	6
Estágio:		Estágio:	
Atividade Científico-Cultural:	2	Atividade Científico-Cultural:	2
TOTAL	18	TOTAL	18
3º Semestre		4º Semestre	
HL133-Linguagem: autoria e significação	T 2	HL134-Linguagem e Pensamento	T 2
HL232-Prática de Análise da Linguagem III	P 2	HL233-Prática de Análise da Linguagem IV	P 2
LA301-Teorias de Interpretação	T 2	LA401-Linguagem, Diversidade e Ensino	T 2
LA302-Práticas de Interpretação	P 2	LA402-Pesq. em Linguagem, Diversidade e Ensino	P 2
Eletivas TL	T 2	Eletivas TL	T 2
	P 2		P 2
Eletiva EL (Faculd. Educação)	T 2	Língua Estrangeira I	T 4
	P 2		
	O 2		
LG023-Atividades Científico-Culturais III	2	LG024-Atividades Científico-Culturais IV	2
Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	10	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	10
Prática:	8	Prática:	6
Estágio:		Estágio:	
Atividade Científico-Cultural:	2	Atividade Científico-Cultural:	2
TOTAL	20	TOTAL	18
5º Semestre		6º Semestre	
HL135-Escrita e Oralidade	T 2	HL234-Prática de Análise da Linguagem V	P 2
LA501-Formação do Professor de Língua	T 2	LA602-Pesq. em Port.Segun.Língua / Lín. Estrang.	P 2
Eletiva TL	T 2	Eletiva TL	P 2
Língua Estrangeira II	T 4	Língua Estrangeira III	T 4
Eletiva IEL	T 2	Eletiva IEL	T 2
Eletiva EL (Faculdade de Educação)	T 2	Eletiva EL (Faculdade de Educação)	T 2
	P 2		P 2
	O 2		O 2
LG025-Atividades Científico-Culturais V	2	LG026-Atividades Científico-Culturais VI	2

Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	16	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	10
Prática:	2	Prática:	8
Estágio:		Estágio:	
Atividade Científico-Cultural:	2	Atividade Científico-Cultural:	2
TOTAL	20	TOTAL	20
7º Semestre		8º Semestre	
Língua Estrangeira IV	T 4	Eletivas IEL (2 disciplinas)	T 4
Eletiva IEL	T 2	Eletiva Unicamp	T 4
Eletiva Unicamp	T 4		
HL904-Investigação Científica I ou LA904-Investigação Científica I ou TL904-Investigação Científica I	T 2	HL905-Monografia ou	T 2
LG027-Atividades Científico-Culturais VII	O 6		O 6
LG031-Estágio Supervisionado I	2		
	T 2	LG032-Estágio Supervisionado II	T 2
	P 2		P 2
Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	18	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	16
Prática:		Prática:	
Estágio:	4	Estágio:	4
Atividade Científico-Cultural:	2	Atividade Científico-Cultural:	
TOTAL	24	TOTAL	20
9º Semestre		10º Semestre	
Eletivas IEL (2 disciplinas)	T 4	Eletivas IEL (2 disciplinas)	T 4
HL906-Investigação Científica III ou LA906-Investigação Científica III ou TL906-Investigação Científica III	T 2	HL907-Monografia ou LA907-Monografia ou TL907-Monografia	T 2
LG033-Estágio Supervisionado III	O 6		O 6
	T 2	LG034-Estágio Supervisionado IV	T 2
	P 2		P 2
EL774-Estágio Supervisionado I	7	EL874-Estágio Supervisionado II	7
Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	12	Formação Específica: T+O (Teoria+Orientação)	12
Prática:		Prática:	
Estágio:	11	Estágio:	11
Atividade Científico-Cultural:		Atividade Científico-Cultural:	
TOTAL	23	TOTAL	23

RESUMO

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	TOTAL
Formação Específica (T+O)	10	10	10	10	16	10	18	16	12	12	124
Práticas (P)	6	6	8	6	2	8	0	0	0	0	36
Estágios (E)	0	0	0	0	0	0	4	4	11	11	30
Atividades Científico-Culturais	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	14

<http://www.unicamp.br/iel/site/graduacao/>

LA708-C - Ensino/Aprendizagem de Língua Materna
Linguística Aplicada - NOTURNO

OF:S-6 T:02 P:00 L:00 O:00 D:00 E:02 HS:04 SL:02 C:02

PROGRAMA

LA708C - Ensino/Aprendizado de Língua Materna: Por que ensinar línguas enfocando gêneros de discurso?

EMENTA

LA708 Ensino/Aprendizado de Língua Materna (Eletiva)
Sub-título: Por que ensinar línguas enfocando gêneros de discurso?
Ementa: Estudo de uma questão específica de ensino/aprendizagem de Língua Materna. Sugere-se a concomitância de matrícula em LA709C.

1. Objetivos:

A disciplina visa refletir sobre as recentes recomendações curriculares (PCN) para que o ensino de Português (L1) tome os gêneros do discurso como objetos de ensino e sobre as decorrências e reorganizações curriculares e práticas que tal recomendação implica para os eixos de ensino de leitura, produção de textos, linguagem oral e análise lingüística. Visa também relacionar tais recomendações às teorias em circulação.

2. Conteúdos:

- 2.1. Gêneros de texto ou de discurso - o que são?
 - Os gêneros de discurso em Bakhtin
 - Estabilidade e heterogeneidade dos gêneros
 - Gêneros de discurso e plurilingüismo
 - Gênero de texto, gênero de discurso - concepções semelhantes, efeito didáticos distintos
 - 2.2. Por que gêneros de texto/discurso em sala de aula?
 - A escola e as formas escolares
 - Disciplinarização da Língua Portuguesa
 - Transposição didática e gêneros
 - Modelização didática e práticas de letramento (leitura/escrita)
 - 2.3. Currículos para a cidadania - práticas de linguagem e letramentos
 - Letramentos múltiplos e cidadania
 - Que gêneros selecionar?
 - Gêneros na leitura e na escrita
 - Como fica o ensino de gramática?
 - 2.4. Como ensinar os gêneros ou o que ensinar por meio dos gêneros?
 - Como ficam os eixos de ensino de usos da linguagem (leitura, escrita,
-

LA709-C - Pesquisa Ensino/Aprendizagem de Língua Materna
Linguística Aplicada - NOTURNO

OF:S-6 T:00 P:02 L:00 O:00 D:00 E:02 HS:04 SL:02 C:02

PROGRAMA

Pesquisa em Ensino/Aprendizado de Língua Materna: Gêneros de discurso como objetos de ensino.

EMENTA

LA709 Pesquisa em Ensino/Aprendizado de Língua Materna (Eletiva)
Sub-título: Gêneros de discurso como objetos de ensino
Ementa: Estudo de uma questão prática de ensino e aprendizagem de Língua Materna. Sugere-se a concomitância com LA708C.

1. Objetivos:

A disciplina visa propiciar um espaço de pesquisa sobre as recentes contribuições didáticas - programas, planos de ensino, pesquisas aplicadas, materiais didáticos - para o ensino de Português (L1) que tomem os gêneros do discurso como objetos de ensino. Visa também relacionar delinear o perfil teórico e didático dessas contribuições.

2. Conteúdos:

A disciplina propiciará espaço de pesquisa sobre os temas desenvolvidos no curso LA708C, a saber:

2.2. Por que gêneros de texto/discurso em sala de aula?

- * A escola e as formas escolares
- * Disciplinarização da Língua Portuguesa
- * Transposição didática e gêneros
- * Modelização didática e práticas de letramento (leitura/escrita)

2.3. Currículos para a cidadania - práticas de linguagem e letramentos

- * Letramentos múltiplos e cidadania
- * Que gêneros selecionar?
- * Gêneros na leitura e na escrita
- * Como fica o ensino de gramática?

2.4. Como ensinar os gêneros ou o que ensinar por meio dos gêneros?

- * Como ficam os eixos de ensino de usos da linguagem (leitura, escrita, oralidade) e de análise da língua?
- * Como modelizar o ensino para leitura, escrita e gêneros orais formais públicos?

Na 1ª semana, os grupos escolherão o tema para aprofundamento e pesquisarão artigos acadêmicos, propostas e projetos de ensino e material didático relacionados à temática. Os corpora sob análise poderão se compor de:

- * Práticas de sala de aula;
- * Documentos escolares (planos, programas, referenciais);
- * Livros didáticos ou paradidáticos.

Ao final do semestre os alunos apresentarão um seminário por grupo, com os resultados da pesquisa orientada nas aulas, ocasião em que também deverão

ANEXO 10

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROJETO: *Avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais e capacitação de multiplicadores e docentes.*
CONTRATO SEDUC/FEE/FUNDAÇÃO CESGRANRIO Nº 031/20005

SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES DO 1º ENCONTRO ENTRE OS CONSULTORES DA FUNDAÇÃO CESGRANRIO E PROFESSORES MULTIPLICADORES DE LINGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.
PERÍODO: 25 A 27/10/20005

LOCAL: HOTEL MATO GROSSO PALACE
CUIABÁ/MT

Síntese das avaliações feitas pelos professores multiplicadores. Projeto SEDUC/CESGRANRIO - 25 a 27/10/2005			
Língua Portuguesa (1ª a 8ª séries)			
Dificuldades Apresentadas	Conhecimento dos conteúdos abordados	Metodologia	Importância dos conteúdos abordados
<p>Dificuldade de desenvolver trabalho com grande maioria de professores interinos que pode não permitir a continuidade do projeto;</p> <p>Apresentar um pouco de dificuldade em relação à dinâmica do curso;</p> <p>Aquisição das bibliografias apresentadas;</p> <p>Poucos livros paradigmáticos na escola;</p> <p>Ficou em torno da metodologia utilizada pois a escola trabalha com projetos integrados visando o fortalecimento da escola cidadã.</p>	<p>Quais as condições estruturais serão dadas aos professores multiplicadores.</p>	<p>Insatisfatória, pois houve grande quantidade de conteúdo e o tempo foi muito pouco;</p> <p>Dinamizar mais a metodologia para que não fique repetitiva;</p> <p>Conteúdo jogado;</p> <p>A maior problemática do curso foi a metodologia utilizada pois não permitiu uma participação maior do grupo;</p> <p>Gostaria que a metodologia abordasse a discussão de cada questão trabalhada, como conceitos envolvidos, habilidades construídas;</p> <p>Espero entendê-la melhor no próximo encontro;</p> <p>Um pouco cansativa, devido às leituras. Deveriam acontecer mais oficinas, uma vez que os professores/ cursistas querem praticar.</p>	<p>Muito bom;</p> <p>Considera muito importante pois:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alacem o maior problema; - Grande relevância a leitura. - Ótimo, porém faltou mais dinâmicas.
			<p>Sugestão para o próximo encontro</p> <p>Recursos linguísticos utilizados;</p> <p>Mais material;</p> <p>Sugerem mais temas que abordem a leitura e a escrita;</p> <p>Textos não verbais para trabalhar "O mundo das imagens";</p> <p>Maiores esclarecimentos quanto à metodologia a ser desenvolvida nos encontros com os professores cursistas;</p> <p>No próximo encontro deve haver momentos de estudos em grupo dos referenciais teóricos para posterior socialização ao grande grupo;</p> <p>Mais trabalho sobre leitura, escrita e com a gramática contextualizada;</p> <p>Conteúdo específico sobre instrumentos de avaliação formativa.</p>

Dificuldades Apresentadas	Conhecimento dos conteúdos abordados	Metodologia	Importância dos conteúdos abordados	Sugestão para o próximo encontro
<p>Metodologias diferenciadas para os ciclos;</p> <p>Falta de informações claras acerca do papel do multiplicador;</p> <p>Pedagoga com dificuldades em linguagens ;</p> <p>Faltou tempo disponível para um estudo mais aprofundado;</p> <p>Trabalhar com as fazes do ciclo;</p> <p>Dificuldades para transmitir aos alunos em sala de aula.</p>		<p>Metodologia sem novidades;</p> <p>Não compreendi como fica a metodologia dos ciclos dentro do projeto CESGRANRIO;</p> <p>Um tanto monótono;</p> <p>Trabalhar mais os aspectos da prática;</p> <p>Pouco inovadora;</p> <p>Bom, mais poderia ser melhor;</p> <p>Houve uma sequência lógica e proveitosa porém um pouco atropelada pelo tempo;</p> <p>Sugere que as leituras sejam feitas previamente para que os professores tenham um planejamento mais sistemático a cerca do que será abordado.</p>	<p>Relevantes;</p> <p>Os temas abordados foram um tanto repetitivos já que os professores de língua portuguesa dominam o conteúdo. Porém os gêneros textuais são essenciais.</p>	<p>Aspectos da escrita, produção e leitura envolvendo uma a outra;</p> <p>Abordar de forma mais específica a questão da caracterização de gêneros, funcionalidade, estilo, produção textual;</p> <p>Focalizar aspectos da metodologia com gêneros;</p> <p>Recuperar os itens relacionados a análise do discurso;</p> <p>Oficinas de leitura e produção textual;</p> <p>É necessário que haja maior organização no trabalho (numero de apostilas, divisão dos grupos, salas) etc;</p> <p>Interpretação, análise de texto, produção de texto; Ciclos, metodologia da avaliação, sequência didática construída para realizar uma leitura eficaz.</p>

Dificuldades Apresentadas	Conhecimento dos conteúdos abordados	Metodologia	Importância dos conteúdos abordados	Sugestão para o próximo encontro
<p>Não Houve abertura para que os professores formadores do CEFAPRO contextualizassem o trabalho por eles desenvolvidos; Muita informação e pouco tempo para compreender e questionar;</p> <p>Adequação de horário com outros trabalhos, dificuldades de interpretação de alguns conceitos novos, um pouco desatualizada com relação às teorias acadêmicas devido a atuação constante em sala de aula, sem estudar conceitos mais profundos;</p> <p>Demasiada leitura sem uso de recursos;</p> <p>Não conhecer o projeto da CESGRANRIO;</p> <p>Não teve dificuldades, já trabalho na proposta;</p> <p>Necessidade interação entre os consultores.</p>	<p>O conhecimento que tenho é parcial, em função da formação continuada; tenho conhecimento superficial. Espero que agora seja aprofundado.</p>	<p>A metodologia utilizada não considero o que fazemos nos CEFAPROS, a nossa experiência como formadores;</p> <p>Poderia ter sido diversificada, pautou-se somente em textos;</p> <p>A metodologia foi insatisfatória devido as consultoras não conhecerem o público alvo;</p> <p>Ficamos apenas na leitura acelerada do material; Poderia ser mais dinâmica;</p> <p>Poderia ser mais crítica e investir no potencial do grupo;</p> <p>Faltou utilização de recursos visuais;</p> <p>Suficiente;</p> <p>Boa;</p> <p>Ótima</p>	<p>Suscitam outras leituras e preparam para o trabalho no pólo;</p>	<p>Dar seqüência nos trabalhos com leitura incluindo a produção de escrita;</p> <p>Considerar a realidade de cada pólo (CEFAPRO);</p> <p>Qualquer item da matriz de habilidades, desde que seja trabalhado "o como";</p> <p>Liberação dos professores multiplicadores;</p> <p>Literatura regional, inteligência múltiplas, música, temas transversais;</p> <p>Sugere o uso diversificado de recursos como: música, noticiários gravados em fitas ou CDs, apresentação de Slides, etc. para que os trabalhos não fiquem cansativos;</p> <p>Planejamento dos encontros com os professores;</p> <p>Elaboração de análise lingüística do texto e compreensão;</p> <p>Seleção de textos para cada fase do ciclo;</p> <p>Aprofundar no estudo dos descritores (SAFB) e dos tópicos de avaliação.</p>

Dificuldades Apresentadas	Conhecimento dos conteúdos abordados	Metodologia	Importância dos conteúdos abordados	Sugestão para o próximo encontro
<p>Identificar habilidades que os alunos estariam desenvolvendo (descritores SAEB);</p> <p>Não conhecia metodologia utilizada.</p>			<p>Ótima, importante;</p> <p>Serviu como revisão;</p> <p>Todos os conteúdos foram importantes;</p>	<p>Como trabalhar leitura com deficientes auditivos e visuais;</p> <p>Informar os diretores e assessores pedagógicos referente ao Projeto CEGRANRIO;</p> <p>Apoio logístico nos cursos com os professores cursistas;</p> <p>Definir com clareza a dinâmica dos encontros;</p> <p>Métodos de motivação para leitura;</p> <p>Mais textos;</p> <p>Trabalhar com mais atividades práticas;</p> <p>Oficinas para gêneros textuais;</p> <p>Temas locais e regionais, interdisciplinaridade;</p> <p>Técnicas de leituras, metodologia diversificada para trabalhar com alunos.</p>
<p>38 professores declararam ter participado de algum curso 02 professores declararam não ter participado.</p>				

Síntese das avaliações feitas pelos professores multiplicadores. Projeto SEDUC/CESGRANRIO - 25 a 27/10/2005				
MATEMÁTICA – 1ª a 4ª série				
Dificuldades apresentadas	Conheço dos conteúdos abordados	Metodologia	Importância dos conteúdos abordados	Sugestão para o próximo encontro
<p>Conseguir fazer os demais professores gostarem de matemática e assim, trabalhar os conteúdos integrados com outras áreas do conhecimento;</p> <p>Sente-se insegura em relação ao trabalho com os professores de 1ª a 4ª séries por não ter atuado nesse nível de ensino;</p> <p>Dificuldade de compreender a finalidade do Projeto CESGRANRIO;</p> <p>Sistema de numeração decimal, soma e subtração de fração, relação de proporcionalidade.</p>	<p>Não tem experiência com alunos da 3ª e 4ª séries, na construção do conhecimento de forma significativa, tendo em vista a formação Pedagógica.</p>	<p>Solicita material de estudo para trabalhar com os professores cursistas;</p> <p>Quadro, giz e algumas folhas mimeografadas;</p> <p>Solicita local mais adequado para a realização das oficinas;</p> <p>Acha a resolução de problemas em que ajuda na compreensão da aprendizagem;</p> <p>Acha importante a metodologia de resolução dos problemas.</p>	<p>Não possui experiências com os conteúdos das séries iniciais mais com ensino médio e 5ª a 8ª, por isso acredita que terá dificuldade para lidar com professores pedagogos;</p> <p>Importante para a formação do cidadão crítico, para atuar com mais facilidade na área tecnológica;</p> <p>Conteúdos abordados sem novidade.</p>	<p>Gráficos, sistema de medidas, fundamentação teórica da aprendizagem;</p> <p>Os conteúdos devem ser trabalhados historicamente; Local apropriado para os cursos;</p> <p>Concepção da área de matemática que ajudem a compreender o processo de conhecimento;</p> <p>CEFAPRO Matupá, questiona como utilizar os conteúdos de forma integrada uma vez que eles só trabalham com "Projetos Integrados";</p> <p>Algumas questões não foram respondidas por não se adequaram os participantes do curso, uma vez, que todos são licenciados na área de matemática;</p> <p>Interdisciplinaridade. Fundamentação com teorias contemporâneas e associadas com materiais didáticos;</p> <p>Número, espaço, forma, geometria, regularidade, sistema de remuneração decimal, adição, subtração e metodologia com um pouco de mágicas e jogos.</p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)