

SIMPÓSIO 55

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: TÓPICOS DE LINGUÍSTICA TEÓRICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O presente simpósio tem como principal objetivo reunir pesquisadores preocupados com a transposição didática e o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, de que maneira podem ser repensados os conhecimentos teóricos advindos de diferentes paradigmas sobre língua e literatura e a sua relação com o ensino. A necessidade de diálogo mútuo entre teoria e aplicação faz-se presente a partir das constatações dessa dialética como atividade fundamental para a construção epistemológica. Embora seja condição *sinequa non* para a construção do conhecimento, questões importantes têm sido negligenciadas nas academias, sinalizando um distanciamento entre teoria e prática, entre pesquisa e aplicação, entre universidade e escola. Partindo desse pressuposto, a ideia é trazer essas questões para o âmbito acadêmico e discutir propostas de ensino que viabilizem o diálogo teoria-prática, buscando entender os entraves, os riscos e as possibilidades de pensar o conhecimento sobre a língua e a literatura em sala de aula. Essa preocupação também se soma ao que já vem sendo proposto em documentos oficiais como PCNS e OCEMS. Refletir sobre essas questões e apresentar as vantagens de propostas de ensino que considerem as contribuições da Linguística Teórica ao ensino de Língua Portuguesa é a pretensão maior deste simpósio.

COORDENAÇÃO

Mirian Santos de Cerqueira
Universidade Federal de Goiás
miriancerqueira@gmail.com

Israel Elias Trindade
Universidade Federal de Goiás
israeltindade@gmail.com

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SUL DO MATO GROSSO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Agameton Ramsés JUSTINO (UFMT)¹⁰³⁸

Resumo: Neste trabalho discutimos uma modalidade de formação continuada para professores de Língua Portuguesa oferecida pelo Centro de Formação e Atualização para Profissionais da Educação (CEFAPRO-MT), na cidade de Rondonópolis. Esta instituição tem desenvolvido importantes trabalhos, dando aos professores condições de definirem ações conjuntas que os considerem enquanto formadores, e não apenas como transmissores de saberes institucionais. Todavia, no que diz respeito à formação continuada em Língua Portuguesa, sua atuação tem se restringido a um curso de capacitação para participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, o qual não privilegia as práticas de sala de aula enquanto espaço de renovação do conhecimento.

Palavras-chave: Formação Continuada. Programas Institucionais. Ensino de Língua Portuguesa.

1. Formação continuada no novo contexto do ensino de Língua Portuguesa

Há muito se fala das necessidades de transformação do ensino de Língua Portuguesa em todas as suas instâncias, desde a interação entre os sujeitos em sala de aula, passando também pelos conteúdos trabalhados, os materiais didáticos e os métodos de ensino. Lentamente, presenciamos importantes mudanças de todos esses aspectos ao longo dos últimos anos.

Os avanços das teorias linguísticas chegaram até os documentos oficiais da educação no início dos anos 2000, e hoje, ao nos respaldarmos nos PCN de Língua Portuguesa, encontramos uma concepção sociointeracionista de linguagem, que considera os usos da língua e suas construções de sentido, a partir das esferas de comunicação em que se inserem os sujeitos do discurso.

Esses mesmos documentos oficiais reconhecem também as contribuições das pesquisas linguísticas do país e procuram estabelecer diretrizes de como alguns conceitos já consolidados da Sociolinguística, Linguística Textual, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, dentre outras, podem gradativamente construir um ensino de língua efetivo, que garanta o desenvolvimento das competências comunicativas, textuais e discursivas dos alunos em ambiente escolar, bem como os demais objetivos propostos pelos parâmetros.

Dentre as contribuições teóricas que redefinem os paradigmas do ensino de Língua Portuguesa, destacamos a perspectiva dos gêneros do discurso advindos das teorias de Bakhtin¹⁰³⁹, a partir da qual são propostas novas abordagens para a leitura, a produção textual e a análise linguística, conforme pontua Rojo (2000), Kleiman (2006), Antunes (2003), entre outros.

Todavia, reconhecer os benefícios dessa nova abordagem do ensino de língua não garante sua realização no contexto de sala de aula. É preciso, para isso, que aos professores que atuam no ensino fundamental e médio sejam dadas condições de conhecer essas novas

¹⁰³⁸ Mestre, professor do Departamento de Letras do Campus de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Email: agametonrj@yahoo.com.br

¹⁰³⁹ Ver Bakhtin (2003) nas referências bibliográficas.

perspectivas, pois são eles os principais atores de possíveis avanços do ensino de Língua Portuguesa.

Uma vez que todas essas discussões ainda são recentes, do ponto de vista da construção de uma episteme, a formação inicial de muitos professores que atuam hoje na rede de ensino não contemplou suas teorias e métodos, o que conduz, muitas vezes, a uma transposição artificial de conceitos descontextualizados. Em pesquisa sobre esse tema, Aparício comenta que:

“na tentativa de compatibilização entre a prática tradicional e as novas orientações teórico-metodológicas, os professores promovem confusões e equívocos em suas intervenções em sala de aula, ou (re)constróem conceitos não previstos pelas orientações teórico-metodológicas.” (APARÍCIO, 2001, p.182)

Nesse sentido, é de grande relevância que sejam oportunizadas a esses professores ofertas de formação continuada, conferindo-lhes condições para que possam promover, conforme discute Matencio, “uma prática reflexiva, que o conduza a (re) pensar o processo de aprendizagem de seus alunos partir da investigação da interação professor-aluno”. (2001, p. 288).

Com o propósito de estudar essa demanda pela formação continuada para professores de Língua Portuguesa, voltamos nossa atenção para os trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Formação e Atualização para Profissionais da Educação (CEFAPRO-MT), do pólo da cidade de Rondonópolis, no Mato Grosso. Esta instituição é vinculada à Secretaria de Educação do Estado e promove ações sistematizadas junto a mais de 80 escolas da região sul de Mato Grosso, atendendo diretamente mais de 200 professores em exercício e indiretamente mais de 5.000 alunos.

Avaliamos, em específico, um dos projetos realizados pelo CEFAPRO em 2012, em que os sujeitos dessa formação eram os professores de Língua Portuguesa. Nosso objetivo foi verificar sob quais circunstâncias está ocorrendo a formação continuada institucionalizada aos professores dessa região, buscando também avaliar se essa modalidade de formação contempla as necessidades dos professores no contexto de ensino atual da língua.

2. A institucionalização da formação continuada na região sul do Mato Grosso

Em obra que reúne pesquisas com diversas abordagens da formação do professor de português, Bunzen e Mendonça avaliam as iniciativas governamentais de institucionalização da formação continuada de professores, mostrando o quanto elas ainda são incipientes. Ao sumarizar essas iniciativas, avaliam que:

“Para promover a qualidade de ensino nessa perspectiva de formação ampla, é necessário romper com o modelo fragmentário e realizar mudanças estruturais profundas, como pretendem algumas iniciativas governamentais. Apesar de válidas, falta a essas iniciativas o incremento de políticas de formação do professor mais consistentes e antenadas com as demandas atuais.” (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p.16)

Compreendemos que o CEFAPRO-MT atende a essa demanda de institucionalização da formação continuada e vem promovendo alguns trabalhos com resultados exitosos, pois não trabalha exclusivamente com a formação continuada fora do ambiente escolar. Antes, traz

em suas políticas de formação fundamentos para que os próprios professores atuem como agentes de sua formação e atualização intelectual¹⁰⁴⁰.

Dentre as atividades institucionais desenvolvidas pelo CEFAPRO-MT está a Sala do Educador. Sua proposta é construir em cada escola um espaço para a reflexão e elaboração de projetos conjuntos para todos os professores envolvidos. Esta atividade foi destacada em relatório elaborado pela Fundação Carlos Chagas, no qual foram analisadas iniciativas dos governos em âmbitos estaduais e municipais em todo Brasil¹⁰⁴¹ que obtiveram resultados relevantes.

Entendemos, dessa forma, que esta instituição demonstra colaborar para o aprimoramento profissional e a ressignificação das práticas em sala de aula para os professores. Contudo, é preciso que possamos dimensionar a abrangência dessas iniciativas em específico para os professores de Língua Portuguesa, uma vez que a Sala do Educador é um projeto que agrupa os professores não por disciplinas, mas a partir das três grandes áreas definidas pelos PCN (2001).

3. Práticas de formação continuada para professores de Língua Portuguesa

No que diz respeito, portanto, à formação continuada de professores de Língua Portuguesa, o CEFAPRO de Rondonópolis-MT ofereceu para todas as escolas da região, no ano de 2012¹⁰⁴², um curso de capacitação com vistas a preparar os alunos da rede de ensino da região para a Olimpíada de Língua Portuguesa (doravante, OLP).

Cada escola poderia mandar um professor da disciplina que, posteriormente, replicaria aos demais colegas a formação, orientando-os sobre como deveriam proceder para que seus alunos participassem do concurso. Todavia, a maior parte das escolas não foi representada, havendo apenas 25 professores inscritos.

O curso ocorreu uma vez por mês, entre maio e outubro de 2012, num total de 20 horas/aula presenciais, conforme as listas de frequência a que tivemos acesso. Os professores responsáveis pela organização e aplicação desse curso de formação nos disponibilizaram, ainda, todo o material trabalhado, por meio do qual verificamos que a temática central abordada foi a exposição sobre como funciona a OLP, bem como as formas de participação¹⁰⁴³ de alunos e professores.

Além disso, durante os encontros foram trabalhados conceitos gerais de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana proposta pelos PCN, e ainda oficinas de conceitualização, caracterização e desenvolvimento de textos nos gêneros propostos pela OLP 2012 (poemas para alunos do 5º e 6º ano do ensino fundamental; memórias literárias para alunos do 7º e 8º do ensino fundamental; crônicas para o 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio; e artigo de opinião para 2º e 3º ano do ensino médio). Durante os encontros de formação, foram realizadas oficinas em que os professores formadores discutiam

¹⁰⁴⁰ Importante destacar também que o Estado do Mato Grosso oferece algumas condições favoráveis ao desenvolvimento de trabalhos de formação dos professores da rede pública, pois sua carga horária semanal de trabalho é de 30 horas, sendo 10 delas chamadas de horas-atividade. Essas horas-atividade, em princípio, foram criadas para atender aos momentos de desenvolvimento de toda forma de atividade ligada à capacitação docente no contexto escolar.

¹⁰⁴¹ Obra intitulada *Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros*. (2011). Conferir referências bibliográficas.

¹⁰⁴² Fizemos o recorte do ano letivo de 2012 por uma conveniência de acesso às informações que tivemos junto à direção e aos formadores do CEFAPRO, ainda no final daquele ano.

¹⁰⁴³ Para isso, utilizaram a cartilha disponibilizada pelo MEC denominada *Olimpíada de Língua Portuguesa – escrevendo o futuro*. Este material é padronizado para todo o Brasil e contém os regulamentos do concurso, bem como os cadernos para a capacitação dos professores, com vistas à preparação dos alunos nos quatro gêneros textuais propostos para a competição.

as principais características de cada gênero do concurso. Ao final de cada oficina, propunha-se a produção de um texto aos moldes de cada proposta, incentivando-se os professores a uma reflexão sobre as formas como eles avaliam as produções textuais de seus alunos.

Dos 25 professores que participaram das oficinas, entrevistamos 05 professoras por meio de perguntas padronizadas¹⁰⁴⁴. Quatro delas são formadas há menos de cinco anos e foram nossas alunas no Curso de Letras, a outra tem 20 anos de magistério e participa conosco do projeto CAPES/PIBID, sendo supervisora do subprojeto que coordenamos há três anos.

Nas suas respostas, todas elas avaliaram positivamente o curso de capacitação, destacando terem aprofundado seus conhecimentos sobre a temática dos gêneros textuais. Haja vista que, apesar de conhecerem os gêneros textuais propostos pela OLP, elas alegaram que a forma como foram abordados, bem como a caracterização da estrutura interna desses gêneros, trouxe a elas novas compreensões. Além disso, enfatizaram que puderam reavaliar a forma como corrigem as produções textuais dos seus alunos, por terem conhecido critérios mais consistentes de correção, abrangendo não só aspectos gramaticais, como textuais e discursivos dos textos.

Vale destacar que nenhuma delas estudou na graduação pontualmente as teorias sociointeracionistas mencionadas nos PCN, nos OCEM e demais documentos oficiais da educação na atualidade. Assim, discutir conceito de gênero discursivo, gênero textual e conhecer, mesmo que minimamente, características das novas epistemologias do ensino da língua portuguesa, produz sentidos de atualização de saberes e renovação metodológica a estas profissionais.

Ainda que um dos principais estímulos para a participação seja o recebimento de certificado para contagem de pontos (para fins de pontuação e classificação anual das vagas nas escolas do Estado), elas se disseram motivadas e levaram para suas escolas a proposta. Afirmaram também terem multiplicado os conhecimentos adquiridos e concluído o processo de participação nas olimpíadas, inscrevendo alunos nas modalidades correspondentes às séries em que elas lecionam.

Nesse sentido, podemos afirmar que houve alguma assimilação à tradição escolar de saberes que poderiam ser mobilizados posteriormente em sala de aula, aos moldes do que descreve RAFAEL (2001)¹⁰⁴⁵. Todavia, reconhecer a existência de uma nova forma de ensino de produção textual na perspectiva dos gêneros não é garantia de que a reprodução desse conhecimento em ambiente escolar esteja de fato oportunizando aos alunos desenvolvimento significativo de suas competências textuais nos gêneros em questão.

4. Do que, então, se aprende a ensinar?

Embora reconheçamos a pertinência no relato de aprendizado das professoras, acreditamos que o curso de preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa enquadra-se numa categoria que o relatório sobre modalidades de formação continuada chamou de “abordagem do déficit” (FUNDAÇÃO VICTOR CÍVITA, 2011, p.18).

Nesta categoria, é transmitido ao professor o conhecimento que ele ainda não domina, sem que se considerem, necessariamente, seus conhecimentos, sua formação intelectual, sua história de sujeito leitor. Em outras palavras, se esse professor recebe um conhecimento

¹⁰⁴⁴ As perguntas enviadas por email pediam que elas descrevessem como foi o curso, quais foram os novos aprendizados e como elas levaram esses aprendizados para o contexto das suas salas de aula.

¹⁰⁴⁵ O pesquisador descreve situações em que estagiários e professores da rede de ensino assimilam conceitos da Linguística Textual e os reproduzem em contexto de sala de aula. Contudo, questiona a forma como a ‘transposição didática’ é feita, por não haver uma sistematização dessa transposição em conformidade com as proposições que tal terminologia pressupõe.

enquanto algo que lhe falta, também assim o levará ao aluno, o que talvez desconsidere perspectivas reais de interação entre professor e aluno e seus saberes.

Além disso, a simples exposição a um gênero avaliado por um concurso em âmbito nacional (portanto, muito generalizador para poder dialogar com o contexto sócio-cultural do aluno), não garante que este tenha domínio das competências que aquele gênero textual exige. Para que esse domínio seja efetivado, é necessária a ativação, articulação e compartilhamento de diversas formas de conhecimento que estejam inseridos no planejamento dos conteúdos que o professor trabalhará, com objetivos que não se reduzam ao desempenho do aluno numa produção textual artificial¹⁰⁴⁶ com vistas a uma competição.

Dessa forma, concordamos Aparício, quando afirma que:

“Devemos admitir que as discussões relativas ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática na sala de aula, e não apenas de atualização teórica como elemento condicionador suficiente da transformação almejada. (2001, p. 182)

Uma vez que o CEFAPRO-MT desenvolve trabalhos que privilegiam o ambiente escolar enquanto espaço de construção de saberes, destacando o professor não apenas como um reprodutor de conhecimento (conhecimento, por vezes, atualizado, mas incompleto), é importante que sejam criados projetos de formação continuada que atendam às novas demandas do conhecimento em Língua Portuguesa.

Além disso, estes projetos precisam ser sistematizados nuclearmente de forma conjunta entre os professores da disciplina em cada escola, com propostas que não expirem sua validade após um concurso e que possam ser avaliadas e revistas pelos próprios proponentes e realizadores das práticas escolares. Assim, não só a produção textual, mas ainda as múltiplas formas de leitura e análise lingüística poderão ser reorganizadas dentro da tradição dos saberes escolares.

O que nos abre um fértil campo de pesquisa e atuação para que a universidade trabalhe em parceria com esta instituição governamental, colaborando para uma renovação profícua e duradoura do ensino de Língua Portuguesa em toda a região sul do estado de Mato Grosso.

5. Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- APARÍCIO, Ana Silvia M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) *A Formação do Professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, pp. 181-201.
- BAKHTIN, M. ([1952-53]1979) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp.261-306.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, Inês. *Significados de inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 147-170.

¹⁰⁴⁶ Desde o início da década de 1980 W. Geraldi (cf. referências) já mostrava a ineficiência dos modelos tradicionais de ensino de redação na escola, por privilegiarem temas e conteúdos que não consideram o aluno enquanto sujeito, tornando-o apenas um reprodutor de esquemas textuais pré-estabelecidos.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental*. (2001)

_____. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. (2001)

BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 11-22.

FUNDAÇÃO VICTOR CÍVITA. *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas nos estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Editora Abril, 2011.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 23-36.

IRALA, Valesca B. Formação Continuada: Por que ela é necessária? In: IRALA, Valesca B. e SILVA, Silvana (orgs.). *Ensino na área de linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, pp. 17-34.

RAFAEL, Edmilson L. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) *A Formação do Professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, pp. 157-181.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas: EDUC e Mercado das Letras, 2000.

A LEITURA LITERÁRIA E SUAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Renato de Oliveira DERING (UFG/CAJ)¹⁰⁴⁷

Resumo: A leitura literária é fator imprescindível no ensino da Língua. Essa prática é responsável pelo vínculo entre sujeito e sociedade. A literatura, como produto da Língua, é fundamental na formação desse sujeito e essa prática remete a um exercício com a nossa Língua individual, permitindo que o leitor se desloque nos espaços vazios do texto. Deste modo, o sujeito viabiliza na leitura uma relação dialógica incessante. Assim, é o Professor de Letras responsável por aproximar seu aluno da prática de leitura literária, observando que Língua e literatura não se dissociam de sua cultura e dela emergem.

Palavras-chave: ensino de literatura; estética da recepção; leitura literária;

A escrita metódica distrai-me da presente condição dos homens. A certeza de que tudo está escrito nos anula ou nos fantasmagoriza. Conheço distritos em que os jovens se prostram diante dos livros e beijam com barbárie as páginas, mas não sabem decifrar uma única letra.

Jorge Luis Borges – A biblioteca de babel

A leitura literária deveria ser um fator imprescindível no ensino de Línguas e demais humanidades, principalmente. Contudo, muitas vezes, acaba sendo deixada como segunda opção, em detrimento do ensino da gramática normativa e outras disciplinas da grade curricular. Além disso, o processo de formação de leitor, que deveria ser concomitante com as disciplinas obrigatórias no currículo escolar, seja através de práticas de leitura ou com atividades complementares, não é, muitas vezes, nem levada em consideração pelos professores, escolas e universidades. Isso acaba sendo um sério problema, pois, é através da leitura, literária ou não, que o aluno tem contato com as variantes da língua, bem como suas articulações necessárias. Esses são apenas dois, de muitos fatores que auxiliam o aluno no processo interpretativo e de reflexão, estimulando, assim, avançar nos níveis de leitura. Por essa razão,

É correto afirmar que quanto mais se lê mais é possível ler melhor, no entanto, essas leituras devem estar adequadas ao nível cognitivo de cada faixa etária, respeitando suas capacidades, pois ninguém gosta de ler o que é de difícil compreensão, o que vai além de suas capacidades, deixando os alunos desmotivados. (KLEIMAN, 1989, p.8)

Então, tão importante quanto o estímulo da leitura é compreender as capacidades que abarcam esse aluno-leitor de literatura. Cabe ao professor, portanto, verificar as adequações do conteúdo a ser trabalhado, observando a bagagem trazida por seu aluno e realizando as intersecções necessárias, ou seja, a aprendizagem deve ser significativa e o novo deve conectar-se com o que os alunos já sabem para poder se integrar aos seus conhecimentos.

¹⁰⁴⁷ Mestre em Letras pela UFV. Professor de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa da UFG/CAJ. Jataí – Goiás – Brasil. renatodering@gmail.com

Contribuindo com o proposto, Hernández (2000) aponta que a Aprendizagem Significativa é aquela que valoriza as teorias, conceitos, bem como os conhecimentos e experiências que os alunos já possuem e os relacionam com os conteúdos das tarefas escolares em que estão envolvidos. E por assim ser, existe maior possibilidade de promover a motivação por meio da aprendizagem, sendo mais fácil comprometer afetivamente os sujeitos que aprendem, como também gerar certa auto-confiança em si mesmas.

É interessante, por tanto, que o professor crie situações de ensino-aprendizagem nas quais a relevância dos seus conteúdos culturais selecionados em um projeto curricular possa interagir e proporcionar processos de reconstrução acrescentando aos que já existe nas estruturas cognitivas dos estudantes. Não obstante, é importante lembrar-se da inserção de uma linguagem literária, que diferente da linguagem objetiva e usualmente corriqueira, como placas indicativas ou textos em que a mensagem é auferida de forma direta. Essa linguagem literária ativa um processo de reflexão no leitor, pois sai do imediatismo comum, propondo, assim, uma leitura que vai exigir desse sujeito uma maior profundidade para que se atinja o(s) “objetivo(s)” esperado(s), saindo do senso comum e potencializando demais aspectos do ato de ler. Deste modo, temos que

Um dos fins da leitura é possibilitar o acesso às obras literárias. As obras literárias constituem um modo específico de expressão. Elas referem-se a todo tipo de realidade, utilizando um código “poético”, que as diferencia das obras lógicas, discursivas, científicas ou similares. (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 1987, p.208)

Se por um lado a literatura traz essa capacidade reflexiva e obriga esse aluno a sair do *imediatismo leitor*, isto é, uma leitura objetiva e direta, por outro ela pode afastá-lo, quando essa se desloca do patamar de necessidade e/ou de prazer. Isto é, ocorre que se não adequada e bem posta, a leitura literária não se realiza efetivamente, pois é incorporada ao ensino de uma forma não consciente, tangenciando o propósito de formação leitora e do próprio ensino de literatura.

Esse tipo de ensino ineficaz ou incoerente, geralmente, opera pela repetição de métodos arbitrários e/ou pela não reflexão do professor acerca do material utilizado em sala de aula. Deste modo, observamos que se trata de três fatores predominantes para que ocorra uma ruptura no processo ensino-aprendizagem desse leitor: métodos (processo de ensino em sala), material (didático) e professor-leitor. Contudo, essa ruptura não ocorre apenas no processo inicial da fase escolar, pois a formação do leitor é contínua e não tem momento exato para começar. Por essa razão, observar a bagagem que esse leitor expõe e interagir com ela é de suma importância para profissionais da área de ensino.

Para formar leitores é preciso que o professor, juntamente com a ambiente de ensino, tome ciência que escola e universidade são as principais instituições que oferecerá a esse sujeito contato com os livros de potência, e, por isso, é importante que elas ofereçam condições favoráveis aos seus alunos em diversos aspectos. Não oferecer uma leitura ou privar um aluno de determinada obra é repetir um problema grave: déficit no processo de formação de leitores.

Apontamos, então, para a importância da verificação acerca dos processos de formação de sujeitos-leitores em seus diversos âmbitos no sistema escolar: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, pois como vimos, o processo falido é cíclico. Deste modo, desconsiderar as bagagens de leitura dos sujeitos, enquanto alunos do ensino básico, bem como o processo de ensino de literatura que ocorre entre professor-aluno em sala de aula, torna-se um dos focos de nosso problema, que envolve, ainda, a formação desse professor e aceitação do material didático como fator preponderante para o ensino de literatura, não alimentando o ensino com outras fontes necessárias. Logo, é preciso que

consideremos ainda a existência de um professor-leitor para que se concretize e efetive esse processo de formação de leitores: um professor que tem o hábito da leitura incentiva seus alunos a adquirirem a mesma prática.

Contudo, ao se pensar em leitura, tem-se em mente a leitura de livros, jornais, revistas, etc., pois o ato de ler está inevitavelmente relacionado à escrita. No entanto, é preciso destacar que a leitura vai além da própria escrita, visto que desde o nascimento o ser humano começa a dar sentido a tudo a sua volta, dessa forma, inicia-se o processo de leitura do mundo, como ressalta Freire (1982, p. 11) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura”.

Dessa forma, a formação do leitor é um processo contínuo e pode ocorrer em diferentes épocas, variando de sujeito para sujeito. Na medida em que esse sujeito lê outras e novas leituras, podemos observar uma crescente nos níveis de percepção, como se fosse uma “evolução” nas práticas de leitura. Por essa razão, observando como ocorre a formação do leitor, é preciso que tomemos esse aluno e o professor, às perspectivas do sujeito bakhtiniano, isto é, aluno e professor devem ser tomados como sujeitos, compostos por fatores sociais, históricos e culturais (BAKHTIN, 2006). Este fator é que vai diferenciar as práticas educativas e de aprendizagem, pois perceber essas diferenças no aluno e no sujeito é também considerar toda uma bagagem de leitura que eles possuem. Todos eles são e estão envoltos de discursos e ideologias que o perfaz, tornando-o atuante. Assim, quando falamos em um leitor de literatura e em um professor formador de leitores, falamos de um sujeito que dialoga e é dialógico, um sujeito que interage e que tem vivências passadas e presentes, sendo que esses atributos interferem efetivamente em sua formação como leitor.

É inegável que a leitura é de suma importância na inserção social do indivíduo na sociedade, e o ato da leitura deve ser motivo de preocupação para os educadores. Deste modo, como observa Terzi (2001, p.9),

O tema “leitura na escola” está, em nosso país, muito mais associado à ideia de fracasso que de sucesso. Qualquer pronunciamento que se faça a esse respeito é sempre carregado de denúncias e críticas geradas por conclusões como: “os jovens, não sabem ler”, “não gostam de ler”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) defendem a formação de leitores competentes através da leitura, portanto o leitor deve realizar um trabalho ativo de construir o significado do que lê, e não apenas decodificar palavra por palavra sem entendimento amplo e geral, efetivando um letramento e não apenas a decodificação.

Assim, para se ter uma leitura mais abrangente, é preciso que haja compreensão leitora que tenha a pretensão de englobar as leituras escolares e as leituras de mundo desse aluno. Somente assim poderíamos falar em uma possível eficácia para formar um leitor competente, pois ele precisa compreender o que lê e as relações que sua leitura promove. Como enfatiza o PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 41),

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Quando os materiais não são adequados e o professor um sujeito-leitor esse processo tende a ser mais potencial, pois sai da mera repetição e parte para um patamar em que esse professor-leitor dialoga com as leituras e com os alunos. Logo, O domínio da leitura significa

a aquisição de um instrumento ligado à vida cultural do leitor e perfaz suas relações. Corroborando com nossa perspectiva, Teixeira (2007, p.84) aponta que

A leitura – seja nos seus aspectos cognitivos, seja na sua dimensão social – tem envolvido um significativo número de profissionais de diferentes áreas, na busca por compreender o mistério do seu aprendizado e sua incorporação na sociedade como um hábito cultural.

Nessa perspectiva, é fundamental enfatizar um dos objetivos deste trabalho: a formação de um professor-leitor. Professores-leitores enriquecem o trabalho pedagógico e efetivam os processos de ensino-aprendizagem (SILVA, 1998). Convém ressaltar, ainda, que a leitura possibilita ao homem conviver e participar da vida em sociedade, possibilidade compreender o passado e o presente, capaz de transformar fatores sociais e culturais.

Assim, a leitura deve ser vista como um instrumento contra a alienação massificada, possibilitando liberdade nas diversas dimensões da vida. Mas, se os professores não são leitores, acabam por repetir métodos e não ativam complementos em suas práticas educativas, reiterando essa alienação e não possibilitando a esse aluno a inserção social supracitada.

Deste modo, destaca Kleiman (1989, p.8):

Hoje em dia, dado o papel fundamental da escola e da escolarização no letramento, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, ninguém admite que o professor, figura central nessa escola, não tem aí um papel a assumir.

Assim, o professor se torna uma importante referência para seus alunos, precisando assumir responsabilidades e tendo consciência da relevância de estar e se fazer presente na resolução das tarefas cognitivas. Afinal, o professor é um modelo para os leitores em formação, e se não tomar consciência de seu papel como um professor-leitor, sua função perde significância.

Logo, é importante que o professor tenha uma formação que o estimule como leitor, e, não diferente, a escola deve oferecer meios que o auxiliem nesse processo educacional. Só intenção não se concretiza em eficiência, e essa concretização ocorre por meio de um professor consciente de seu papel como formador. Segundo Silva (1992, p. 36) “A situação da leitura no Brasil é bastante contraditória: convivem, lado a lado, a preparação “carente” do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais”. Tratando-se, então, de leitura literária e ensino de literatura, Perrone-Moisés aponta um novo problema: os professores de literatura (e demais professores) não acreditam nos propósitos de sua disciplina. Logo,

[...] Para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351)

A escola sendo uma instituição de ensino tem como função ensinar, proporcionando aos alunos por meio dos professores um processo em que visa a investigação, a busca e a produção do conhecimento. E esses professores devem estar cientes de seu lugar no processo ensino-aprendizagem e das funções de suas disciplinas. Como ressalta Silva (1998, p.01, grifo nosso):

Através da docência, [o professor e] a escola ~~tem~~ [têm] por responsabilidade proporcionar condições para que os alunos conheçam ou recriem o conhecimento já existente em diferentes áreas; através da pesquisa, [o professor e] a escola lança-se ao desafio de criar ou produzir o conhecimento que ainda não existe.

Observando tais apontamentos, para abarcar essa profundidade do aluno e do professor como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, é importante perceber que o leitor é um atuante no processo de leitura, pois ela não é linear. Isto é, o leitor é vértice no processo de leitura, podendo ir e voltar, quando o texto faz essa exigência (ISER, 1999). Não obstante, esse leitor trata-se, na verdade, de um sujeito-leitor, englobando assim uma perspectiva de que cada leitor possui uma bagagem de leitura que vai dialogar com os demais textos lidos, aglomerando-se como repertórios de leitura desse sujeito-leitor.

Desse modo, como corrobora Todorov (2009), o leitor comum procura sentido à sua vida nas obras em que lê, assim se contrapõem com professores, críticos e escritores que acreditam que a leitura fala apenas de sim mesma. Se esse leitor não estivesse com a razão, a leitura já teria desaparecido. Essa foi a maior contribuição na devida atenção dada ao sujeito, tal como leitor. E, como aponta os PCNs (1997, p. 38), “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”.

No entanto, enquanto formadores de leitor e enquanto leitores em formação, temos que estar atentos aos limites do leitor dentro de texto, seja literário ou não. Como enfatiza Eco (2011, p.12):

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade.

Durante a leitura de um texto, o leitor estabelece relações com o mesmo, atualizando-o e se atualizando, pois o texto não é um fim, mas um processo. E o leitor vai atribuindo outros significados, a partir do que ele espera do texto e de acordo com suas vivências (ISER, 1999). Logo, a formação de leitores não se finda no simples “ler”, mas vai além, verificando as possibilidades da leitura. Ainda, de acordo com Iser (1999, p.10), “[...] é preciso descrever o processo da leitura como interação dinâmica entre texto e leitor”, que vão se completando e se refazendo, dentro de suas possibilidades.

Por essa razão, o leitor estará sempre em movimento no texto, portanto, quanto mais conhecimentos ele tiver adquirido, mais será possível dialogar com o texto. E, para que este diálogo possa ser estabelecido, é preciso que o hábito de leitura seja despertado desde a educação básica até a formação dos profissionais educadores. É preciso que se instale o hábito de leitura desde pequenos, em diferentes espaços e com diferentes métodos (SILVA, 1983). Assim, devemos repensar no papel a ser cumprido pelos professores e também nas bibliotecas escolar e familiar, por exemplo.

Contudo, esse projeto se torna relevante, pois, como aponta Perrone-Moisés (1998, p.178): “O desafio progressivo pela leitura é um fenômeno internacionalmente reconhecido. Leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual”. Mas não condizem, pois parece haver uma ruptura no processo de formação de leitor, que desloca a função da leitura, como agente transformadora, para o papel de simples entretenimento. De acordo com o PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 43) “Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica

eficiente”. Por isso a leitura, sempre que possível, deve estar relacionada com o prazer e/ou com a necessidade de inserção social do sujeito.

Referências Bibliográficas

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura; teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. S/L: HUCITEC, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura - Livro vira-vira*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. Vol.II.

PAES, J. P. *Transleituras - Ensaio de interpretação literária*. São Paulo: Ática, 1995.

PERRONE-MOYSES, Leyla. *Texto, Crítica e escritura*. São Paulo: Ática, 1978.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Cia. Da Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. (2ª ed.) São Paulo: Martins Pontes, 1993.

_____. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. (3ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, TEORIA E PRÁTICA

Maria Rosalina Alves ARANTES (UNEMAT)¹⁰⁴⁸
Marilza Jacomini Rubinho VAZ (UNEMAT)¹⁰⁴⁹

Resumo: Este artigo propõe reflexões sobre a formação continuada de professores, vinculada ao *Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, no ano de 2012, na cidade de Pontes e Lacerda, Mato Grosso. Assim faremos uma descrição da estruturação do projeto, da práxis, do histórico do Programa, da fundamentação teórica da formação, da sequência didática proposta nas oficinas para o desenvolvimento da leitura e escrita e algumas considerações. A formação continuada de professores é de grande importância para educação, uma vez que no mundo globalizado vivenciamos constantes mudanças e a sociedade contemporânea exige quebra de paradigmas no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Leitura. Escrita.

1. Caracterização do projeto de formação e sua prática

O projeto de formação continuada vinculado à *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* que é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC - e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. Também tem como parceiros na execução das ações: Todos pela Educação, Canal Futura, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed - e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

Nas últimas décadas, no Brasil, observam-se alguns avanços com a inclusão das crianças das camadas menos favorecidas na escola. No entanto, a expansão das vagas foi acompanhada da perda de qualidade. Mesmo que em anos mais recentes, seja possível observar avanços na qualidade da educação pública, sabemos que são muitos os desafios nesse sentido, e que o fracasso escolar, mais especificamente a dificuldade na laboração da leitura e da escrita tem preocupado pais, educadores e pesquisadores. Esses desafios de aprendizagem e a inclusão são muito conflitantes e neste sentido Nóvoa afirma existir apenas uma maneira de inclusão, é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento com qualidade. Segundo o autor:

A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento. (Nóvoa, 2007, p. 12)

Esta ação formativa foi destinada as escolas estaduais e municipais de Pontes e Lacerda, contexto que também apresenta muitos desafios de aprendizagem no

¹ 1048 UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Pontes e Lacerda, Departamento de Letras, Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil. maria.r.alves@hotmail.com

² 1049 UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Pontes e Lacerda, Departamento de Letras, Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil. marilzarubinho@hotmail.com

desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita. Com vista nestes desafios de aprendizagens, o projeto de formação continuada objetivou atender professores de língua portuguesa das duas redes. Essa formação visou mediar estudos teóricos sobre a leitura e a escrita na perspectiva dos gêneros textuais e fomentar práticas pedagógicas diferenciadas com expectativa de melhorar o ensino da leitura e escrita, assim promover e ampliar situações de letramento nas escolas públicas de Pontes e Lacerda, MT.

O projeto de formação continuada foi desenvolvido de forma presencial e organizado em três etapas perfazendo uma carga horária de vinte horas, onde realizamos leitura e reflexão de textos teóricos, apresentação de slides, apresentação de filmes, navegação na Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*. Também para dinamizar a troca de experiências, no decorrer das etapas de formação propomos orientar e incentivar a produção do *Relato de Experiência*, no intuito de possibilitar a ilustração do desenvolvimento da aprendizagem por meio das oficinas proposta pela Olimpíada. Para destacarmos a importância da Comunidade Virtual apresentaremos o relato *Mensagem d'além mar: comunidade Virtual chega à África* e em seguida orientamos a realização do cadastro na comunidade.

A primeira etapa foi de seis horas organizada em dois encontros de três horas que objetivou fomentar estudos teóricos sobre o ensino de leitura e escrita na perspectiva dos gêneros textuais. Para isso foram expostos slides, leitura de textos teóricos e filme. Os slides objetivaram fomentar discussões sobre o currículo da disciplina de Língua Portuguesa e os objetivos propostos na Olimpíada. Com a leitura do texto *Os Gêneros Escolares – das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*, Schneuwly e Dolz (2010), também realizamos leitura e reflexão de textos das edições da revista *Na Ponta do Lápis*. No decorrer dos estudos pretende-se promover reflexões sobre: noção de gênero, o planejamento no quadro escolar e caminhos para melhor conhecer e precisar esse planejamento. Também foi trabalhado o filme *Minhas tardes com Margueritte* (2010), no intuito de provocar reflexões sobre a postura do professor diante dos desafios de desenvolver capacidade de leitura e produção textual. Pensando em dinamizar a formação, auxiliamos os professores que ainda não tinham cadastro na Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, pois a mesma é composta de muitos recursos formativos. Em seguida para dar suportes à prática de *Relato de Experiência* realizamos um momento para acessar alguns relatos postados na mesma Comunidade Virtual.

A segunda etapa foi de oito horas, organizada em três encontros destinados aos estudos das sequências didáticas, para salientar as discussões foi lido o texto *Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento*, Schneuwly e Dolz (1999), em seguida realizamos a leitura do texto *Gênero do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula e Os Gêneros Discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, Petroni (2008), complementado esses estudos realizamos a leitura da edição da revista *Na Ponta do Lápis*. Também foram exploradas as oficinas dos gêneros textuais *Poema, Memória, Crônica e Artigo de Opinião* proposta no material, que visou fortalecer o planejamento e a prática pedagógica. Fomentamos a prática de *Relato de Experiência* propondo um momento para exposição oral de relatos de experiências.

A terceira etapa finalizou a ação formativa com mais seis horas organizada em dois encontros. Nela refletimos sobre a avaliação da produção escrita em consonância com os critérios apresentados pelo Programa e outros. A primeira leitura foi sobre avaliação das produções textuais: *Texto e textualidade; Como avaliar a textualidade?* Costa Val (2006). Realizamos também estudos da publicação *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?* Por fim realizamos reflexões sobre os critérios de avaliação de cada gênero propostos pela Olimpíada. Pensando em viabilizar o processo de desenvolvimento da aprendizagem proporcionada pelas oficinas, propomos aos professores a produção do *Relato de Experiência*.

2. Uma reflexão histórica sobre o programa de formação continuada de professores

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* constitui-se como um programa de formação de professores fundamentado na experiência da Fundação Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que desenvolveram o Programa *Escrevendo o Futuro*. O programa foi criado em 2002 com o objetivo de contribuir para a melhoria da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras. Voltado inicialmente para alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, o tema *O lugar onde vivo* era trabalhado em três gêneros textuais: Reportagem, texto de Opinião e Poesia. O ano de 2003 foi dedicado à formação de professores e marcado pela elaboração do *Kit Vozes*, com as publicações *Voz do Aluno*, *Voz do Professor* e o vídeo *Escrevendo na sala de aula*. Além da entrega de materiais de apoio pedagógico, foram realizadas atividades presenciais e a distância. O programa continuou sendo realizado em duas vertentes: o concurso, nos anos pares, e as ações de formação presenciais e a distância, nos anos ímpares. Em 2004, o gênero *Reportagem* foi substituído por *Memórias Literárias* e, em 2005, foram criadas a Revista *Na Ponta do Lápis*, distribuída a todos os professores participantes, e a Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*. Em 2006, houve a revisão do *Kit Itaú de Criação de Textos* e o programa passou a premiar também os professores na categoria Relato de Prática. Até 2007, podiam participar do *Escrevendo o Futuro* escolas, professores e alunos das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, escolhendo um dos gêneros: *Poesia*, *Memórias Literárias* ou *Artigo de Opinião*. No ano de 2008, foi firmada parceria com o Ministério da Educação, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e do 6º anos, foram incluídos os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. O programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Em 2009, os encontros de formação presencial foram pautados na *Maleta do Formador*, com materiais destinados a reuniões pedagógicas. Também foi produzido o *Jogo Q.P. Brasil*, para contribuir com a melhoria da capacidade argumentativa dos alunos de Ensino Médio. Em 2010, ano de sua 2ª edição, a Olimpíada enviou a todas as escolas públicas – que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio – a *Coleção da Olimpíada*, com Cadernos do Professor nos gêneros: *Poema*, *Crônica*, *Memórias Literárias* e

Artigo de Opinião. O material traz uma sequência didática, organizada em oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais. O ano de 2011 foi o ano de três grandes ações de formação: o Seminário *A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes*, que reuniu professores, técnicos de secretarias e especialistas de universidades; o curso virtual da Comunidade *Escrevendo o Futuro*

Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas, oferecido para professores e técnicos de todo o Brasil, e o curso presencial *Caminhos para o ensino da escrita*, com encontros presenciais realizados nas 27 UFs.

3. Fundamentação teórica da formação continuada de professores

O material da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, bem com as ações formativas são ancoradas na perspectiva dos gêneros textuais, visando fomentar práticas pedagógicas a partir do eixo uso - forma - uso, assim buscou o desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita visando à autonomia dos estudantes das escolas públicas brasileiras. A formação continuada aspirou atender as necessidades profissionais que o mundo contemporâneo exige, assim, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da

experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA 2002, p. 23).

A metodologia do *Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa* trabalha na perspectiva de que os professores são agentes de sua formação que pesquisam, analisam e planejam ações didáticas percebendo seus educandos como agentes do processo de desenvolvimento. As oficinas propostas trazem sequências didáticas que visam à autonomia do aprendiz. Essas trabalham na perspectiva dos gêneros textuais de base Bakhtiniana e os autores Schneuwly e Dolz afirmam que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (SCHENEUWLY e DOLZ, 2010, p.10)

A autonomia com relação ao domínio do gênero textual tem relação ao nível de letramento de cada indivíduo. Segundo Street *apud* Rojo

[...] o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade [...] o contato (escolar) com a leitura e a escrita [...], faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que levaria a estágios universais de desenvolvimento (nível) [...]

...o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” [...] O “significado de letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizados e designado a seus participantes poderes também diversos. (STREET (1993, p. 5) *apud* ROJO (2009, p. 99)

Buscamos aqui sucintamente a fundamentação teórica da ação formativa, observam-se muitas outras teorias que fundamentam esse tema e que pretendo aprofundar em outros momentos formativos.

4. Um olhar sobre a sequência didática no desenvolvimento da leitura e escrita

As sequências didáticas proposta nos Cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa proporcionam o conhecimento do gênero em estudo, possibilitando ao aprendiz o desenvolvimento da autonomia da produção escrita. Essas produções escolares devem ir além dos muros da escola e assim cumprir com a finalidade de ensino da língua materna. Trabalhar as produções textuais a partir de um gênero, permitem ao professor observar e avaliar as capacidades de linguagem dos estudantes, neste sentido Dolz e Schneuwly

acreditam que:

[...] uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 64)

Neste sentido, a sequência didática está organizada em oficinas para o ensino da escrita de um gênero textual. Assim as atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção e aprimoramento de texto dos alunos. Trata-se de incentivar a leitura de todos os gêneros textuais propostos no Programa. Sabemos que do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Já do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento, como o cognitivo, que permite estudar e aprender com autonomia. No que refere ao afetivo, a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor que possibilita desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilita observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam, quais as formas de expressão que os caracterizam e qual finalidade social do mesmo.

Sabemos que não é suficiente aprender o código para aprender a escrever. Aprende-se escrever escrevendo, assim a escola tem que proporcionar aos alunos situações variadas de leitura e escrita. Desse modo, a sequência didática proposta em cada *Caderno do Professor* é com base no gênero textual proposto e outro afins. Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não se tornem no futuro, publicitários, políticos, advogados, professores ou outras profissões que necessitem esses saberes, é muito importante que eles saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera. No mundo contemporâneo o indivíduo que não sabe escrever vai sempre depender dos outros e passa muitas limitações em sua vida profissional. O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas da língua, bem como sua adaptação às situações de comunicação. Assim, observa-se que a escrita é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor o funcionamento da língua, onde é necessário levar em conta as convenções, os usos formais e as exigências das instituições em relação às atividades de linguagem nelas praticadas. Segundo estudiosos, a escrita mobiliza do ponto de vista psicológico o pensamento e a memória. Acredita-se que a leitura facilita a escrita, sabemos que selecionar informações, fazer registros pessoais leva ao desenvolvimento cognitivo. Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, escrever implica ser capaz de atuar de modo ativo, levando em consideração a situação de produção do texto, isto é, quem escreve, qual é seu papel social, para quem escreve, qual é o papel social de quem vai ler, em que instituição social o texto vai ser produzido e onde ele vai circular qual é o efeito que o autor do texto quer produzir sobre seu destinatário. Também proporciona o desenvolvimento da linguagem, planejando a organização do texto e utilização dos mecanismos linguísticos que asseguram a arquitetura textual, ou seja, a conexão e a segmentação entre suas partes, a coesão das unidades linguísticas que contribuem para que haja uma unidade coerente em

função da situação de comunicação. Todos esses aspectos da textualização dependem, em grande parte, do gênero textual. Sabemos que o domínio da escrita também implica em escolher um vocabulário adequado, respeitar as estruturas sintáticas e morfológicas da língua e fazer a correção ortográfica. Além disso, se tomarmos a produção escrita como um processo e não só como o produto final, temos também que considerar as atividades de revisão, de releitura e de reescrita, tão necessárias para chegarmos ao resultado final de qualidade e desejado por todos os integrantes do processo. Assim percebe-se que a sequência didática é a principal ferramenta proposta pela *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, no intuito de promover à escrita eficaz. Os Estudiosos desse Programa estão envolvidos há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra.

5. Considerações finais

Sabemos que a formação continuada de professor precisa ser reconhecida como tempo de trabalho e valorizada por todos os envolvidos. Digo isso, por que sou professora e trabalho com a formação continuada de professores e tenho observado muitos problemas com relação ao tempo adequado para a realização e a valorização dessas ações formativas por todos que direta ou indiretamente estão envolvidos. Avaliamos esse projeto de formação continuada de forma positiva quanto à formatação, à fundamentação teórica e à metodologia, pois possibilitou aos professores estudarem e refletirem sobre a mesma perspectiva teórica e metodológica, também aconteceu uma rica troca de experiência entre as escolas municipais e estaduais, assim elas compactuaram uma cultura comum sobre o ensino da leitura e escrita. Essa ação formativa teve como propósito melhorar o trabalho com a escrita, para isso buscamos ouvir os especialistas que analisam a linguagem dos professores e dos formadores verificando qual é a forma mais adequada de escrever. Porque nos professores temos dificuldades para ver as nossas limitações, mas quando um pesquisador analisa nossas práticas e pontua nossas fragilidades profissionais nos possibilita enxergar de maneira crítica e tomar consciência dos entraves do cotidiano profissional.

As ações formativas desse Programa buscam teorias renomadas e a participação de alguns teóricos também renomados, por meio de entrevistas e outras participações. Joaquim Dolz foi um dos entrevistados da Revista *Na Ponta do Lápis*, as autoras Roxane Rojo, Anna Rachel Machado, Elvira Lopes Nascimento, Vera Cristovão e outros realizaram várias contribuições no decorrer desses anos, esses estudiosos contribuíram muito para a qualidade teórica dos materiais.

Com base em nossa vivência junto a esse Programa, tanto no que se refere à mediação da ação formativa, do acompanhamento à distância do desenvolvimento das oficinas, por meio dos relatos de experiências dos professores que perseveraram até o final e da nossa participação na Comissão Julgadora Municipal e também durante a mediação da ação formativa, observamos pontos positivos e pontos que nos deixaram muitas indagações. Os pontos positivos foram as reflexões teóricas e práticas de todos que perseveraram a longo do processo formativo, dos professores que conseguiram avanços nas produções textual de seus alunos e o desejo verbalizado de continuar participando de grupos de estudos que visem fortalecer as necessidades formativas do professor da sociedade contemporânea. Os pontos negativos estão relacionados às dificuldades de manter todos os participantes comprometidos durante todo o processo formativo e à resistência de alguns professores na aplicabilidade das sequências didáticas propostas nas oficinas, alguns participantes não tiveram frequência contínua, perfazendo carga horária mínima e muitos não concluíram a ação formativa. Toda essa vivência nos trouxe muitas indagações no decorrer deste trabalho e buscar respostas para as mesmas. Por que os professores de *Língua Portuguesa* demonstram tanta resistência para

desenvolverem o projeto de leitura e escrita do *Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*? Serão resistências as novas metodologias de ensino da língua portuguesa? Qual será a concepção de ensino de língua materna desses professores? Que teorias fundamentam suas práticas de produção de texto desses professores? As sequências didáticas propostas são seguidas e realizadas de forma que possibilitem a apropriação do gênero textual proposto? Os professores dominam os gêneros textuais propostos? Todas essas indagações são de grande relevância no sentido de planejarmos ações formativas que possibilitem reflexões teóricas, metodológicas e práticas sobre a concepção de ensino de língua materna exigida pelo mundo contemporâneo.

Nesse sentido, faz-se necessário que estimular tais estudos e pesquisas, para que se produzam novos conhecimentos fundamentais para formação inicial e continuada de professores e para que possamos ter na escola uma relação teoria-prática eficaz. Dessa maneira, poderemos contribuir de modo contínuo para a ampliação das competências de leitura e escrita de nossos alunos, assim contribuir para a melhoria do ensino de língua materna exigido pelo mundo contemporâneo.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Língua, Texto e Ensino*. Editora Parábola.

BAKHTIN (1952-1953/1979) Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ Joaquim e SCHNEUWLY Bernard. (trad e org Roxane Rojo). *Gêneros orais e escritos na escola* – e colaboradores – São Paulo: Mercado de Letras/2ª edição/2010.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

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

MATO GROSSO/SEDUC. *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Área de Linguagens*. Cuiabá: Superintendência de Educação Básica, 2010.

NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os Professores em Formação*. 3ª edição, Lisboa/Portugal: Pub. Dom Quixote, 1997.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa/Portugal: Educa 2002.

_____. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

PETRONI, Maria Rosa (org.). *Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiência de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: UFMT, 2008.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, Campinas: EDUC, Mercado de Letras, 2000.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GÊNERO TEXTUAL: ESTRATÉGIA INTERATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Expedito Wellington Chaves COSTA (IFCE)¹⁰⁵⁰

Resumo: A linguagem é instrumento social para transmitir informações. As regras da língua devem ser usadas como meios para interação e aprendizagem. No ensino, os gêneros textuais garantem relação entre aprendizagem e usos, pois suprem necessidades comunicativas. Deles, professores podem explorar forma, função, estilo e conteúdo, para ensinar fenômenos linguísticos. O objetivo é apresentar gêneros textuais e estratégias de utilizá-los para aprimorar as competências linguísticas e comunicativas. Eles estão em diversos portadores, como jornal impresso, em que são profícuos. A contemporaneidade exige contato com vários discursos, e gêneros aprimoram comunicação e aprendizagem no uso da língua materna.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gêneros Textuais. Interação. Ensino. Aprendizagem.

1. Introdução

Desde a década de 1980, o termo *gênero* tem sido utilizado por muitos pesquisadores nos mais variados campos do conhecimento e com as mais diversas conotações. Já na primeira metade da década de 1990, Freedman e Medway (1994, p. 1, tradução nossa) observam que “*a palavra gênero está na boca de todos, de pesquisadores e estudiosos a pedagogos e professores*”. Portanto, o que era um termo restrito aos setores mais especializados da crítica e da erudição acadêmica e às conversas de pessoas letradas, estendeu-se e deixou de ser um termo marcado apenas nessas discussões.

Para Koch (XAVIER e CORTEZ, 2002), a preocupação particular da linguística com os gêneros está diretamente ligada ao desafio que enfrenta de acompanhar as mudanças sociais ao lado das quais os novos gêneros emergem e se constituem. Exemplos disso são os gêneros que se fazem presentes na rede mundial de computadores, cujo representante mais comum é o *chat*. Uma vez que as mudanças na vida da sociedade se fazem necessariamente acompanhar do desaparecimento ou da adaptação de velhos gêneros, por um lado, e do surgimento de novos gêneros, por outro, a discussão desses fenômenos se torna hoje algo imprescindível.

Em tempos passados, entretanto, a história do uso do termo apontava para direções e interesses bem distintos e restritos em relação ao que se tem hoje. Marcuschi (2002) indica que o uso do termo gênero, embora tenha se firmado com Aristóteles e com os estudos de retórica, remonta já a Platão e aos estudos literários. Com Aristóteles, a arte retórica desenvolve-se no sentido de capacitar escritores e oradores a produzirem diferentes gêneros textuais, de acordo com diferentes propósitos e audiências particulares. Assim, estreitamente ligada à oratória, a retórica permitiu a criação e o desenvolvimento de diferentes gêneros, definidos em função de “*tema, audiência, ponto de vista, propósito, seqüência de idéias e os melhores recursos lingüísticos para expressar essas idéias*” (ARAÚJO, 1996, p. 22-23).

Da Antiguidade aos primórdios do século XX, o conceito de gênero esteve quase sempre restrito à área dos estudos literários; ela lhe atribuía a classificação tradicional, presa a convenções de forma e de conteúdo. Nessa concepção, os gêneros literários eram organizados em três tipos, o lírico, o épico e o dramático, cada um deles admitindo algum tipo de

¹⁰⁵⁰ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Crateús (Ce). Brasil. Email: ms.wellington@gmail.com

subclassificação em gêneros menores, como o soneto, a ode, a epopeia, a comédia e a tragédia.

2. A atual noção de gênero

Nos últimos anos, como referido acima, o estudo dos gêneros tem se diversificado, ao deixar de se referir apenas aos gêneros da literatura ou da retórica e ao se estender a outros ramos da atividade humana, inclusive na interação. Conforme ressalta Bhatia (2002, p. 3, tradução nossa), a análise de gêneros sempre foi uma “*atividade multidisciplinar*”, caracterizada por perspectivas analíticas variadas. Em virtude da popularização do conceito, as tantas concepções já não permitem que se pretenda abrangê-las todas. O fato é que, atualmente, as diversas e multifacetadas teorizações sobre gêneros devem ser lidas e utilizadas seletivamente.

Uma das contribuições dos estudos contemporâneos de gêneros textuais é a consideração de que as regularidades de forma e conteúdo presentes neles são aspectos superficiais que apenas apontam para um tipo diferente de regularidade, tipicamente dos traços formais. Portanto, as regularidades nos gêneros textuais devem refletir um contexto mais amplo, de caráter social e cultural em que a linguagem é utilizada. As semelhanças nos aspectos textuais são reflexos de “atos sociais” desenvolvidos em situações de interação verbal cotidiana.

3. A contribuição de Bakhtin

A atual reconceituação dos gêneros textuais encontra um apoio importante nos estudos de Mikhail Bakhtin, cujo ensaio “O problema dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, [1953] 1994) tornou-se referência para grande parte da reflexão posterior sobre a questão.

Sem se limitar à tradicional análise de gêneros literários, Bakhtin divide programaticamente os gêneros em gêneros do discurso primário e gêneros do discurso secundário. Os gêneros primários (ou simples), tais como o diálogo cotidiano e a carta pessoal, “*se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea*” (BAKHTIN, 1994, p. 281). Já os gêneros do discurso secundário, mais complexos, desenvolvem-se a partir dos primários, os quais “absorvem e transmutam”, resultando em construtos como o romance, o drama, o discurso científico e o discurso ideológico.

Para Bakhtin, os gêneros apresentam uma estabilidade apenas relativa, noção que se revelará bastante produtiva para os teóricos e analistas de gêneros posteriores. Para o referido autor, o conceito de gênero relaciona-se com a premissa de que o enunciado constitui a “*unidade real da comunicação verbal*” (BAKHTIN, 1994, p. 293), de modo que “*qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso*” (p. 279). Há gêneros mais “*padronizados e estereotipados*” e gêneros “*mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos*” (p. 301). No entanto, embora a maior parte dos gêneros possa ser objeto de uma “*reestruturação criativa*”, para usá-los livremente é preciso antes dominá-los bem (p. 303).

4. Noção sócio-interacional de gêneros.

De acordo com Bazerman (1997), de fato os gêneros não podem ser reduzidos a simples estruturas formais, identificáveis por traços textuais peculiares. Embora não deixe de ter alguma utilidade para descrição e interpretação de textos e documentos, a mera identificação formal dos gêneros conduz a uma concepção enganosa e incompleta. Os gêneros

não devem ser vistos como conjuntos de traços formais, e sim como lugar privilegiado de construção da realidade social:

Gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para a atividade social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares em que o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as relações comunicativas pelas quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares a que recorremos para realizar atos comunicativos inteligíveis e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido (BAZERMAN, 1997, p. 19, tradução nossa).

Os gêneros, portanto, devem ser concebidos e analisados a partir de sua inserção na vida social, como parte importante da própria organização das interações humanas. Também Atkinson corrobora essa concepção quando diz que “*critérios formais jamais serão suficientes para distinguir os gêneros*” (1999, p. 8, tradução nossa), pois duas características centrais dos gêneros são precisamente (1) a orientação para um propósito ou objetivo e (2) a sua natureza histórica, ou seja, eles se desenvolvem e se transformam de acordo com transformações socioculturais correspondentes.

Essa visão a respeito dos gêneros implica localizá-los no interior de complexas relações sociais e psicológicas. Sejam eles textos orais ou escritos, o fato é que os gêneros se referem à “*vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas*” (MARCUSCHI, 2002, p. 17). Também para Bazerman, os gêneros, tais como percebidos e usados pelas pessoas, “*se tornam parte de suas relações sociais regulares, de seu panorama comunicativo e de sua organização cognitiva*” (1997, p. 22), apresentando-se como recursos que ajudam o indivíduo a localizar sua ação discursiva no âmbito da vida social estruturada. Portanto, os gêneros se definiriam como recursos para responder à própria complexidade da interação social. Esse conceito de gênero insere-se nas teorias da comunicação e situa a enunciação no contexto específico da apresentação/defesa dos discursos por seus autores e interlocutores.

5. Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa

Pegar o jornal para saber das últimas notícias, ir até a caixa de correio e descobrir que recebeu folhetos de propaganda e uma carta, depois ir até a escola e separar livros para planejar uma atividade para os alunos e, no fim do dia, pegar uma coletânea de poemas na estante para ler alguns antes de dormir. Não é de hoje que a relação dos leitores com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura, em outras palavras, têm o que se chama de “características sociocomunicativas”, definidas pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição do material a ser lido. É essa soma de características que define os diferentes gêneros. Ou seja, se é um texto com função comunicativa, tem um gênero.

Nos últimos anos, a grande mudança nas aulas de língua portuguesa foi a chegada dos gêneros à escola. Essa mudança é uma novidade a ser comemorada. Porém há uma pequena confusão na forma de trabalhar. Explorar apenas as características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. É preciso ensinar por que e para quem escrever a mensagem. Afinal, quem vai se dar ao trabalho de escrever para guardá-la? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita.

Essa postura equivocada tem raízes claras: é uma infeliz reedição do jeito de ensinar língua portuguesa que predominou durante a maior parte do século passado. A regra era falar sobre o idioma e memorizar definições: "Verbo: palavra que indica ação, estado ou fenômeno natural. Sujeito: termo da oração a respeito do qual se diz alguma coisa"; e assim por diante, numa lista quilométrica. Pode até parecer mais fácil e econômico trabalhar apenas com os aspectos estruturais da língua, mas os alunos não vão aprender o que de fato é significativo. Mais importante do que ensinar os conceitos da estrutura da língua é propiciar aos alunos condições para transitarem entre as diferentes estruturas e funções dos textos como leitores e escritores.

É por isso que não faz sentido pedir para os estudantes escreverem para apenas o professor ler e avaliar. Quando alguém escreve uma carta, é porque outra pessoa vai recebê-la. Quando alguém redige uma notícia, é porque muitos vão lê-la. Quando alguém produz um conto, uma crônica ou um romance, é porque espera emocionar, provocar ou simplesmente entreter diversos leitores. E isso é perfeitamente possível de fazer na escola: a carta pode ser enviada para amigos, parentes ou colegas de outras turmas; a notícia pode ser divulgada num jornal distribuído internamente ou transformado em mural; e o texto literário pode dar origem a um livro, produzido de forma coletiva pelos alunos.

Os gêneros são, na verdade, uma condição didática para trabalhar com os comportamentos leitores e escritores. A sutileza é que eles devem estar a serviço desses comportamentos leitores e escritores (ler para estudar, encontrar uma informação específica, tomar notas, organizar entrevistas, elaborar resumos, sublinhar as informações mais relevantes, comparar dados entre textos e enfrentar o desafio de escrevê-los). Sendo assim, cabe ao professor possibilitar que os alunos pratiquem esses comportamentos, utilizando textos de diferentes gêneros.

A referência a gêneros textuais remete diretamente a textos orais ou escritos concretizados em diferentes práticas discursivas que fazem parte de nossa vida nos diferentes âmbitos sociais em que estamos inseridos. São textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente, por seus propósitos comunicativos, oriundos de questões históricas, sociais e culturais.

Isso remete aos pressupostos bakhtinianos, que apontam os gêneros textuais como componentes culturais e históricos, configurações repetitivas e expressivas de interagir em conjunto, que ordenam e estabilizam nossas relações na sociedade.

Bakhtin (1994), ao tratar dos três fatores constituintes do enunciado: conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado, menciona o tratamento exaustivo do objeto, o querer dizer do locutor e assinala o terceiro, os gêneros do discurso, como o principal fator constituinte dele. Para o autor, o querer dizer de cada locutor se efetua, principalmente, pela escolha de um gênero do discurso. Segundo o teórico, essa escolha é determinada em função da especificidade de um dado campo discursivo, tais como tema e parceiros da interação. Nas palavras do autor,

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (1994, p. 301).

Koch (2002) argumenta que a competência discursiva dos falantes/ouvintes leva-os a detectar o que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Para a autora,

essa competência estimula a diferenciação de determinados gêneros de textos, portanto há o conhecimento, pelo menos indutivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto.

Dessa forma, os gêneros textuais podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade, articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita.

Segundo Bazerman (2005, p.106), “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”. Assim, cada pessoa se torna apta a participar ativamente dos espaços discursivos em que se insere, comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas.

Bronckart (1996) salienta que os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. Sendo assim, o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem em diferentes situações de comunicação é o que possibilita aos aprendizes o entendimento do texto como um construto social, que adquire legitimação na relação entre texto e contexto de produção e distribuição.

Compartilhando a ideia de gênero como uma entidade sociocomunicativa, a língua, sob o ponto de vista de sua efetivação, reflete, por meio dos gêneros, os padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserida.

Os gêneros, portanto, podem ser caracterizados conforme a atividade sociodiscursiva a que servem. Quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2002). Consequentemente, o conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais é uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sociais.

Bronckart (1996) afirma que a apropriação dos gêneros é um processo fundamental de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas, uma vez que é através desse processo de apropriação que os indivíduos se tornam capazes de refletirem e agirem produtivamente e positivamente na sociedade.

Marcuschi, baseado em Bakhtin (1994), define os gêneros textuais como formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Citando o autor, “gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2004, p. 25).

Tal como foi posta a concepção de gêneros textuais por esses estudiosos, evidencia-se que nas atividades de uso da linguagem, os gêneros se constituem como ferramentas que permitem e tornam possível a compreensão dos processos de produção, consumo e distribuição de textos na sociedade.

6. Uso dos gêneros textuais em sala de aula

Marcuschi (2002, p. 35) considera o trabalho com gêneros textuais “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Para o autor, nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero.

Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros possibilita compreender melhor o que acontece com a linguagem quando utilizada em uma determinada interação. Vistos dessa forma, os gêneros textuais podem ser apreendidos como ferramentas indispensáveis de socialização, usados para compreender, expressar e interagir nas diferentes formas de comunicação social de que participamos.

Bazerman (2005, p. 76) argumenta que

a familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas.

Diante de tal situação, pode-se argumentar que o trabalho com gêneros propicia aos alunos um envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, de maneira que possam escolher meios adequados aos fins que se almeja alcançar na produção de gêneros. Assim, evidencia-se que a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento de competências comunicativas e as situações escolares são ocasiões de produção e recepção de textos.

Nessa perspectiva e levando em consideração a concepção teórica de gêneros textuais, que conduziu a produção deste trabalho, o uso de gêneros textuais, como ferramentas norteadoras de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, possibilita aos professores levarem para a sala de aula não só atividades gramaticais com a língua e a linguagem por si mesmas, mas como meios de desvelar os valores e ideologias que estão subjacentes às diferentes práticas sociais.

A leitura, a construção e a desconstrução dos textos dos mais variados gêneros textuais em sala de aula contribui para o efetivo pensar e repensar crítico das várias atividades sociais em que estamos inseridos, possibilitando, assim, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem a ampliação de seus conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem.

A prática de ensino nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais, portanto, fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos podem praticar e refletir em sala de aula com base em textos originais veiculados na sociedade.

Diante dessa perspectiva, o referido modelo de ensino e aprendizagem surgiu como uma pedagogia baseada no gênero, cujo objetivo é preencher algumas lacunas deixadas pelo ensino tradicional. Segundo Martin (1999), o trabalho didático com textos deve ser constituído por um ciclo de atividades subdividido em três fases: modelagem, negociação conjunta do texto e construção individual do texto.

Na fase denominada modelagem, é feita uma discussão de um determinado gênero, focalizando suas funções e sua estrutura, incluindo aspectos do léxico e da gramática. Na fase de negociação conjunta, alunos e professores em parceria produzem um segundo texto, baseado nas características do exemplo discutido na primeira etapa. Na fase de construção individual, os alunos se preparam para uma nova instância do gênero, que eles produzirão individualmente.

O mesmo autor salienta que o ciclo não é fixo, e os professores podem entrar e reentrar nele à medida que sentirem necessidade, modelando o trabalho de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos. Outro aspecto a ser ressaltado é que o ciclo pode sofrer modificações. Deste modo, uma prática pedagógica baseada nessa proposta de ensino e aprendizagem de língua materna produz no aprendiz o conhecimento necessário sobre as diferentes formas de realização da linguagem (oral ou escrita).

Assim, é visível que quanto maior for a vivência dessas práticas comunicativas na sala de aula maior será a capacidade do aluno de refletir sobre suas realizações em contextos reais de comunicação e, conseqüentemente, sobre valores ideológicos que as perpassam, o que também contribui de forma eficaz para a capacitação dos professores de língua portuguesa, bem como para a melhoria do ensino fundamental, e, portanto, para o aperfeiçoamento do exercício da cidadania dos sujeitos além do âmbito escolar.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, A. D. *Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ATKINSON, D. *Scientific discourse in sociohistorical context: the Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah, New Jersey: LEA, 1999.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 1994.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *The life of genre, the life in the classroom*. In: BISHOP, Wendy; OSTROM, Hans (Ed.). *Genre writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth: Boynton-Cook Publishers/Heinemann, 1997.

BHATIA, V. K. *Applied genre analysis: a multi-perspective model*. Ibérica, nº 4, 2002.

BRONCKART, J. *Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana*. Revista Brasileira de Educação, nº 3, p. 64 -74, 1996.

FREEDMAN, A., MEDWAY, P. *New views of genre and their implications for education*. In: _____ (Org.). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARTIN, J. *Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy*. In: F. CHRISTIE (Ed.). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes*. London and New York: Continuum, 1999.

MULTIPLICIDADE E COERÊNCIA DE CRITÉRIOS EM RELAÇÃO ÀS CLASSES DE PALAVRAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Paulo Ricardo Dias FERNANDES (UFG)1
Alcir Horácio da SILVA (UFG)2

Resumo: Esta pesquisa faz um estudo acerca do ensino de classes de palavras da língua portuguesa durante a segunda fase do Ensino Fundamental, busca, também, verificar a presença de multiplicidade e de coerência entre os critérios de classificação de palavras, propostos pelo linguista Joaquim Mattoso Câmara Junior para cada uma das dez classes gramaticais, hoje, reconhecidas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Palavras-chave: Gramática. Classes de palavras. Ensino Fundamental.

1. Introdução

O estudo das classes de palavras está presente desde as primeiras séries da vida escolar e continua sendo o assunto principal, ou dos mais estudados, nas aulas de Português, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. A partir de consultas a programas escolares e a livros didáticos, nota-se que, muitas vezes, o estudo das classes se restringe a um conhecimento da nomenclatura apenas. Por esse motivo, esta pesquisa, que não pretendeu esgotar o assunto, objetivou servir como reflexão para futuros estudos a respeito do tema.

As gramáticas normativas de língua portuguesa trazem uma razoável quantidade de definições para distinguir as classes gramaticais hoje reconhecidas, poder analisar em quais pressupostos esses autores se fundamentam ao expor sua definição para determinada classe de palavras é demonstrar formação e conhecimento alicerçado em pressupostos linguísticos, e não apenas aceitação de determinado postulado. Quando se sabe o porquê de tal definição referente a uma categoria de palavras, reforça-se o pensamento analítico, comparativo, contestador com relação às demais, para assim melhor reconhecê-las ou distingui-las.

A proposta para estudo consiste na análise do conhecimento apresentado por alunos da segunda fase do Ensino Fundamental sobre os diferentes conceitos que podem ser identificados em cada classe de palavras reconhecidas pela NGB (Norma Gramatical Brasileira), bem como a multiplicidade de critérios que os levaram à elaboração dessas definições, tal análise será feita através de questionários aplicados a alunos da segunda fase do Ensino Fundamental. O linguista Joaquim Mattoso Câmara Junior em sua obra *Estrutura da Língua Portuguesa*, publicada pela primeira vez em 1970, aponta a utilização de três critérios: semântico, morfológico e funcional, para a elaboração do conceito de uma classe de palavras, os quais foram elucidados no decorrer do trabalho.

2. Discussão e resultados

A pesquisa apresentou conceitos de gramática como um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, “linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população” (BAGNO, 2003, p. 51), nesse sentido, a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada

socialmente. Enquadra-se, portanto, no domínio do normativo, no qual define o certo, o como deve ser a língua e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito. Esse tipo de gramática é bem comum no ensino fundamental e médio, o que se torna polêmico, pois

Tais definições não são feitas por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. Daí por que não existem usos linguisticamente melhores ou mais certos que outros; existem usos que ganharam maior aceitação, mais prestígio que outros, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. (ANTUNES, 2007, p. 30).

A gramática vista em uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem, também é usada para designar uma perspectiva científica ou um método de investigação sobre as línguas. Ao longo dos estudos sobre linguagem, diferentes perspectivas se sucederam umas mais centradas na língua como sistema em potencial, como conjunto de signos à disposição dos falantes, outras mais voltadas para os usos reais que interlocutores fazem da língua, na diferentes situações sociais de interação verbal. É por essas perspectivas que se fala, por exemplo, em “gramática estruturalista”, “gramática gerativa”, “gramática funcionalista” etc.

Possivelmente a gramática, como disciplina de estudo, tem, nessa acepção, o maior índice de uso, pelo menos nos meios escolares. É ele que está por trás das famosas aulas de gramática e que constituiu, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar, dos professores, e técnicos, da comunidade extraescolar (pais, sobretudo) e, até mesmo, dos próprios alunos mais adiantados, “que aprenderam muito bem as lições de anos anteriores”

É tal a ênfase nessa disciplina que, de uns anos para cá, até mereceu uma carga horária especial, separada das aulas de redação e de literatura, como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática; ou com o se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação. (ANTUNES, 2007, p. 32).

Outro tema crucial para o desenvolvimento do trabalho foi a classificação das palavras em categorias distintas, o que envolve um problema que já se estende há séculos, desde as perquirições filosóficas de Platão até os dias atuais, nas mais diversas correntes de investigação linguística. Segundo Pereira (2000), autores chegam a desesperar da possibilidade de alcançar-se uma classificação satisfatória, admitindo que haverá palavras que se comportam de modo intermediário entre duas classes.

De fato, categorizar não é uma tarefa tão simples quanto pode parecer. Entretanto, todos os campos do conhecimento humano dependem da tarefa de classificar seus elementos e justificar essa classificação. Como já foi aventado, várias tentativas foram feitas com tal objetivo, desde a Grécia Antiga até os nossos dias.

Em todo campo, qualquer conjunto de entidades que tem uma função apresenta-se organizado em classes. Em primeiro lugar, estabelecer categorias é uma das mais básicas capacidades do ser humano. Não há como achar que algum ser humano não tenha a compreensão racional de que pedra e cachorro são categorias muito diferentes (por exemplo, o cachorro é ser vivo e a pedra não), de que árvore e cachorro são categorias ainda muito diferentes, mas menos do que no caso anterior porque, por outro lado, compartilham uma mesma categoria (por exemplo, o cachorro é animal e a árvore é vegetal, mas ambos são seres vivos), de que pato e cachorro são categorias não tão diferentes assim, e ao mesmo tempo compartilham uma mesma categoria (por exemplo, o cachorro é mamífero e o pato é ave, mas ambos são seres vivos animais), de que homem e cachorro são categorias menos diferentes ainda, e ao mesmo tempo também compartilham uma mesma categoria (por exemplo, o homem é racional e o cachorro não, mas ambos são seres vivos animais mamíferos), e assim por diante.

Se o homem fala das coisas e racionalmente percebe (não necessariamente de modo científico) a organização dessas coisas em classes, ele também fala da linguagem – afinal, uma coisa entre as coisas –, ele sente que também as entidades linguísticas são diferentes entre si, mas tal percepção é menos diretamente percebida. Com certeza, falar das coisas, existentes ou fantasiadas, parece ser mais fácil do que falar da linguagem, porque as propriedades que distinguem os elementos da linguagem precisam ser percebidas fora da realidade visível e sensível (existente ou fantasiada) e têm de ser encontradas naquele complexo que é a linguagem. Por isso, necessariamente há a sensação racional de que as entidades da língua se encontram categorizadas em classes, sim, mas a percepção de como se sustenta essa categorização é menos evidente do que a percepção de como um cachorro e um homem se distribuem em categorias diferentes.

Tradicionalmente, damos o nome de classes de palavras ou partes do discurso a conjuntos abertos de palavras, definidos a partir de propriedades ou funções semânticas e/ ou gramaticais.

As classes de palavras são de importância crucial na descrição de uma língua porque expressam propriedades gerais das palavras. Por exemplo, é impossível descrever os mecanismos gramaticais mais óbvios, como a concordância de gênero e número do artigo com o substantivo, se não determinarmos o que é substantivo e artigo. (BASÍLIO, 2004. p. 21).

A descrição das chamadas classes de palavras está sempre presente nas gramáticas ocidentais tradicionais, e assim também nas gramáticas de língua portuguesa, em maior ou menor profundidade. Essa descrição normalmente percorre o caminho que vai de uma definição semântica, passa pelas subclassificações (tanto de base semântica como de base morfológica) e, no caso das classes flexionais, chega à descrição da morfologia flexional. Segundo a NGB (Norma Gramatical Brasileira), são dez as classes de palavras: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. O caminho construído até a sua publicação oficial foi bastante conturbado. A preocupação em agrupar as palavras e a ampliação das classes gramaticais se efetuaram à medida que avançavam os estudos linguísticos. As classes de palavras hoje conhecidas são, pois, o resultado de contribuições de vários estudiosos em diferentes épocas. Cada época, embebida das correntes teóricas vigentes, proporcionou uma proposta distinta e foi incorporando às de outrora novos aspectos.

Segundo Mattoso Câmara Jr., há três critérios para classificar os vocábulos formais de uma língua:

Um é o de que eles de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua; é o critério semântico. Outro de natureza formal ou mórfica, se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar. Um terceiro critério, que teve muita acolhida na gramática descritiva norte-americana, orientada pela linguística sincrônica de Bloomfield, é o funcional, ou seja, a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença. (MATTOSO JR., 2008. p. 77).

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental é notável o destaque em relação ao ensino das classes de palavras. Neves (1990) realizou, através de questionários e entrevistas, uma pesquisa com seis grupos de professores de Língua Portuguesa de ensino fundamental, os quais ministravam aulas de 5ª a 8ª séries, atualmente 6º ao 9º anos, em quatro cidades de São Paulo, obtendo como resultado uma prioridade excessiva em relação ao ensino de gramática. Segundo a pesquisa de Neves (1990), o estudo das classes gramaticais, tão privilegiado pelas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, despertou-se o interesse na produção desta pesquisa com o intuito de saber qual definição das classes de palavras os alunos oriundos do ensino fundamental conheciam

também o entendimento e a possibilidade de mais de um tipo de definição para a mesma classe de palavras. Essas definições foram coletadas através de um questionário aplicado, no ano de 2012, a cinquenta alunos da segunda fase do ensino fundamental, frequentes em turma de 8º e 9º anos, durante o mês de setembro, matriculados em duas escolas da rede privada, localizadas no município de Anápolis, Goiás. As definições mais bem elaboradas seguem dispostas no quadro 1 juntamente com os tipos de critérios de classificação de palavras (propostos por CÂMARA JR. (2008)) que puderam ser observados em cada uma destas definições.

Quadro 1: Definições de classes de palavras apontadas por alunos de ensino fundamental.

Substantivo	É o nome de todos os seres (<i>critério semântico</i>) que existem ou que imaginamos existir.
Adjetivo	É toda e qualquer palavra que, junto de um substantivo, (<i>critério funcional</i>) indica uma qualidade, estado, defeito (<i>critério semântico</i>).
Advérbio	É a palavra invariável (<i>critério morfológico</i>) que modifica essencialmente o verbo (<i>critério funcional</i>) exprimindo uma circunstância (tempo, modo, lugar, etc.) (<i>critério semântico</i>).
Verbo	É a palavra que pode sofrer as flexões de tempo, pessoa, número e modo (<i>critério morfológico</i>); É a palavra que pode ser conjugada, indica essencialmente um desenvolvimento, um processo (ação, estado ou fenômeno) (<i>critério semântico</i>).
Artigo	É a palavra que antecede o substantivo (<i>critério funcional</i>) e indica o seu gênero e número (<i>critério morfológico</i>), individualizando-o ou generalizando-o (<i>critério semântico</i>).
Pronome	A palavra que substitui ou acompanha um substantivo (nome) (<i>critério funcional</i>) em relação às pessoas do discurso (<i>critério morfossemântico</i>).
Numeral	É a palavra que dá idéia de número (<i>critério semântico</i>).
Preposição	É a palavra invariável (<i>critério morfológico</i>) que liga duas outras palavras entre si (<i>critério funcional</i>) estabelecendo entre elas certas relações (<i>critério semântico</i>).
Conjunção	É a palavra invariável (<i>critério morfológico</i>) que liga orações, ou, ainda, termos de uma mesma função sintática (<i>critério funcional</i>).
Interjeição	É a palavra invariável (<i>critério morfológico</i>) que exprime emoção ou sentimento repentino (<i>critério semântico</i>)

Grande parte dos alunos de educação básica praticamente e infelizmente desconhece os critérios pelos quais se pode elaborar uma classe de palavras, fato que foi constatado através da análise acerca das definições de palavras coletadas nos questionários aplicados. Uma questão que às vezes se coloca em relação às classes gramaticais é a questão da multiplicidade de critérios de classificação. Vimos, por exemplo, no quadro 1, que há definições que classificam palavras puramente em termos sintáticos, existem propostas de classificação exclusivamente morfológica; e “a gramática tradicional privilegia, embora sem exclusividade, a noção semântica”. (BASÍLO, 2000, p. 54).

Dizemos que as classes de palavras são definidas pelo critério semântico quando estabelecemos tipos de significado com base para a atribuição de palavras a classes. A maior parte das definições de substantivos que encontramos nas gramáticas e livros didáticos é de

base semântica, a definição de substantivo apresentada no quadro 1 trouxe apenas critério semântico.

O adjetivo, no entanto, é de definição bem mais difícil a partir de um critério semântico puro, dada a sua vocação sintática, por assim dizer. De fato, o adjetivo não pode ser definido por si só, sem a pressuposição do substantivo, já que sua razão de ser é a especificação do substantivo.

No caso do advérbio, teríamos algo análogo ao caso do adjetivo, já que advérbios permitem especificação da ação, estado ou fenômeno descrito pelo verbo.

Quanto ao verbo é normal defini-lo semanticamente como a palavra que exprime ações, estados ou fenômenos. Essa definição pura e simples em termos semânticos não é suficiente, no entanto, já que ações, estados ou fenômenos da natureza podem ser expressos por substantivos. Assim, há que se acrescentar à definição semântica do verbo ou uma dimensão morfológica, em virtude da gama de variações flexionais que lhe são características, ou uma dimensão discursiva, relacionada à questão do momento do enunciado, por exemplo.

Em suma, o critério semântico é fundamental para a definição das classes vocabulares produtivas no léxico, é também o mais popular. Mas não é um critério suficiente, pelo menos nos termos até agora encontrados em definições, já que noções igualmente rotuladas podem ser expressas por mais de uma das classes estabelecidas. Por exemplo, ações podem ser expressas por nomes e verbos, qualidades designadas por substantivos e adjetivos, e assim por diante.

Entendemos por critério morfológico a atribuição de palavras a diferentes classes, a partir das categorias gramaticais que apresentem, assim como das características de variação de forma que se mostrem em conjunção com tais categorias.

De acordo com o critério morfológico, o substantivo é definido como uma palavra que apresenta as categorias de gênero e número, com as flexões correspondentes, a definição apresentada no quadro 1 não fez referência a esse critério.

Embora demonstre alto teor de eficiência em relação a classes como verbo e advérbio, a definição morfológica do substantivo não distingue adequadamente esta classe dos adjetivos, já que estes possuem as mesmas categorias. A diferença entre substantivos e adjetivos, neste particular, pode ser abarcada, no entanto, pela distinção imanente/dependente, já que gênero e o número dos adjetivos dependem do gênero e número de substantivos a que se refiram, enquanto no caso dos substantivos o gênero e o número são imanentes.

A classe dos verbos é talvez a mais privilegiada no que respeita a uma definição pelo critério morfológico, dada a riqueza e particularidade da flexão verbal. Assim, o verbo, às vezes, é definido exclusivamente em termos de sua caracterização morfológica.

As classes de palavras podem também ser definidas por um critério sintático segundo Basílio (2000). Nesse caso, atribuímos palavras a classes a partir de propriedades distribucionais (em que posições estruturais as palavras podem ocorrer) e/ou funcionais (que funções podem exercer na estrutura sintática), Câmara Jr (2008).

Por exemplo, afirma-se que o substantivo é a palavra que pode exercer a função de núcleo do sujeito, objeto a gente da passiva, assim como fizeram Celso Cunha e Lindley Cintra (1985). Outra possibilidade de caracterização é a posição de núcleo frente a determinantes, como artigos, demonstrativos, ou modificadores, como adjetivos e sintagmas preposicionados.

A definição do adjetivo em termos funcionais é bastante fácil, dada a função natural do adjetivo em relação ao substantivo. Assim, muitas vezes o adjetivo é definido como palavra que acompanha, modifica ou caracteriza o substantivo. A diferença é que determinantes apontam e estabelecem relações enquanto adjetivos caracterizam ou especificam. Mas essa diferença é mais de natureza semântica e discursiva do que sintática. A

classe dos verbos é bastante difícil de definir em termos sintáticos, dado que o predicado pode não ser verbal.

Já no caso do advérbio, a definição sintática é fácil, pois o advérbio exerce junto ao verbo função de modificador.

3. Considerações finais

Toda ciência trabalha com classificações. Afinal, toda ciência trabalha com objetos empíricos ou teóricos e, para tornar o trabalho de investigação mais racional, esses objetos são agrupados em categorias, classes, tipos, gêneros, espécies etc. Para um leigo, uma pedra é apenas uma pedra, mas para um geólogo cada pedra é um desafio científico, é um objeto que exige uma apreensão racional, uma categorização que se fará segundo princípios e critérios estabelecidos pelo acúmulo de conhecimento de sua área de estudo. No entanto, ao contrário do que muita gente (ingenuamente) acredita, as classificações científicas não são definitivas nem incontestáveis. Muito pelo contrário: boa parte da atividade científica consiste precisamente em decidir os critérios de classificação de seus objetos. E as classes, categorias, espécies etc. definidas numa dada época ou por uma dada escola teórica podem muito bem ser contestadas, redefinidas ou mesmo abandonadas em épocas posteriores ou por escolas teóricas diferentes. A história de qualquer ciência é a história dessa criação, demolição e recriação constante de sistemas classificatórios.

O mesmo vale para as categorias gramaticais. É uma ilusão, muito prejudicial à pedagogia de língua, acreditar que as classes de palavras que aparecem nos compêndios normativos correspondem a uma verdade nítida e definitiva sobre o funcionamento da língua. E também é uma ilusão acreditar que verbos, substantivos, preposições, artigos, pronomes etc. “existem” como objetos concretos, como seres do mundo real. Nada disso. Essas classificações representam pontos de vista, hipóteses, tentativas de apreensão do objeto língua. E justamente por isso elas estão sempre sob suspeita, sob a suspeita dos cientistas que, tentando dar conta dos fatos da língua de forma mais racional ou segundo as concepções de sua filiação teórica, contestam as classes tradicionais, propõem revisões sobre elas ou mesmo o abandono puro e simples de antigas categorias em favor de novas.

Mattoso (2008) aponta a necessidade de utilizar mais de um critério para a classificação, contudo usados com coerência, não indistintamente. Ao serem selecionados um ou mais critérios, que eles sejam aplicados a todas as classes de palavras com uma hierarquia definida, não os alinhando em um quadro único. Uma crítica presente no texto de Mattoso (2008) é, justamente, a heterogeneidade da seleção de critérios sem um princípio coerente e um objetivo pré-estabelecido nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos.

Ainda que com certa dificuldade é possível a elaboração de uma definição para classe de palavras que tenha relação com os três critérios de classificação propostos por Câmara Jr (2008), privilegiar um ou outro critério não é suficiente para estabelecer as oposições entre as classes. Esse prejuízo é facilmente notável na sala de aula de língua portuguesa quando o assunto é o estudo de classe de palavras, pois as definições são apresentadas, geralmente, pelo professor que não se preocupa em discutir ou analisar com seus alunos as razões pelas quais há distinção entre as definições de palavras, ou como os gramáticos conseguiram elaborar tal definição e em que ou quais critérios ele se baseou. A aula, então, torna-se enfadonha, repetitiva e não acrescentará, de maneira efetiva, informações relevantes ao conhecimento linguístico do indivíduo. É realmente necessário o domínio pelo professor dos critérios que podem ser identificados nas classificações de palavras da língua portuguesa a fim de, durante seu exercício profissional, ressaltar com seus alunos as distinções e semelhanças entre as palavras justificando a organização delas em determinada classe.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BASÍLO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 2000.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

PEREIRA, José Reis. *Sintaxe estrutural*. Teresina: Fontes, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

O DOMÍNIO ORTOGRÁFICO NA ESCRITA DOS ALUNOS DE ENSINO SUPERIOR

Darlene da Silva PEREIRA (ESBAM)¹⁰⁵¹
Maria Lenir FEITOSA (ESBAM)¹⁰⁵²

Resumo: Este artigo analisa o domínio ortográfico na escrita de 164 acadêmicos de primeiro período de graduação de duas faculdades de Manaus, AM. Subsidiado nas teorias de Zorzi (1998; 2003), Morais (2000; 2003), Cagliari (2001) e outros, pode-se compreender a natureza dos “erros” de ortografia. Assim, aborda-se um breve estudo acerca da classificação dos desvios ortográficos. Os resultados expressam uma comparação de desempenho entre alunos da faculdade pública e da particular, revelando que estes apresentam ineficiências em sua escrita no que tange às dificuldades impostas pelo sistema de ortográfico do português, bem como ao uso adequado da acentuação gráfica.

Palavras-chave: Escrita. Ortografia. Ensino Superior

1. Introdução

Este estudo apresenta os resultados da pesquisa realizada junto aos acadêmicos de 1º período de graduação de duas faculdades da cidade de Manaus no ano de 2010, sendo uma pública (doravante FPU) e a outra particular (doravante FPA), o qual se propôs a analisar o domínio ortográfico na escrita destes estudantes.

Desse modo, o trabalho foi subsidiado teoricamente nos estudos realizados por Zorzi (1998; 2003) e outros autores pesquisados, os quais analisam os processos do aprendizado da ortografia no contexto escolar através de teorias linguísticas.

Para uma melhor compreensão dos objetivos propostos neste trabalho, o artigo é apresentado em três partes centrais. Primeira, o quadro teórico, o qual é constituído de uma abordagem sobre a classificação dos desvios ortográficos. Segunda, resultados, análise dos questionários e do teste de observação ortográfica dos alunos da FPU, análise dos questionários e do teste de observação ortográfica dos alunos da FPA e análise comparativa dos dados. E por último a conclusão, em que se debatem as hipóteses e os objetivos alcançados com o estudo.

2. Quadro teórico

2.1. Classificação: os desvios ortográficos

Estudos recentes na área de aquisição da escrita demonstram que o estágio alfabético é considerado como o marco inicial da aprendizagem do sistema ortográfico de uma língua, dentre as quais se destaca uma pesquisa evidenciada na obra *Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico realizada por Zorzi com discentes de primeira a quarta séries (2º ao 5º ano) do ensino fundamental*. A pesquisa analisou a produção escrita desses

¹⁰⁵¹ Universidade do Estado do Amazonas e Escola Superior Batista do Amazonas. Manaus. Brasil. (darleny_30@yahoo.com.br)

¹⁰⁵² Universidade Federal do Amazonas e Escola Superior Batista do Amazonas. Manaus. Brasil. (lenirfeitosa2009@hotmail.com)

alunos através de uma classificação dos desvios ortográficos, analisando os erros mais comuns e apresentando a trajetória destes até a quarta série (5º ano). Zorzi ofereceu nos resultados de sua pesquisa um quadro classificativo de onze (11) categorias, as quais procuravam atribuir características aos desvios observados na escrita dos alunos. Os tipos de alterações são as seguintes: representação múltipla, apoio na oralidade, omissão de letras, junção-separação de palavras, confusão entre am e ão, generalização de regras, trocas surdo/sonoras, acréscimo de letras, letras parecidas, inversão de letras e outras alterações. Além das categorias citadas na pesquisa com as crianças, ressaltam-se também as classificações feitas por Cagliari (2008), denominada “acentos gráficos” e por Guimarães (2005), a qual nomeia outras classes em “ausência de nasalização” e “trocas de letras”.

Pela natureza descritiva deste trabalho, serão demonstradas a seguir as nove principais categorias de classificação utilizadas nas análises deste estudo.

Representação Múltipla: Caracteriza-se pela multiplicidade das formas que um determinado som é representado graficamente, e também, ao contrário, quando uma única letra pode escrever vários sons.

Amostra: nacer (nascer), experimentar (experimentar), exelente (excelente).

Amostra: atrasado (atrasado), franquesa (franqueza), açaiseiro (açazeiro).

Amostra: queicho (queixo), enxer (encher), vexame (vexame).

Amostra: gigante (gigante), viagem (viagem) [substantivo], arrangaram (arranjaram).

Acentos Gráficos: Erros denominados de acentos gráficos surgem quando não há acentuação devida em uma palavra, que podem ser: omissão de acento, erros no local do acento, substituição de um símbolo por outro, ou acentuação indevida.

Amostra: portugues (português), açáizeiro (açazeiro), necéssario (necessário).

Apoio na Oralidade: As alterações que caracterizam o apoio na oralidade correspondem uma tendência de se escrever as palavras da mesma forma como elas são pronunciadas na fala.

Amostra: identifica (identificar), atraís (atrás), cimiterio (cemitério).

Omissão de Letras: Os desvios por omissão de letras caracterizam-se pela ausência de letras que deveriam compor os segmentos de uma determinada palavra.

Amostra: eroína (heroína), teça-feira (terça-feira), atraés (através).

Acréscimo de Letras: Nesta classe estão presentes os desvios ortográficos caracterizados pelo aumento ou acréscimo de letras ocorrentes em uma palavra.

Amostra: alssaltor (assaltou), expreeimentar (experimentar), indentificar (identificar).

Trocas de Letras: Os desvios que caracterizam esta classe referem-se àqueles casos em que ocorre troca de uma letra por outra, sem motivo aparente.

Amostra: picarão (ficarão), vexama (vexame), enperimentar (experimentar).

Surdo/Sonoro: Essa categoria de erros ortográficos decorre da dificuldade em diferenciar os fonemas pelo traço de sonoridade, o que levará a escolha de uma letra inadequada para representar um som.

Amostra: carangueixo (caranguejo), vejame (vexame), chigante (gigante), hidrófia.

Junção/Separação: As alterações desta classe podem ser definidas pela utilização de padrões da oralidade para segmentar a escrita.

Amostra: sofre-se (sofresse), açai zeiro (açazeiro), beijaflor/beija flor (beija-flor).

Confusão de am e ão: Desvios relativos aos casos de confusão no uso das terminações “am” e “ão”, uma vez que, do ponto de vista fonético, ambas são pronunciadas da mesma forma, ou seja, como “ão”.

Amostra: arranjarão (arranjaram), ficarão (ficaram), viajarão (viajaram).

3. Resultados da pesquisa

3.1. Análise dos questionários e do teste de observação ortográfica dos alunos da FPU

Os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos de primeiro período de graduação pertencentes aos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia, distribuídos nos turnos matutino e noturno, resultando em um conjunto de 82 estudantes, 48 do sexo feminino e 34 do masculino, com média de idade de 24 anos, todos residentes em Manaus. Estas informações originaram-se da investigação ocorrida no primeiro semestre de 2010. A partir dos dados coletados pode-se visualizar perfil dos discentes que ingressaram na FPU nos cursos citados.

Do total de alunos avaliados da FPU, 84% estudaram durante o período do Ensino Básico em escolas públicas, e o restante 16%, frequentaram escolas da rede particular de ensino. No que se refere à participação da família na vida escolar desses alunos, apenas 15% afirmaram que nunca receberam ajuda nas atividades escolares, já o restante dos acadêmicos afirmou com 38% que sempre obtiveram atenção dos pais para os assuntos da escola, 30% receberam auxílio quase sempre que os pais ou responsáveis podiam colaborar, e 17% afirmaram que poucas vezes foram ajudados em casa nos estudos. Quanto à observação da ortografia pelos pais, os discentes revelaram em suas respostas que 36% sempre tiveram sua escrita observada, 27% afirmaram que poucas vezes receberam esse cuidado durante os estudos, 21% nunca receberam esse tipo de orientação, e 16% expuseram que os pais atentavam apenas para a caligrafia. Em relação à preocupação dos professores com a escrita ortográfica, os alunos mostraram com 62% das respostas que os docentes sempre tiveram cuidado com esse ramo da gramática em sala de aula, principalmente, os professores de Língua Portuguesa, como era de se prever, mas, além disso, afirmaram que houve zelo por parte de educadores de todas as disciplinas. Para os 38% restantes, o cuidado com a ortografia não foi satisfatório, em razão de asseguraram que raramente o assunto foi abordado nas aulas.

Sobre a frequência da leitura dos alunos da FPU, pode-se observar na figura abaixo que 90% dos sujeitos afirmam ler com dada frequência, deste número 62% fazem leituras todos os dias, o que revela ser uma importante atitude para quem já está em um curso de nível superior. Ainda sobre a temática da leitura, perguntou-se para os acadêmicos o nome do último livro lido e o nome do autor.

Os dados revelam que 79% dos estudantes lembraram o nome do último livro lido e o nome do autor da obra, 15% recordaram apenas do nome do livro e apenas 6% não lembraram de informações sobre suas leituras. Quanto aos temas dos livros, observou-se que na maioria das respostas, estavam obras de cunho acadêmico ligado à área de conhecimento do curso.

Foi perguntado aos discentes, como eles avaliavam o seu desempenho ortográfico e o resultado salienta que 58% dos sujeitos avaliam positivamente sua escrita ortográfica, visto que a resposta mais destacada foi a opção “Bom” com 47% e somando-se ao total da opção “Ótimo” com 11% tem-se a maioria das declarações. Contudo, destaca-se que o total de 42% divide a classificação de seu desempenho como “Regular” e “Precisa Melhorar”.

Neste sentido, foi perguntado ainda para os acadêmicos, se havia expectativa de superação das possíveis dificuldades ortográficas com as atividades do Curso Superior. Nessa questão é possível observar que os discentes possuem uma expectativa positiva no que refere as atividades que serão proporcionadas durante o seu Curso Superior, já que resposta mais recorrente possui 76%. Contudo, nas justificativas, a maioria esclareceu que não deveria ter chegado à graduação com deficiências no desempenho de escrita.

As atividades com ditado têm sido frequentemente empregadas nas pesquisas que enfocam o tema ortografia, como pode ser evidenciado nas pesquisas de Zorzi (1998) e Morais (2003). Assim, este estudo seguiu este contexto de investigação, utilizando a referida atividade na coleta de dados. O ditado realizado com os alunos utilizou um quadro de cinquenta palavras, as quais procuraram englobar as diversas formas regulares e irregulares presentes no sistema gráfico da língua portuguesa, dentre as quais podem ser destacadas as

palavras que não apresentam uma correspondência biunívoca entre letras e sons. Partindo desse conjunto de vocábulos, a atividade do ditado de palavras coletou o número de oitenta e duas (82) amostras de produção escrita, nas quais foi possível catalogar a ocorrência de cento e sessenta e uma (161) palavras escritas diferentes da forma convencional, apresentando o total de seiscentos e vinte (620) desvios ortográficos, com uma média de erros de 7,5 alterações cometidas por aluno. Visando a categorização do material adquirido no ditado, utilizaram-se como fonte os trabalhos de (ZORZI, 1998; 2003) empregando as seguintes classificações para os desvios ortográficos identificados: “acréscimo de letras”, “apoio na oralidade”, “confusão de am e ão”, “generalização de regras”, “inversão de letras”, “junção/separação não convencional das palavras”, “letras parecidas”, “omissão de letras”, “representação múltipla”, “surdo/sonoro”, e “outras alterações”. Além destas categorias houve necessidade de se buscar outros modos de sistematização para novos tipos de erros que surgiram na produção escrita dos sujeitos, que já tivessem sido empregados por outros estudos. Desta maneira acrescentaram-se duas categorias chamadas de “acentos gráficos” e “ausência de nasalização” e “trocas de letras”.

A figura 1 evidencia os resultados obtidos com a análise do ditado de palavras, nos quais foram empregados os nove modos de classificação de desvios mais recorrentes identificados na escrita dos alunos da FPU.

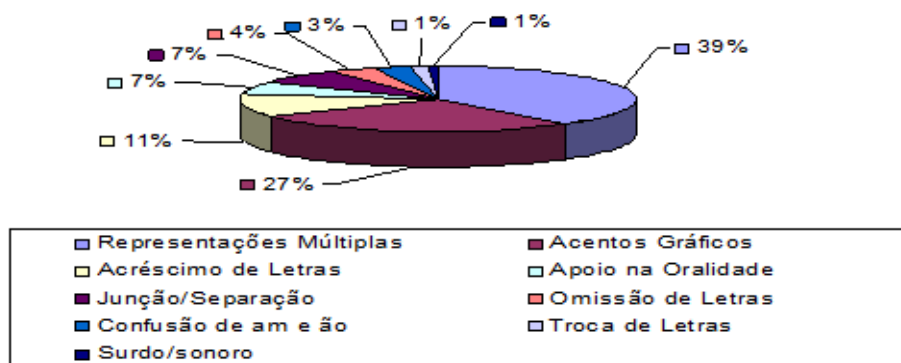


Figura 1: Resultados da atividade do Ditado de Palavras Isoladas dos alunos na FPU.
Fonte: Pesquisa de campo jun. – 2010.

Diante do panorama exposto pelo gráfico, é observável que os desvios ortográficos por “representação múltipla” lideram o quadro de erros, como sendo a maior dificuldade dos alunos da FPU no ditado, somando 39% (240 erros).

Em segundo plano com 27% (167 erros) aparecem os erros por “acentos gráficos”, em terceiro lugar surgem os desvios “acréscimo de letras” com 11% (70 erros), em quarto lugar empatam “apoio na oralidade” e “junção/separação não-convencional” com 7% (42; 44 erros), em quinto lugar aparece “omissão” com 4% (23 erros), em sexta posição acha-se com 3% “confusão de am e ão” (18 erros) e finalmente, em último lugar com 1% aparecem “trocas de letras” e “surdo/sonoro (8 e 6 erros respectivamente).

Como conclusão desta parte, é importante destacar que o resultado do ditado de palavras demonstrou que as principais dúvidas ortográficas dos alunos são decorrentes da não correspondência entre o número de grafemas e o de fonemas presentes na língua escrita e também quanto à acentuação das palavras.

3.2. Análise dos questionários e do teste de observação ortográfica dos alunos da FPA

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de duas turmas de 1º período de graduação do turno noturno pertencentes aos cursos de Ciências Contábeis e Administração, as quais

resultaram em um conjunto de 82 estudantes, 40 do sexo feminino e 42 do masculino, com média de idade de 26 anos, todos residentes na zona urbana de Manaus. Estes dados foram adquiridos na pesquisa ocorrida no segundo semestre de 2010.

Do total de alunos avaliados da FPA, 78% estudaram durante o período do Ensino Básico em escolas públicas, e o restante 22%, frequentaram escolas da rede particular de ensino. No que se tange à participação dos pais na vida escolar desses alunos, 72% afirmaram que sempre receberam atenção neste aspecto, ou quase sempre que os responsáveis tinham tempo, já para 28% dos alunos pesquisados, esse cuidado foi quase inexistente, uma vez que foram ajudados em casa poucas vezes ou nunca. Sobre a observação pelos pais da escrita ortográfica, 34% revelaram que sempre houve esse zelo por parte dos responsáveis, 22% disseram que apenas a caligrafia era observada, 44% expuseram que nunca obtiveram atenção neste sentido, ou que foram raras as vezes que a família ajudou no assunto. Quanto à preocupação dos educadores com a escrita ortográfica, os alunos apontaram com 48% das respostas que raramente trataram do assunto em sala de aula, ou ainda que nunca houve cuidado neste sentido. 52% assinalaram que sempre os educadores de língua materna preocupavam-se com a ortografia, além disso, havia o mesmo posicionamento de docentes de outras matérias escolares. Sobre a frequência da leitura dos acadêmicos da FPA, observou-se na figura abaixo que 70% dos sujeitos afirmam ler com frequência. Deste número 32% fazem leituras todos os dias, 38% duas ou três vezes por semana. E os 30% restantes dizem não ler com grande frequência. Ainda sobre leitura, os estudantes responderam acerca do último livro lido e sobre o nome do autor.

Ainda sobre leitura, os estudantes responderam acerca do último livro lido e sobre o nome do autor. Desse modo, observa-se que 52% dos alunos lembraram o nome do último livro lido e o nome do autor da obra, 30% recordaram somente do nome do livro e apenas 18% não recordaram de informações sobre suas leituras. Quanto aos temas dos livros, observou-se estavam obras de cunho acadêmico ligado à área de conhecimento do curso, livros de autoajuda e romances literários. Quanto ao seu desempenho ortográfico, os estudantes da FPA, também avaliaram sua *performance* em quatro escalas, sobre as quais comenta-se que do total 51% dos discentes avaliam positivamente sua escrita ortográfica, uma vez que 41% a classificaram com a escala “Bom” e 10% com a “Ótimo”. Para os 49% restantes, a ortografia está entre “Precisa melhorar” e “Regular”. Por último, foi perguntado aos universitários, se estes esperavam que as atividades vivenciadas no Curso Superior, pudessem ajudar a superar as suas possíveis dificuldades ortográficas e de acordo com as respostas, para os estudantes pesquisados, há uma expectativa quase geral da possibilidade de melhorar seu desempenho escrito durante o curso ingressado, em virtude de 86% assinalarem a resposta “Sim”.

Deve-se esclarecer que os mesmos métodos de aplicação de coleta de dados explicitado no item 3.1 também foram igualmente utilizados com os alunos da FPA.

Partindo desse pressuposto, atividade do ditado de palavras isoladas reuniu também o número de oitenta e duas (82) amostras de produção escrita, nas quais houve a ocorrência de duzentas e dezenove (219) palavras escritas diferentes da forma convencional, apresentando o total de novecentos e dezessete (920) desvios ortográficos, com uma média de erros de 11,2 alterações cometidas por aluno.

Desse modo, a figura 2 evidencia os resultados obtidos com a análise do ditado de palavras, dos alunos da FPA.

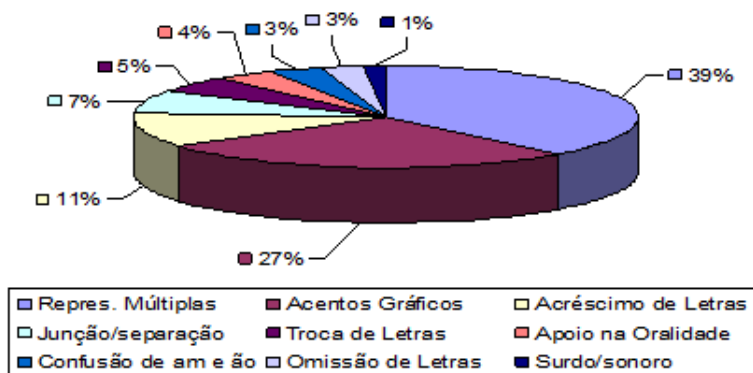


Figura 2: Resultados da atividade do Ditado de Palavras Isoladas dos alunos na FPA

Fonte: Pesquisa de campo. – 2010.

Com base no resultado acima, evidencia-se que os desvios ortográficos por “representação múltipla” ocupam a liderança dos erros cometidos pelos alunos da FPA no ditado, somando 39% (344 erros). Em segundo lugar estão os erros por “acentos gráficos” com 27% (245 erros), em terceiro lugar surgem os desvios “acréscimo de letras” com 11% (98 erros), em quarto lugar está “junção/separação não-convencional” com 7% (67 erros), em quinto lugar aparece “troca de letras” com 5% (46 erros), em sexta colocação acha-se com 4% “apoio na oralidade” (36 erros), em oitavo empatam com 3% “confusão de am e ao” (30 erros) e “omissão de letras” (25 erros) e em último lugar está “surdo/sonoro” com 1% (13 erros).

4. Análise comparativa

O estudo que objetivou analisar o domínio ortográfico na escrita de alunos de 1º período de graduação revelou aspectos importantes sobre o perfil do aluno que está ingressando em um curso superior, dentre as quais se podem destacar:

Primeiramente, em sua maioria, são estudantes jovens, uma vez que os alunos da FPU têm média de idade de 24 anos e os da FPA, 26 anos. Em seguida, é facilmente observável que a maior parte dos alunos provém da rede pública de ensino, já que esta foi a resposta de 84% dos sujeitos da FPU e também de 78% dos discentes da FPA. Depois disso, constata-se que os alunos pesquisados tanto da FPU (68% das respostas), quanto da FPA (72%), tiveram auxílio dos pais nas atividades escolares, em virtude de as respostas mais recorrentes serem “sempre ajudaram” ou “Quase sempre que podiam”. Já em relação à observação dos pais e professores quanto à escrita ortográfica, pode-se detectar que 51% dos estudantes da FPU “sempre receberam” ou “poucas vezes receberam” auxílio dos pais neste aspecto, e 62% afirmaram que os docentes atentavam para este assunto nas aulas, não só o professor de Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas. No que se refere aos alunos da FPA, nota-se que 34% dos pesquisados assinalaram a resposta “sempre observaram”, 44% disseram que nunca foram ajudados pela família e sobre os educadores, 52% revelaram ter sido acompanhados tanto pelo de língua materna, quanto por professores de outras matérias.

Sobre o perfil leitor dos estudantes da FPU, 90% dos sujeitos afirmaram ler com dada frequência, deste número 62% fazem leituras todos os dias. No mesmo aspecto, os acadêmicos da FPA demonstram com 70% das respostas que leem com frequência, deste total, 32% realizam leituras todos os dias. Ainda sobre o aspecto leitor, 79% dos estudantes da FPU lembraram o nome do último livro lido e o nome do autor da obra, já os discentes da FPA, mostraram com 52% informações completas sobre sua última leitura. No que se relaciona ao desempenho pessoal em ortografia, tanto os alunos da FPU, quanto da FPA,

realizaram uma avaliação positiva, uma vez que a maioria, 58% da primeira e 51% da segunda, ficaram entre “Bom” e “Ótimo”.

Quanto à última resposta do questionário, os estudantes demonstraram que possuem uma expectativa de melhora quanto a sua ortografia nas atividades que serão desenvolvidas durante o seu curso universitário, já que a resposta recorrente foi “Sim”, com 76% da FPU e 86% da FPA.

Finalmente, chega-se a análise do teste de observação ortográfica, no qual se descobriu que as mesmas classes de desvios ortográficos são compartilhadas pelos dois grupos estudados, mas em posições diferentes. Além disso, os sujeitos da FPA apresentam um número maior de desvios em sua escrita, são exatamente 300 a mais do que o encontrado no outro grupo. Destaca-se que o resultado do ditado de palavras demonstrou que as principais dúvidas dos alunos são decorrentes da não correspondência entre o número de grafemas e o de fonemas, presentes na língua escrita (representação múltipla) e também quanto à acentuação das palavras (acentos gráficos). Estes dados que podem direcionar os estudos de Língua Portuguesa nas disciplinas dos cursos de graduação frequentados pelos sujeitos da pesquisa, com a finalidade de auxiliá-los na superação de suas dificuldades.

5. Considerações finais

Este estudo oportunizou dentre muitos aspectos o conhecimento do perfil do aluno ingressante no curso superior e suas expectativas. Tais expectativas são de um melhor aprimoramento da escrita durante o período na universidade. Assim sendo, confirmaram-se as hipóteses centrais do trabalho, as quais previam que os acadêmicos a serem pesquisados apresentariam ineficiências em relação ao domínio da ortografia no que se refere à irregularidade do sistema ortográfico da Língua Portuguesa e a de que tanto os discentes da faculdade pública quanto da particular apresentariam na escrita os mesmos tipos de desvios ortográficos. Diante disso, acredita-se para que o educando possa apropriar-se satisfatoriamente do sistema ortográfico de sua língua é necessário que todos os sujeitos partícipes do processo educacional estejam conscientes para o alcance deste objetivo, principalmente a família, o professor e o próprio aluno.

Referências Bibliográficas

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

GUIMARÃES, Sandra. Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalingüísticas. São Paulo: Vetor, 2005.

MORAIS, Arthur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. O aprendizado da ortografia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Linguagem e Educação).

ZORZI, Jaime Luiz. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apêndice A – Questionário para alunos de graduação

Nome: _____ Sexo: () F () M / Idade: _____
 Bairro onde mora: _____ Zona: _____ Curso: _____

1. Você estudou o Ensino Básico:

- () Todo em escola pública () Todo em escola particular
 () A maior parte em escola pública () A maior parte em escola particular

2. Em sua opinião, a escola frequentada durante o Ensino Básico, preparou você suficientemente para ingressar em uma faculdade?

- () Sim () Não. Justifique sua resposta. _____

3. Sobre a participação dos pais em sua vida escolar no Ensino Básico, pode afirmar:

- () Sempre ajudaram nas atividades escolares.
 () Poucas vezes ajudaram nas atividades escolares.
 () Nunca ajudaram nas atividades escolares.
 () Quase sempre que podiam, ajudaram.

4. Seus pais observavam a maneira como você escrevia ortograficamente as palavras?

- () Sempre observavam.
 () Observavam somente a caligrafia.
 () Poucas vezes tiveram esse cuidado.
 () Nunca observaram esse aspecto.

5. Durante o Ensino Básico, os professores se preocupavam com o modo como você escrevia ortograficamente?

- () Sim, todos os professores de todas as disciplinas. () Sim, somente os professores de Língua Portuguesa.
 () Não, ninguém se preocupou. () Raramente abordavam o assunto.
 () Outra resposta _____

6. Você frequentemente lê:

- () Todos os dias () 3 vezes por semana () 2 vezes por semana () 1 vez por semana
 () Não lê com frequência () Outra alternativa _____

7. Cite o nome do último livro que leu e o nome do autor desta obra. _____

8. Você possui livros em casa para leitura?

- () Sim, alguns. () Sim, muitos. () Não possuo.
 () Não possuo, mas procuro emprestar livros de bibliotecas ou de pessoas conhecidas.

9. Você se considera um bom escritor?

- () Sim () Não. Justifique a resposta. _____

10. Como você avalia o seu desempenho em ortografia?

- () Ótimo () Bom () Regular () Precisa melhorar.

11. Marque as três atividades predominantes usadas pelos docentes no período de Ensino Básico para o ensino de ortografia e das regras ortográficas.

- () Leitura frequente () Uso frequente de dicionário () Jogos, músicas, bingos
 () Produção Textual () Cópias e Ditado () Outra. _____

12. Considerando sua experiência de leitor e escritor, qual (ou quais) é a melhor maneira de ajudar o aluno a compreender e aprender a ortografia do português?

13. Qual estratégia você geralmente usa quando não tem certeza da grafia de uma palavra?

- () Procura no dicionário () utiliza pistas gramaticais (contexto gramatical)
 () pergunta ao colega mais próximo () pergunta ao professor
 () outra estratégia. _____

14. Você espera que as atividades do Curso Superior possam ajudar você a superar suas possíveis dificuldades ortográficas.

- () Sim () Não () Em parte. Justifique sua resposta.

Apêndice B – Teste de observação ortográfica – ditado de palavras isoladas

1 identificar	18 cenoura	35 sucesso
2 língua	19 queixo	36 necessário
3 guerreira	20 hidratação	37 açaizeiro
4 nascer	21 churrasco	38 atrasado
5 desça	22 enxugar	39 ônibus
6 experimentar	23 sossegado	40 viagem
7 excelente	24 sofresse	41 através
8 aqui	25 terça-feira	42 almoço

9 <i>vexame</i>	26 <i>exclamação</i>	43 <i>viajaram</i>
10 <i>heroína</i>	27 <i>português</i>	44 <i>atrás</i>
11 <i>caranguejo</i>	28 <i>congelar</i>	45 <i>balanço</i>
12 <i>açaí</i>	29 <i>guitarra</i>	46 <i>beija-flor</i>
13 <i>hidrovia</i>	30 <i>embora</i>	47 <i>cemitério</i>
14 <i>encher</i>	31 <i>assaltou</i>	48 <i>último</i>
15 <i>enxada</i>	32 <i>bandeja</i>	49 <i>franqueza</i>
16 <i>gigante</i>	33 <i>ficarão</i>	50 <i>arranjaram</i>
17 <i>bênção</i>	34 <i>bem-vindo</i>	-----

O ENSINO DE CONCEITOS NA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO II CICLO.

Gilves Furtado de QUEIROZ (CEFAPRO)¹⁰⁵³

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa sobre a apropriação dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais, Gêneros do Discurso, com destaque para a mediação didática realizada pela professora formadora, durante a realização de um curso de formação continuada para professoras pedagogas que atuam no II ciclo nas escolas da rede pública, em Barra do Garças/MT. A organização do ensino foi norteadada pela abordagem histórico-cultural, de Vygotsky e da teoria do ensino desenvolvimental, de Davídov. Os resultados preliminares mostram a importância da organização didática para a construção de conceitos.

Palavras-chave: Conceitos. Organização didática. Mediação.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa sobre a apropriação dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais, Gêneros do Discurso, com destaque para a mediação didática realizada pela professora formadora, durante a realização de um curso de formação continuada para professoras pedagogas que atuam no II ciclo nas escolas da rede pública, em Barra do Garças/MT.

Nos últimos doze anos, atuamos como professora formadora de Língua Portuguesa no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO - de Barra do Garças/ MT, que tem a função de atuar na formação continuada dos professores da rede pública, em exercício. Nossas ações pautavam-se em uma perspectiva de formação empírica, durante a qual os professores, por meio de oficinas de Língua portuguesa, realizavam formações e, depois, reproduziam para seus alunos, de forma também empírica. Essa prática começou a ser modificada, quando passamos a participar de alguns estudos, dentre eles: *Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a educação e Língua e gramática: desafios e possibilidades de ensino*, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Campus do Araguaia – ambos cadastrados junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

A partir desses estudos surgiu a ideia de realizar uma formação para professores pedagogos, pois ouvíamos dos professores de Língua Portuguesa e de pedagogos, em diferentes momentos – no projeto Sala de Educador¹⁰⁵⁴, nos encontros de Formação Continuada, nas visitas às escolas, entre outras – perguntas tais como: “Quais gêneros devo trabalhar no Ensino Fundamental?”; “Por que algumas pessoas dizem ‘gênero discursivo’ e outras ‘gênero textual’? Qual é a diferença?”; “Que tipo de texto é a notícia?” E, ainda, a declarativa equivocada “Eu sempre trabalho com o *gênero* narração”. Além desses questionamentos, temos ouvido frequentemente, dos professores que atuam nos anos finais do

¹⁰⁵³ Especialista em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade Federal de Mato Grosso e professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT – Barra do Garças- MT - Brasil. e-mail:gilvmartins@bol.com.br

¹⁰⁵⁴ O Projeto Sala de Educador, implementado pelo CEFAPRO, tem por principal objetivo fortalecer a escola como *locus* de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

Ensino Fundamental, que os alunos que recebem apresentam dificuldades ao produzir um texto de forma adequada e, linguisticamente, satisfatória.

Diante desses questionamentos dos professores, começamos a nos perguntar: Os professores têm clareza dos conceitos essenciais para o ensino da Língua materna? Como o professor trabalha a leitura, a análise linguística e a produção textual? Como trabalhar com o professor, para que ensine por meio de conceitos teóricos e não por meio de definições empíricas? Como fazer para motivar o professor a se apropriar desses conceitos?

Tais questionamentos foram importantes para definirmos o problema de pesquisa que consistia em: A teoria histórico-cultural, de Vygotsky, mais especificamente o ensino desenvolvimental, de Davídov, pode contribuir, na formação continuada, para que os professores pedagogos que atuam no II Ciclo do ensino fundamental da rede pública de Barra do Garças se apropriem dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso?

O objetivo geral visou compreender se a teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental podem contribuir para que os professores pedagogos que atuam no II ciclo do ensino fundamental se apropriem dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso. Já os objetivos específicos foram: investigar os conhecimentos dos professores em relação aos conceitos de Língua, Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso; acompanhar o processo de apropriação dos conceitos pelos professores; avaliar a construção dos conceitos pelos professores e refletir sobre a mediação e a organização didática realizada pela professora formadora.

Para desenvolver o ensino de conceitos, buscamos fundamentos nos princípios da teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental, por entendermos que estes referenciais permitem modificar uma prática de ensino empírico, que se limita ao dado aparente, para uma prática que impele a uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos, imprescindíveis à formação do pensamento teórico.

A Metodologia utilizada foi a qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto do pesquisador com o objeto que está sendo pesquisado, ou seja, a forma melhor de verificar as ocorrências de um fenômeno é pela experiência direta; permite, ainda, uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos.

Essa metodologia possibilitou fazer uso de dois procedimentos: 1. da observação, que foi imprescindível para a análise da ação mental de construção dos conceitos pelas professoras. Para essa análise, também, utilizamos as produções textuais escritas, coletivas e individuais, nas quais percebemos os movimentos de avanço, equívocos, confusão e tentativa de acerto por levantamento de hipóteses na apropriação dos conceitos; 2. da entrevista semi-estruturada que possibilitou: a) conhecer o perfil das professoras: o tempo de profissão de cinco participantes variava de um a oito anos e das outras seis, de treze a vinte e dois anos; em relação ao sentimento pela profissão, todas manifestaram gostar do que fazem e demonstraram interesse em continuar aprendendo para melhorar o seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem; e, ainda, vêem o ensino da Língua portuguesa como desafiador, essencial para formação do sujeito e fundamental para a aprendizagem em todas as áreas de conhecimento; b) desvelar algumas crenças relacionadas aos conceitos estudados e permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões a respeito de situações e vivências da prática docente, em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

A formação foi realizada nas dependências do CEFAPRO, de março a maio de 2013, com um grupo de 11 professoras, que se fizeram presentes do começo ao fim do curso, e o planejamento dessa formação foi elaborado em três unidades, uma para cada conceito, sendo destinados para o desenvolvimento dos estudos 45h e 30min presenciais e 09h e 30min a

distância, para fins de leitura e atividades de escrita individual. O total de encontros foi 13, com a duração de 03h e 30min cada um.

Para organizar o ensino, foram pensadas seis ações para cada conceito, conforme proposto por Davídov, partindo do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto pensado, ou seja, do conhecimento empírico para o conhecimento teórico-científico.

Contamos com a colaboração de uma acadêmica de Letras (G.N.), que também faz parte do grupo de pesquisa *Língua e gramática: desafios e possibilidades de ensino*, para anotar ou filmar as falas das pesquisadas, uma vez que seria muito difícil a uma única pessoa desempenhar todas essas ações.

2 Fundamentação teórica

Durante nossa vida escolar, a concepção de linguagem que tínhamos era que os estudos gramaticais seriam responsáveis pelo desenvolvimento do falar e do escrever bem, num desconhecimento total de que essa concepção seria responsável por nossa postura pedagógica. Geraldi (1984) propõe, basicamente, três modos de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Até o final da década de 60, o conceito de linguagem definia-se como *expressão do pensamento*. Usar a língua portuguesa era o mesmo que pensar, e pensar certo seria utilizar a linguagem de modo correto, seguir regras universais (divisão, classificação e organização).

A partir de 1969, com os avanços dos estudos da Linguística, a linguagem passou a ser entendida como *instrumento de comunicação*, um código que possibilita transmitir uma mensagem ao receptor e o estudo da língua ainda tendia ao ensino gramatical.

Apenas na década de 80 os estudos linguísticos, no Brasil, tendem a caminhar para a linguística da enunciação, ou seja, a linguagem é entendida como *uma forma de interação*. Nessa concepção, com a qual nos identificamos, hoje, o papel da escola é trabalhar com a língua oral e escrita, em uso, oportunizando ao estudante conhecer e produzir unidades linguísticas significativas, numa determinada situação de interação social. Diante disso, a concepção de repassar e reproduzir conhecimentos, de forma mecânica, não cabe mais.

Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica. Nesse sentido, a língua é vista como interação e só se manifesta num conjunto de diferentes discursos. Para Bakhtin (2003), os *modos de dizer* de cada indivíduo são realizados, a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos *gêneros do discurso*.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), os gêneros do discurso tornam-se *objeto de ensino*, uma vez que se concretizam nos textos - *unidades de ensino* - que circulam na sociedade. Nessa linha de pensamento, a pesquisa se desenvolveu sob os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Rojo (2000), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Geraldi (1984) e outros que concebem a linguagem como forma de interação.

Entendemos que além do domínio da gramática que era exigido, antes, o professor de hoje precisa desenvolver conceitos. O conceito é o elemento estrutural do pensamento. Porém, para muitas professoras de língua materna os conceitos básicos, como Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso estão aquém dos seus conhecimentos de língua. É recente e complexo para muitos professores realizar o trabalho de análise da língua em seu funcionamento, uma vez que, por muito tempo a escola privilegiou o ensino da gramática descontextualizada em detrimento do ensino da língua em uso.

Selecionamos, para a formação, os conceitos de Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso, por entendermos que são basilares no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Petroni, referindo-se ao professor, diz “Para o ensino da leitura e da escrita, são

condições essenciais a esse profissional, além do conhecimento gramatical, o domínio de, pelo menos, noções como texto, discurso, gêneros discursivos, e da concepção de língua(gem) como interação” (PETRONI, 2011, p.32).

Pensar em contribuir para o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico dos professores, a fim de desenvolver conceitos, implica trabalhar com a reflexão, a análise e o planejamento. E, nesse processo de apropriação dos conceitos linguísticos, cabe estudar os processos e mecanismos de construção textual que dão significado ao texto, realizando análise da língua, na sua totalidade e contradições.

Aliado a isso, o ensino da língua materna, bem como o de outras disciplinas, tem priorizado o que Davídov (1988) pontua como um ensino empírico, o que dificilmente contribui para desenvolver o pensamento teórico.

A impressão inicial é a de que o educando aprendeu o conceito transmitido pelo professor, mas, na realidade, apenas memorizou mecanicamente as definições já prontas, repete palavras vazias de significado e, em consequência, isso faz pouco sentido para sua vida. Para Davidov, ter um conceito sobre um ou outro objeto significa “saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de formação e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência”. (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Segundo Vygotsky (1993), o conceito é um processo mediado, de investimento particular, no qual a palavra/signo desempenha função diretiva, conduzindo as operações mentais e controlando o curso dessas operações. Assim,

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções básicas tomam parte. [...] porém insuficientes sem o uso do signo, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1993, p.50)

Dessa forma, entendemos que a formação de conceitos é primordial para desenvolver o pensamento teórico, a generalização, a análise, a síntese, o raciocínio, desde os primeiros anos escolares.

Na tentativa de encontrar alternativas que contribuam para uma aprendizagem mais significativa dos conceitos básicos *Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso* buscamos, nos fundamentos da teoria histórico-cultural, mais especificamente na teoria do ensino desenvolvimental, de Davídov, os conhecimentos necessários para traçar uma proposta de ensino que tem como principal objetivo o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o autor diz que “[...] a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento” (DAVÍDOV 1988, p.3).

Isso requer uma organização da atividade de aprendizagem que, segundo o autor, deve despertar o desejo, ou satisfazer a necessidade de aprender, seguida de uma sequência didática formada por ações, operações e tarefas. As ações relacionam-se aos objetivos que se referem ao aspecto intencional - ações mentais necessárias à solução de determinada situação-problema - e operacional - de realização das operações. Essas operações referem-se aos procedimentos e às tarefas que dependem das condições – espirituais e materiais - para sua execução. Em relação às ações de aprendizagem, Davídov (1988) distingue seis etapas que o professor pode seguir para organizar o ensino: 1. A transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; 2. A criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser

maquetes, icnografias, textos, equação algébrica, dentre outros; 3. A transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto; 4. A construção de um sistema de problemas/tarefas específicas que podem ser resolvidos mediante a aplicação de um procedimento geral; 5. O controle da realização das ações anteriores; 6. A avaliação da aquisição do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

Nesse estudo a realização dessas ações pelos participantes, pode ser caracterizada como investigações que eles concretizam a partir da mediação. Ao completar as ações, operações e tarefas os aprendizes se apropriam dos conceitos, o que ocorre quando são capazes de estabelecer relações, de expressar o nuclear do conceito, de compreender as transformações, as variáveis e as contradições que envolvem o conceito.

3. Dificuldades e avanços: do planejamento à prática

Planejamos desenvolver todas as ações, operações e tarefas para apropriação teórica dos conceitos em treze encontros, contudo não foi possível concluir as ações do conceito de Gêneros do Discurso. O tempo estimado para cada operação, muitas vezes, era prorrogado em função de discussões que se estendiam além do esperado, mas que eram importantes para a compreensão do objeto estudado. Nesse processo, em que a avaliação é contínua e permite replanejamento e tomada de decisões, optamos por oportunizar a reflexão, a interação entre sujeito e objeto de conhecimento, a busca de respostas para desenvolver a ação mental de construção de um conceito, em detrimento de cumprir um cronograma de conteúdos. A cada socialização das atividades realizadas, era evidenciada a necessidade de aprender outros conceitos que estavam interligados aos conceitos já elencados. Esses diagnósticos nos levavam a reelaborar novos textos, contemplando essas necessidades das Professoras Cursistas, doravante designadas PCs.

Durante o percurso, substituímos alguns textos, já selecionados com antecedência, por outros reescritos pela mediadora, em uma linguagem mais acessível ao público-alvo e contendo o que era relevante para a construção do conceito em foco. Outra solução efetivada para superar a dificuldade das PCs, em compreender a linguagem dos textos, foi a realização de leituras compartilhadas. Desse modo, elas passaram a incorporar ao seu vocabulário termos ainda não assimilados, até aquele momento.

De forma sintetizada, apresentaremos outras dificuldades das PCs: interagir com as colegas do grupo, ouvir a outra, entrar num consenso, entender o que é trabalho dialético, entender a linguagem do texto, ler fora dos encontros, buscar algumas informações, entender que não teriam respostas prontas e imediatas, reconhecer as ideias centrais de um texto. Essas dificuldades foram superadas, na medida em que, durante o processo de apropriação dos conceitos, as PC entenderam: que a mediadora não iria dar respostas prontas e imediatas a elas, mas precisariam pensar, refletir, trabalhar no plano das ideias, generalizar – do todo para as partes e vice-versa; que a interação e a dialética são imprescindíveis para a construção do conhecimento; que a fala do colega tem valor e não só a da mediadora; que os equívocos e as dúvidas seriam esclarecidos nas considerações sobre o conceito, depois da terceira e quarta ações.

Reconhecemos os avanços das PCs, durante a formação e na entrevista, quanto à conscientização de suas limitações em relação aos conceitos de língua portuguesa, a ascensão do pensamento empírico para o concreto pensado, em relação aos conceitos de Texto e Gêneros textuais, ao desejo de aprender mais sobre a língua portuguesa, à percepção da importância do método dialético e do ensino desenvolvimental para a aprendizagem dos seus educandos. “Esse método faz com que o aluno pense mais sobre o que está estudando, pesquise, compare e interaja em grupo. O estudante aprenderá a produzir os seus conceitos, em grupo e individualmente”. (Professora E.S.D).

Em relação ao papel da mediação, podemos afirmar que se constituiu em um enorme desafio pensar em uma formação, a partir da teoria do ensino desenvolvimental. A primeira foi encontrar a célula¹⁰⁵⁵ dos conceitos, pois é nela que se encontra o princípio geral de orientação para toda a diversidade de material necessário ao estudo. Para tal, foram necessárias muitas leituras e muita reflexão. Algumas dificuldades foram sendo superadas, ao longo dos encontros, tais como: criar uma tarefa motivadora que fizesse com que as professoras entrassem em atividade de aprendizagem. Para isso, foram utilizadas letras de músicas, textos, imagens e vídeos relacionados a cada um dos conceitos estudados; selecionar os textos que iriam subsidiar cada conceito: um texto que permitisse revelar a relação universal do conceito estudado e um segundo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas desse conceito; anotar todas as falas das PCs consideradas importantes; encontrar textos com linguagem acessível; reescrever textos; não dar a definição ou resposta quando interrogada, mas, sim, elaborar pergunta a fim de que a professora pensasse sobre a própria pergunta; e, por fim, oportunizar às PCs, por meio das tarefas, a transformação do conhecimento espontâneo, empírico em conhecimento teórico.

4. Resultados preliminares

A formação de conceitos - ferramentas mentais e procedimentais para deduzir relações particulares de uma relação abstrata - é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico e da capacidade de pensar, seja das professoras-cursistas ou dos educandos.

Dentre os conceitos iniciais de *Texto*, das professoras cursistas, destacamos “É uma informação sobre determinado assunto: ele pode ser informativo, narrativo, dialogado, poético etc” (professora E.N.B.R.); neste conceito inicial da professora, percebemos os equívocos quanto às características funcionais e tipos discursivos, revelando um conhecimento empírico sobre *Texto*. Após o desenvolvimento das ações, a mesma professora conceituou *Texto* como “O texto constitui uma unidade de sentido,[...] o texto pode ser simples, complexo, mas pode conduzir o leitor a um mundo real, imaginário, a sonhar, a mudar de opinião, a tomar decisões, a discordar enfim...o texto traz uma riqueza de informações. *Texto* é tudo que comunica, seja ele verbal ou não verbal; o texto compreende uma estrutura significativa de ações linguísticas, sociais e cognitivas; ele se forma a partir da observação e da leitura que fazemos do mundo, [...] .” Assim, vê-se que a professora passou de um conhecimento aparente (empírico) para o conhecimento concreto (pensado) de *Texto*.

Quanto ao segundo conceito - *Gêneros Textuais*-, trabalhamos com o referencial teórico de Marcuschi (*Produção textual, análise de gêneros e compreensão, 2008*); trazemos como exemplo o conceito inicial da professora cursista “Gêneros textuais são textos que estão presentes no cotidiano e apresentam várias características.” (professora T.N.S.). Esse conceito foi dado após terem assistido a um movie maker com vários gêneros textuais; porém, ao final dos estudos a mesma professora apresentou o seguinte conceito “Gêneros textuais são textos que se materializam no dia a dia e possuem características sociocomunicativas conteúdo, estilo, propriedade funcional e composição. Os gêneros textuais são infinitos, não conseguimos fazer uma lista de todos [...] tudo o que falamos está dentro de um gênero textual. [...] são gêneros textuais: uma carta, uma receita, uma lista telefônica, uma tela, um conto etc” (professora T.N.S.). Nesse conceito, percebe-se que a professora conseguiu apreender as propriedades intrínsecas do objeto de estudo, além de se apropriar também de outros conceitos que o constituem. Ainda, na ação seis: avaliação da aquisição do conceito geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada, foi proposta a produção de

¹⁰⁵⁵ Davídov, entre outros, utiliza diferentes termos - célula, núcleo, germe - para se referir à essência do conceito que está presente tanto no abstrato quanto no concreto pensado.

um gênero textual, à escolha da PC, a partir do contexto dos encontros formativos. Destacamos a carta

Barra do Garças, 03 de maio de 2013.

Querida amiga, Maria

Quero lhe falar sobre a formação que estou fazendo, e seria muito bom se você também a fizesse, pois me fez repensar sobre língua, texto e gêneros textuais. Esse curso está sendo realizado no CEFAPRO pela professora G.F.Q. Pude ampliar meu conceito de texto, pois tinha uma idéia errônea de que texto eram somente palavras escritas no papel, com frases articuladas entre si. Agora sei que existem vários gêneros textuais, sejam eles verbais ou não verbais. Tudo aquilo que comunica algo a alguém é um texto: uma música é um texto, uma escultura é um texto, uma peça teatral é um texto. Portanto, o texto pode ser oral, escrito, musical, pictórico etc.

Aprendi, também, que o texto se constitui em diferentes gêneros e que esses gêneros textuais vêm se modificando conforme a necessidade da sociedade. A carta que estou escrevendo, por exemplo, é um gênero que está em desuso, devido à tecnologia avançada que trouxe outros gêneros como o e-mail que envia sua mensagem em segundos. Os gêneros também vêm nos mostrar como nos comunicar adequadamente em diferentes situações, pois você não pode escrever em um documento oficial da mesma forma que escreve em um bate-papo na internet ou relatar uma notícia no jornal da mesma maneira que conta uma história para alguém conhecido.

Enfim, queria só lhe contar, de forma resumida, a importância que tem esse conhecimento para nós, e que, cada vez mais tem se aprofundado e se tornado significativo e aplicável em sala de aula, contribuindo para a aprendizagem de todas nós, professoras presentes na formação.

Beijos

P.

As produções contemplaram vários gêneros textuais e apresentaram as respectivas características, adequadamente, comprovando, dessa forma, a apropriação do conceito pelas professoras.

Não realizamos todas as ações planejadas para o terceiro conceito - *Gêneros do Discurso* - uma vez que se fez necessário incluir no plano: conceitos de língua, linguagem verbal e não verbal, coesão, coerência e intertextualidade e os procedimentos de síntese e resumo, sem os quais seria difícil prosseguir com as operações e tarefas propostas. Desse modo, priorizamos as necessidades diagnosticadas em detrimento da construção do terceiro conceito.

E, por fim, na análise da entrevista realizada, após o término da formação, as PC enfatizaram que a metodologia utilizada fez com que pensassem mais, pesquisassem, interagissem com as colegas, tivessem vontade de aprender mais sobre o assunto e, principalmente, ampliassem os conceitos que tinham de Texto, Discurso e Gêneros Textuais. Ao expressar como avaliavam sua aprendizagem na formação, disseram: “Nessa formação aprendi bastante; mudei minha visão sobre os conceitos estudados e foi muito significativo para minha prática”. (PC P.M.N.Y.); “O curso abriu um leque de informações pra gente”. (PC N.R.N.F.S.); “Nossa! Eu preciso fazer um curso de Letras! Estou apaixonada pela Língua Portuguesa! Estou aprendendo muito neste curso!”. (PC T.T.P.C). Ainda, afirmaram que precisam continuar aprendendo, que nunca sabem tudo de um conceito, uma vez que o conhecimento é inacabável, declarando: “Durante o curso, aprendi os conceitos estudados e uma nova metodologia que me auxiliou na prática. Percebi, também, que preciso aprender

ainda mais”.(Professora E.S.D); “Nessa formação tirei muitas dúvidas e aprendi bastante, mas vou buscar me aprimorar mais”.(Professora L.C.S.S).

5. Considerações finais

Ao analisar o processo de apropriação pelas professoras dos conceitos selecionados, podemos afirmar que, aproximadamente, 50% delas se apropriaram dos conceitos e as outras ampliaram seu conhecimento, sua compreensão acerca dos mesmos conceitos. O fator tempo interferiu no processo de aprendizagem, uma vez que acreditamos que os sujeitos têm tempos diferentes e, que em uma perspectiva dialética de ensino e aprendizagem depender o tempo necessário ao desenvolvimento mental de cada um, é imprescindível. Desse modo, cremos que se houvesse mais tempo para continuar a formação, todas as professoras cursistas teriam se apropriado dos conceitos propostos.

Destacamos que, por unanimidade, as PC declararam a importância de termos relacionado a teoria à prática e aprovaram a forma de organização do ensino, destacando que o mediador deve atuar, como se refere Vygotsky, na zona de desenvolvimento proximal. As PC demonstraram estar motivadas para aprender, ao solicitar da mediadora uma continuidade da formação, no segundo semestre do ano de 2013, a fim de se apropriarem do conceito de Gêneros do discurso, o qual foi interrompido, e de outros conceitos de língua portuguesa. Outro fator positivo, acerca da metodologia empregada, foi o envolvimento das PC nas atividades e a assiduidade nos encontros formativos.

Diante desses fatores, podemos dizer que tanto os professores como os educandos podem aprender teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico, para utilizá-lo em situações concretas da vida. Enfatizamos, ainda, que vemos como possível recriar a formação continuada desenvolvida pelos professores formadores do CEFAPRO, no sentido de reelaborar metodologias e/ou criar outras, a partir da prática do professor. A organização didática do ensino é de suma importância para garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

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

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

PETRONI, M. R.; MELO, E. S. O. & JUSTINO, A. R. *Ainda sobre a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil*. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>. Acesso em: em 22 de ago. de 2012.

ROJO, R. (org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PERSPECTIVAS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LITERATURA: O GÊNERO DRAMA EM SALA DE AULA

Rodrigo Damacena Alves (UFG/NELIM)¹⁰⁵⁶

Renato de Oliveira Dering (UFG/CAJ)¹⁰⁵⁷

Resumo: O ensino de literatura requer cuidado didático, para não cair em análises voltadas ao estudo de gramática normativa ou no simples ato de compreender “o que o autor quis dizer”. Quando se aborda questões de gêneros literários, o zelo deve ser ainda maior e o ensino mais cauteloso. Esse estudo, portanto, aborda reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de literatura, através do estudo do gênero. Deste modo, nossa proposta vai contra a prática de ensino recorrente, que consiste em repassar ao aluno fórmulas e maneiras de decorar datas, estilos, nomes de autores e obras, ensinando, logo, apenas história da literatura.

Palavras-chave: leitura literária; ensino de literatura; gêneros literários; Uma noite em cinco atos; Alberto Martins;

*Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.
Antonio Candido*

Muito se observa como a literatura tem sido trabalhada de forma mecanizada no ensino básico, sendo utilizada como suporte para o ensino de gramática normativa, história da literatura ou pela simples e falida interpretação pronta de textos voltados para processos seletivos, principalmente. Dos pontos acentuados, refletimos sobre as próprias funções da literatura e sobre sua essência no ensino. Utilizar da literatura como mero objeto para o ensino da norma culta da Língua Portuguesa é, como apontamos, negar a fruição dessa arte, produto de uma cultura. A disciplina “literatura”, nos currículos escolares, quando não se volta para o ensino da gramática normativa, é escondida atrás da “história da literatura”, que se volta ao estudo do contexto, datas e características de época. Esse fator acaba por deixar de lado o próprio objeto da literatura: o livro literário. Logo, além de os alunos não terem contato com a literatura, acabam por não estimular a leitura, uma vez que já estão inseridos pelos envoltos do ensino da disciplina. Outro ponto recorrente está nas famosas “aulas show”, isto é, aulas em que o professor já traz todo o material pronto, análises esquematizadas e leva seu aluno ao caminho já trilhado, sem a necessidade de reflexão. Contudo,

Antes de quaisquer inferências, pontuamos que, talvez não seja o ensino que se encontre defasado, como o senso comum costuma dizer, mas as práticas de ensino que não acompanham os inúmeros avanços do atual contexto social. Esse distanciamento se torna mais claro, por exemplo, quando observamos as maneiras como são realizadas as leituras de livros literários nas escolas, ou na identificação e produção de textos, sejam atividades realizadas em escolas públicas ou privadas (DERING e FILETTI, 2013, p. 247)

¹⁰⁵⁶ Graduado em Letras pela UFG. Professor de Língua Portuguesa da Rede Privada do Ensino Básico do Estado de Goiás. Goiânia – Goiás – Brasil. rodrigodamacena@live.com

¹⁰⁵⁷ Mestre em Letras pela UFV. Professor de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa da UFG/CAJ. Jataí – Goiás – Brasil. renatodering@gmail.com

Percebendo esses modos recorrentes de práticas no ensino de literatura, nos questionamos sobre as funções da literatura no ensino. E, para que possamos refletir sobre essas práticas acima abordadas, é necessário que consigamos delinear nossas discussões por um viés plausível para o ensino de literatura mais congruente com a nossa realidade e entre as abordagens de literatura e sociedade. Por essa razão, não é eficaz fechar a definição de literatura de modo objetivo e direto, como se fosse uma ciência exata. Ocorre, que

Na Inglaterra do séc. XVIII, o conceito de literatura não se limitava, como costuma ocorrer hoje, aos escritos “criativos” ou “imaginativos”. Abrangia todo o conjunto de obras valorizadas pela sociedade: filosofia, história, ensaios e cartas, bem como poemas. Não era o fato de ser ficção que tornava um texto literário – o séc. XVIII duvidava seriamente se viria a ser literatura a forma recém-surgida do romance – e sim sua conformidade a certos padrões de “belas letras”. (EAGLETON, 2006, p.25)

Diante dessas perspectivas, a concepção que se tem do texto literário era puramente ideológica. A literatura restringia-se aos valores e gostos de uma determinada camada social, se desenvolvendo de acordo com os critérios previstos por quem institucionaliza a literatura. Esse tipo de caráter ideológico dos textos literários servia de mecanismo para legitimar os interesses de um grupo social. Por esse fator, podemos explicitar, principalmente, um dos pontos que levantamos: a “aula show” de interpretação.

Textos são escolhidos devido a fatores pessoais e que agradem às necessidades de uma instituição, objetivando processos de seleção e deixando de lado as funções que a literatura pode exercer. Não apenas, os textos selecionados são entregues em sala de aula com análises prontas, deixando a reflexão da leitura literária em segundo plano. Logo, observamos que “o papel do professor é crucial para desenvolver nesse aluno a capacidade de reflexão e instigá-lo à atuação. É o professor que repassa o conhecimento e excita seu aluno a pensar” (DERING e FILETTI, 2013, p. 256) Não podendo este, portanto, limitar e privar o aluno dessa reflexão que advém do ato de ler. O profissional que se utiliza de recursos não cristalizados para promover o ensino-aprendizagem se torna capaz de modificar o sujeito com quem dialoga.

Observando tais apontamentos, tomamos a literatura enquanto representação do real, fornecendo ao leitor não um retrato fiel e idêntico daquilo que lhe é comum, mas a possibilidade de transformar-se em múltiplas possibilidades. O diálogo entre leitura e sujeito promove essa rica e produtiva interação. Portanto, o poder e as funções da literatura são tão significativas, que se tornam capazes de repercutir uma mudança de posicionamentos e visões de mundo. Acontece que “os intelectuais [professores e outros] esquecem que por meio de um livro pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social” (CHARTIER, 1996, p. 243, grifo nosso).

Isso ocorre porque quando falamos de um intelectual, de um professor, de um crítico, falamos de um sujeito, mas um sujeito que não se isola de sua esfera social. Trabalhamos com um ser inserido em um ambiente social, histórico e cultural, situado em determinado tempo (BAKHTIN, 1992). É verificável então, que ao abordamos esses sujeitos, também realizemos uma referência direta à sociedade na qual esse indivíduo emerge. Logo, é preciso pontuar que “[...] a cultura não está dissociada da sociedade nem completamente de acordo com ela. Se em um nível constitui-se uma crítica da vida social, é cúmplice dela em um outro” (EAGLETON, 2005, pp.18-19). Por isso esse professor deve estar atento ao seu papel. E, por essa razão, temos que cultura, sociedade e literatura passam por processos dialógicos e consoantes entre si, e também são possíveis de novas perspectivas de leituras e ensino.

Por assim perceber essas relações, essas “aulas show” e as escolhas de textos para fins específicos e objetivos geram certa automatização do conhecimento, deixando de lado a própria fruição da literatura. Por essa posição, podemos nos ater de que:

Fazer esse tipo de cruzamento, avaliando uma obra com critérios produzidos para outro tipo de composição, parece uma idéia bizarra se empregarmos valores exteriores à cultura erudita para avaliar obras consagradas. Mas é isso que se faz toda vez que se empregam juízos de valor erudito para avaliar obras de outra natureza (ABREU, 2006, p.110).

E se assim o ensino for feito, mutilamos não apenas o ensino de literatura, como suas funções. Ocorre, pois, que “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10), isto é, a língua retrata a sociedade, e a reitera enquanto patrimônio histórico-sociocultural, como pudemos perceber. Deste modo, “o mundo da literatura é um universo no qual é possível fazer testes para estabelecer se um leitor tem o sentido da realidade ou é presa de suas próprias alucinações” (ECO, 2003, p.15).

Corroborando, Antonio Candido (1995) considera que toda obra de literatura é antes de tudo forma, é uma construção que se estabelece e é realizada. Por assim ser, as palavras adquirem coerência e força no modelo de organização em que são colocadas, estabelecendo essa relação da língua como patrimônio coletivo. E essa organização consciente se manifesta no indivíduo leitor, ainda que inconscientemente.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. “Este é o primeiro nível humanizador [...]. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar, em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 1995, p.245-246). Nesse sentido, reiteramos a epígrafe de que “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p.256) e se essa negação ocorrer ainda no ensino básico, cessamos a humanidade da possibilidade de transgressão através das artes.

Atribuindo a relação entre professor, literatura e função da literatura, temos que “toda crítica viva – isto é, que empenha a personalidade do crítico e intervém na sensibilidade do leitor – parte de uma impressão para chegar a um juízo, e a histórica não foge a essa contingência” (CANDIDO, 1993, p. 33). E, por essa razão, o professor, como mediador e, ainda crítico, deve introduzir em seus alunos essa percepção mais reflexiva e abrangente dos conteúdos trabalhados, não limitando o ensino a esquemas e, sempre que possível, os relacionando com as possibilidades no processo educacional.

O ensino de literatura, entretanto, exige mais que apenas ler clássicos na maneira antiga de ensino e dizer que foram importantes. Contextualizar e mostrar os elementos primordiais que o fazem clássicos é, sem dúvida, o primeiro passo para mudar o rumo de ensino da literatura, passando de mera informação a conhecimento, sendo que a primeira é o ato de dizer sobre algo ou alguém e a segunda é a relação entre o conteúdo, recepção e contextualização feita pelo interlocutor ou mediador, possibilitando um diálogo entre as partes. (DERING e FILETTI, ANO, p. 250)

E por assim observarmos, para que consigamos abarcar essa profundidade na relação entre aluno e professor e toma-los como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, é importante que os tenhamos como atuante no processo de leitura. Os sujeitos-leitores procuram sentido à suas vidas nas obras em que leem, assim se contrapõem com professores, críticos e escritores que acabam por acreditar que a leitura fala apenas de si mesma. Se esse leitor não estivesse com a razão, a leitura já teria desaparecido. Uma vez que, “não há nada mais aberto que um texto fechado. Mas esta abertura é efeito da iniciativa externa, um modo de usar o texto” (ECO, 1993, p. 61). Se o professor limita esse aluno, esse texto se tranca em si.

Através do trabalho de gêneros literários em sala de aula, a leitura pode se tornar mais eficaz. O ensino de literatura pelo viés dos gêneros possibilita uma inserção do aluno às obras literárias, e, não obstante, das relações possíveis entre sujeito e sociedade. Ocorre, pois, que a leitura potencializa os discursos da obra, suscitando discussões que vão além do simples

viés de história da literatura. Como proposta, trazemos a abordagem do livro *Uma noite em cinco atos*, de Alberto Martins.

O livro, um teatro, traz um diálogo entre o romantismo, modernismo e a modernidade, observando as questões da evolução da literatura e de suas peculiaridades. O livro retoma três grandes escritores de literatura para conversarem sobre os rumos da poesia e da literatura na contemporaneidade: Álvares de Azevedo, Mario de Andrade e José Paulo Paes.

“Aonde” anda a literatura? Talvez essa seja uma das perguntas que norteia a peça de Alberto Martins e o próprio ensino de literatura. Um fato é inegável: Não se sabe ou saberá onde ela está! Como já diria a Professora da USP, Leyla Perrone-Moisés (1998), em seu livro *Altas literaturas*, a modernidade está em ruínas, e junto a ela, as artes estão se perdendo. Martins, com uma história leve na leitura, e densa no conteúdo, nos propõe essa visão, que nos leva a uma busca: “Onde” está a literatura?

O livro, que é introduzido com uma “Nota”, assim intitulada e assinada por A.M, já nos afirma se tratar de uma ficção, ainda que as personagens “reais” venham a se comportar de modo divergente à vida. Mesmo evidenciado que o cenário seja a cidade de São Paulo, podemos perceber que ela também é uma atuante na história, sendo utilizada não apenas como exemplo de urbanização e modernidade, como uma consequência desse processo industrial advindo dos séculos XIX e XX.

A história começa na Faculdade de Direito, curso esse que será indagado por Álvares a José Paes: “Como? Então é possível ser poeta sem ser bacharel em leis?” (MARTINS, 2011, p.30). E Paes, em sua inocência irônica, por mim considerada, responde que “Nesse ponto, o país progrediu” (p. 30). Reitero tanto a inocência quanto a ironia, quando Zé Paulo comenta com Álvares que achava que a poesia era para ser séria. Em um discurso que corre e ocorre livremente, o poeta romântico afirma que a poesia era só fachada, causando a dúvida no contemporâneo. Sem dúvida, Álvares de Azevedo, segundo Zé Paulo citando Mário personagem, foi um gênio com seus defeitos... o primeiro deles foi ter deixado a poesia tão cedo, o que tornou um novo mito dentro da própria literatura.

Quando mencionamos que São Paulo é outra atuante, percebemos pelo próprio processo de construção do texto, que demonstra a evolução da cidade e as consequências dessa industrialização, seja nas ironias dos inúmeros mais de 30 bairros com nome de “Jardim”, ou nas colocações de Paes, que podem ser tomadas como a confirmação do efeito do próprio “modernismo” acelerado do início do século XX: “A mais nova invenção da cidade: congestionamento em tempo integral” (p. 72).

Mas, e Mário de Andrade, que falamos pertencer a narrativa, por onde anda? Apesar de passear pela cidade com os outros dois poetas, só no final se pronuncia, no paradoxo de pesar e alegria de ter pertencido ao modernismo. Pode ser uma escolha pessoal, mas ficaria com as posições do jovem que muito viveu, ao mais velho, que se enclausurou: “O jogo sempre muda e quem está vivo... que se vire! Tristes os mortos, que não podem mudar as apostas” (p. 43).

Para assinalar a pergunta levantada, acerca de “aonde” está a literatura, preferimos, novamente, voltar ao tom romântico de Álvares, porém sensato, e responder com outro questionamento: faz sentido procurá-la no passado? É melhor que e identifiquemos em suas funções e em nossos direitos, como já propõe Umberto Eco e Antonio Candido, como abordamos.

A leitura dessa obra em sala de aula, além de possibilitar os estudos nas diferentes correntes literárias, promove o exercício com a prática do ato de ler, interpretar e refletir sobre o texto em questão. Os diálogos que provém da leitura são inúmeros e se vinculam ao projeto de ensino de literatura, não deixando de lado o objeto de estudo da disciplina: o texto de literatura.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos*. Vol. 1. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHARTIER, Roger (org). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DERING, Renato; FILLETI, Elisandra. As novas mídias e as práticas educativas: literatura e cinema em ambiente escolar. *E-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*. v. 4. n.2. pp. 246-257. 2013.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello branco. São Paulo: UNESP, 2005.
- _____. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra; Trad. revisada por João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ECO, Umberto. *Leitura do Texto Literário – Lector in fabula*. Lisboa, Presença, 1993.
- _____. *Sobre literatura*. Editora Record, São Paulo, 2003.
- MARTINS, Alberto. *Uma noite em cinco atos*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Cia. Da Letras, 1998.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR¹⁰⁵⁸

Renata Silva SIQUEIRA (UFMT)¹⁰⁵⁹

Resumo: Analisaremos os resultados de uma oficina de formação continuada para professores da rede pública, cujo objetivo é auxiliá-los nesse trajeto do “repensar” suas vivências de leitura/escrita, de contextualizar sua prática no ambiente escolar. Identificaremos: O que foi relevante no processo de formação continuada? Quais limitações e possibilidades em relação à leitura e escrita foram observadas/descritas? O que da formação continuada, através de um processo de reflexão, está sendo colocado em prática no dia a dia da sala de aula? Diante das respostas, poderemos imaginar que mudanças não seriam possíveis se o professor não gostasse efetivamente do que faz, que o comprometimento dele com o outro, o aluno, são tão fundamentais quanto conhecimentos teóricos.

Palavras-Chave: Letramentos. Formação continuada. Dialogismo.

1. Introdução

A presente pesquisa está em andamento, nos momentos iniciais de coleta de dados. Nosso objetivo é realizar uma reflexão sobre questões que cercam o ensino da língua materna. Mais especificamente, nos atentaremos ao sujeito professor nesse processo que demanda muitos aprimoramentos.

A formação do docente, tanto inicial quanto continuada, demanda muitas críticas em tons de reprovação e fracasso no que se referem as suas práticas pedagógicas. Sendo assim, desde o advento dos PCN (1998) e até antes (GERALDI, 1984; SOARES, 1986), estudiosos observam que a educação requer uma mudança paradigmática no ensino da língua portuguesa.

Nesse contexto, identificamos que a relação de leitura/escrita está além da decodificação e que é necessário um aperfeiçoamento na prática de leitura/escrita do professor. Sendo assim, requer um olhar para os letramentos desse sujeito em formação, e este, por sua vez, mediante as situações concretas de enunciados em diferentes cenários no seu cotidiano, precisa exercitar a criticidade e autonomia na negociação de sentido de suas leituras.

Analisaremos os resultados de uma oficina de formação continuada, *Letramentos do Professor: Vivências de leitura e escrita em Língua Materna*¹⁰⁶⁰, direcionada a professores da rede pública da grande Cuiabá, cujo objetivo primordial é auxiliá-los nesse trajeto do “repensar” suas vivências de leitura/escrita, de contextualizar sua prática no ambiente escolar.

¹⁰⁵⁸ Essa investigação está inserida no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

¹⁰⁵⁹ SIQUEIRA, R, S. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá/MT/Brasil - e-mail: siqueira.re@gmail.com.

¹⁰⁶⁰ Curso de Formação Continuada de professores. Ministrado pela Orientadora Prof^a Dr^a Simone de Jesus Padilha, pelo Programa de Pós – Graduação da Universidade de Mato Grosso – UFMT Este curso faz compõe parte dos materiais de análise desta pesquisa.

Os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa partem da perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem de Vygotsky e também dos conceitos de Bakhtin e o Círculo.

Vygotsky apresenta instrumentos muito interessantes para estudos relacionados à educação e suas múltiplas facetas, mas para este momento o que condiz com o que iremos abordar neste trabalho se refere ao conceito de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, também conhecido como níveis de desenvolvimento real (ZDR)¹⁰⁶¹ e potencial (ZPD) e interação social.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que ainda estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de —brotos ou —flores do desenvolvimento, ao invés de —frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1930, p. 98).

Em outras palavras, no que concerne à relação de ensino-aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal descreve a realidade psicogenética da criança; esta possui potencialidades naturais, que articuladas aos elementos da cultura humana expresso nas redes de relações sociais oportunizam seu acesso a novas expressões de conhecimento, as quais, apenas com suas habilidades individuais, não seriam realizáveis. Identificar o desenvolvimento sob tal perspectiva impõe olhares bem definidos acerca da relação professor-aluno, por exemplo. Em nosso caso, a relação entre aluno e docente deve ser percebida como construção recíproca; não apenas esta, como também a relação estabelecida entre o professor e seu objeto de ensino - professor-leitor, professor-educador. Dentre essas possibilidades, o mais importante é observar que na relação de interação entre o sujeito aluno e o sujeito professor há uma zona de atuação do professor, que é considerada como o movimento de interação entre esses sujeitos e o contexto cultural em que vive.

A oportunidade de troca e vivência permanente de interação nessa relação de ensino-aprendizagem é fundamental. Pois é o aprendizado que estimula o desenvolvimento. Essa relação não se dá de maneira passiva, porém estimulante para apropriação de novas formas de pensar, diferentes daquelas internalizadas. Sendo assim, a interação possibilita ao aprendiz atribuir diferentes sentidos dos objetos que o cercam.

A interação social fundamenta a teoria de Vygotsky e os estudos bakhtinianos sobre a linguagem, o que prevê que o processo de ensino-aprendizagem constitui-se da mesma forma, dentro de interações que compõem as situações sociais.

2. Leituras e Letramentos

Mediante o contexto sócio-histórico em que se encontra a educação brasileira, alguns dados nos remetem a diferentes realidades e dificuldades que professores e alunos enfrentam. Nas pesquisas realizadas em meados de dezembro de 2010, a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCDE) apresentou os resultados que também haviam sido divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), demonstrando que o Brasil ocupa o 53º lugar numa lista de 65 países, com relação aos níveis de desempenhos dos alunos em leitura, matemática e ciências.

Nesse panorama, Mato Grosso ocupa o 12º lugar na média geral e em leitura, a última colocação entre os estados brasileiros. Atualmente, infelizmente, ainda existem resultados mais preocupantes em outros estados. Onde podemos encontrar a *ponta do novelo de linha* que é a educação brasileira?

¹⁰⁶¹ ZDR - O nível de desenvolvimento real delinea as funções mentais que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento completados.

As pesquisas que se dedicam a estudar as inúmeras questões que abarcam o sistema educacional aludem sobre: a falta de estrutura física para comportar o número de alunos sem escola, o professor como o único responsável pelas fragilidades dos alunos, dentre outras várias problemáticas. As pesquisas na área da formação continuada dos professores têm crescido qualitativamente e quantitativamente. Com isso, percebemos que é necessário observar como anda o dia a dia do professor. Dentre as várias mudanças, a mais significativa é alguém que era detentor do saber há alguns anos ser considerado, nos dias atuais, um não leitor.

Estudiosos perguntam-se: o professor é um não leitor? Nesse enunciado ecoam diversas vozes que falam da contextualização do que é leitura, e abrangem diferentes pontos de vista acerca desse questionamento, como podemos observar em Marino (1998):

Transformar em pergunta (*O professor é um não leitor?*) a afirmação constitui mera estratégia para colocar em cena polarizados discursos sobre o professor: ser ou não ser leitor. Em que contextos históricos e com quais argumentos o professor se torna objeto preferido e proferido na boca do “povo”, de “letrados” e “iletrados”? Quem é esse sujeito enigmático, que dá o que falar? O “guardião das letras, dos livros”, o “mediador da leitura e da escrita”, o “intelectual” e, ao mesmo tempo, um “iletrado”, um “não leitor”, um leigo? Estranhamento é o sentimento próprio diante dessa tendência à universalização do leitor, se inumeráveis são as possibilidades de leitores e de leituras nesse heterogêneo universo docente (p. 24, grifos do autor).

Para Bakhtin (2003), toda palavra é ideológica e remete a uma realidade concreta, a leitura ocorre como um ato responsivo no exercício eterno e único de ressignificar as palavras e frases. A leitura ocorre na *interação* entre o eu e o outro. Pode acontecer no momento da leitura de um livro, quando um “eu” leitor interage com “outro”, o autor que escreveu a obra, e o mesmo ocorre com o artista plástico e a obra de arte. A resposta pode ou não ser ativa, isso dependerá de vários fatores, do conhecimento do contexto extraverbal que engloba e faz parte do *enunciado concreto*.

A todo momento da vida, o sujeito responde a várias circunstâncias. E podemos considerar essas respostas como leitura da própria vida. Enquanto há vida há resposta.

Na pergunta *O professor é um “não leitor”?*, ao admitir que o professor não lê, consideramos um determinado viés de leitura, apenas daquilo que está pré-estabelecido como leitura adequada (livros literários, obras teóricas etc..) de maneira unilateral, porém, a leitura também acontece em outras condições.

A leitura crítica, compreensível e autônoma, pretendida pelos documentos oficiais¹⁰⁶², não depende apenas do indivíduo ser leitor de obras literárias ou clássicas, pois a leitura está vinculada, como dissemos, às vivências e às experiências percorridas pelo leitor. Pensando nisso, é possível compreender teóricos que defendem a ideia de estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem a partir das práticas do aluno e o contexto que ele vive. São as sensações vividas que transformarão a teoria em conhecimento. O crescimento pessoal e social de cada indivíduo é ligado aos instantes de interação, de aprendizagem, e seu desenvolvimento implica em considerar suas experiências antes de adentrar a escola, vinculados às vivências de mundo desse sujeito (VYGOTSKY, 1930).

O que podemos relativizar diante das teorias abordadas é a impressão que alguns pesquisadores trazem sobre a possível formação dos atuais professores, que apresentam dificuldades na elaboração da escrita e na suposta não leitura.

¹⁰⁶² Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação (BAKHTIN, 1929. p 10).

Como vimos, se um alunado não vivencia as experiências que os livros e os textos de diferentes gêneros proporcionam possivelmente esse indivíduo apresentará *dificuldade* de *leitura/interpretação* e escrita; porém jamais podemos afirmar que ele é um *não leitor*, pelo complexo fato de que não existe *enunciado concreto* sem resposta. A leitura é vista como uma atividade de interação entre o leitor e o autor, colocando em prática o discurso com outros discursos anteriores a ele, que farão referência e sentido a discursos posteriores. Por isso, identificamos os enunciados como conjunto de discursos, que dependerá do lugar social do autor e do leitor. Bakhtin defende que a relação com o sentido é sempre dialógica, e a própria compreensão é dialógica. Quando pensamos na compreensão ativa e passiva nas réplicas que vão se configurando à leitura.

Quando Rojo (2009) reflete sobre letramentos múltiplos, ela propõe que o professor oferte aos seus alunos o contato com os diversos *gêneros discursivos* de maneira contextualizada, trazendo para dentro dos muros da escola os gêneros que fazem parte da vida social do alunado. É essa experiência real quase que *palpável* com os textos que exercita a leitura e constrói uma *teia* de leituras.

Podemos estabelecer uma analogia entre o ensino descontextualizado da língua materna e a nossa visão de leitura com a relação que Bakhtin estabelece entre oração e enunciado concreto. O que difere uma oração de um enunciado é justamente o fato de que o enunciado é emoldurado pelo que Bakhtin chama de *extraverbal*, que são os sujeitos, as apreciações, o contexto situacional. Já as orações não apresentam esses termos, ou seja, o contexto extraverbal, podendo ser considerada apenas um amontoado de palavras isoladas, não ditas por ninguém, em lugar ou tempo alguns.

Sendo assim, o leitor se constitui por experiências que emolduram os textos ressignificados, e são as vivências pessoais e de leituras (encontros) que, recuperadas, formarão um leitor crítico e autônomo. O leitor sem suas *teias* de leituras no mundo externo, sem estímulos dentro de sala de aula, provavelmente não se tornará crítico e muito menos autônomo. “A oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2003).

3. Formação Continuada

Como todo diagnóstico requer uma medicação ou intervenção visando à melhoria, assim também ocorre com as problemáticas enfrentadas pelos profissionais de educação. A formação continuada é vista como panaceia, a fim de se alcançar sucesso nas reformas educacionais. No entanto, a formação continuada sem possibilidade ou pretensão de aplicabilidade e prática da teoria é inútil.

Com o advento da aplicação do sistema de formação continuada, observam-se vários pontos de vista; um deles é a admissão do próprio governo sobre a falha da formação inicial desses professores. Além disso, há o que hoje já se tornou hábito: por exigência do sistema de contagem de ponto do estado de Mato Grosso, os professores apresentam interesse em dedicar-se aos cursos de formação não com o interesse real em especializar-se ou alcançar o aprimoramento de suas habilidades, mas pelo interesse e pela necessidade de se firmar e confirmar no quadro de pessoal do estabelecimento de ensino em que se encontram. Pois, segundo a Secretaria do Estado de Educação:

Todos os profissionais da educação, efetivos e estabilizados que integram o quadro de pessoal da Rede Estadual de Ensino, deverão participar do processo de atribuição de classes e/ou aulas e regime/jornada de trabalho nas unidades escolares (SEDUC-MT,2012).

Não se pode pensar em aprimoramento sem pensar em mudança paradigmática no ensino de língua materna, elaborar estratégias renovadas de leitura e produção textual, considerando o importante envolvimento interacional de ensino-aprendizagem em que o aluno e o educador estão inseridos.

4. Conhecimento em construção

Nossa pesquisa é composta por dois momentos. Inicialmente será ofertada a *Oficina de Formação Continuada: Letramentos do Professor: Vivências de leitura e escrita em Língua Materna*, com a carga horária de 60h, sendo 40h aulas presenciais e 20h atividades à distância, com 40 vagas para professores especialmente de Língua Portuguesa da rede pública estadual e municipal. Neste primeiro momento, faremos o exercício de sondagem e coleta de dados das produções textuais referentes às teorias trabalhadas, e também elaboração das suas breves histórias de leituras.

No primeiro período, o curso pretende auxiliar os professores no sentido de contextualizar sua rotina escolar, estimulando-os para a prática investigadora no seu ambiente de trabalho. Serão ofertados momentos de vivência da leitura, escrita e reescritura de textos de diferentes esferas e gêneros discursivos, a fim de aperfeiçoar uma prática reflexiva. Num segundo momento do curso, o professor será convidado a planejar atividades para seus alunos e aplicá-las, ou seja, terão a oportunidade de se apropriar da teoria e do ensaio ofertado no decorrer do curso, para a aplicabilidade na sua prática.

Consideramos importante a oportunidade de vivenciar com esses professores reflexões sobre suas práticas em sala de aula, em especial, compartilhar limitações e dificuldades e, além disso, auxiliar na reelaboração de suas atividades. Nesses instantes do curso, os professores são convidados a exercer o movimento *exotópico*, captar o olhar do outro e entender o que o outro olha e como vê - oportunidade única do professor observar seus alunos, no instante em que se coloca como aprendiz (BAKHTIN, 1922-1924).

O segundo período será após o término da oficina. Observaremos as aulas de alguns professores com o intuito de averiguar se, efetivamente, a Oficina de Formação Continuada do professor colaborou de forma significativa não somente para a prática desses professores, mas também para o aperfeiçoamento das suas habilidades linguísticas, sobretudo como leitores.

Aplicaremos entrevistas semiestruturadas, utilizando gravadores para o registro das narrativas de vidas nos diferentes momentos da pesquisa, tomada de notas na observação, além de filmadoras para coleta dos dados de interação.

Esperamos, com essa pesquisa, refletir sobre os impactos da formação continuada na prática do professor, tentando contribuir para a construção de conhecimento no que concerne aos estudos sobre formação de professores, bem como, ao mesmo tempo avaliar as influências e/ou mudanças que vêm acontecendo desde a instauração de um novo paradigma de ensino de línguas.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. T. *Professores Leitores e sua formação*. Belo Horizonte. Ceale; Autentica, 2007.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____, Apontamentos. In *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes. 2003. (Tradução do russo por Paulo Bezerra. publicação original de 1979).

_____, BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. [1926]. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo)

BRAIT, Beth (org.). Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2006. Pag. 151.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF.

GERALDI, J.W. A aula como acontecimento. São Carlos – SP. Pedro & João Editores. 2010.

MARINHO, M e SILVA, C.S.R.S (Org). *Leituras do Professor*. Campinas – SP. Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo – SP. Parábola Editorial. 2009.

SEDUC-MT, Secretaria do Estado de Educação – MT. *Instrução Normativa Nº 013/12/GS/SEDUC/MT*. Disponível: <<http://www.seduc.mt.gov.br>> Acesso: 03/07/2013.

SILVA, S.R e APARÍCIO, A.S.M (Org). *Ensino de Língua Materna e Formação Docente: Teoria, Didática e Prática*. Campinas – SP. Pontes Editores. 2013.

SOARES, M. *Linguagem e escola, uma perspectiva social*. São Paulo – SP. Ática. 2000.

SOUZA, J. V. A (Org). *Formação de professores para a educação básica – Dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

VYGOTSKY, L. S. (1930; 1935/1978) *A Formação Social da Mente: Processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 1998.