

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**O GÊNERO TEXTUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA SALA DE AULA:
CENAS DE COMPREENSÃO, PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE TEXTO**

ISAAC FERREIRA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. TEREZINHA KUHN JUNKES

**FLORIANÓPOLIS (SC),
NOVEMBRO, 2007**

ISAAC FERREIRA

**O GÊNERO TEXTUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA SALA DE AULA:
CENAS DE COMPREENSÃO, PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE TEXTO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Terezinha Kuhn Junkes.

**FLORIANÓPOLIS (SC),
NOVEMBRO, 2007.**

“Ponho sempre o Senhor diante dos olhos
e do alto da montanha
Ele irradia Sua luz,
para que eu suba,
com firmeza e perseverança,
cada degrau da escalada.”
Junkes (2002, p.5)

À Fátima, pela convivência, cumplicidade e
compartilhamento.

À Ana Elisa e ao Gleyson, partes de mim; filhos
amados.

À Lígia, filha do coração, pela comunhão e pelo
companheirismo.

À Helena, ao Lucas e ao Vitor: nora e netos
queridos.

Ao meu pai, João (*in memoriam*).

À minha mãe, Diná.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Terezinha Kuhn Junkes (UFSC), como orientadora, pelas leituras cuidadosas, pelas sugestões e críticas valiosas; e, muito especialmente, pelos incentivos que me impulsionaram ao longo dessa *jornada*.

Às professoras Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC) e Dra. Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig (FURB), pela orientação quando da produção dos artigos de qualificação.

Ao professor Dr. Osmar de Souza (FURB) e à professora Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva (UFSC) pelas análises e pelas sugestões quando da apreciação dos artigos de qualificação.

Às professoras Dra. Maria Marta Furlanetto (UNISUL) e Dra. Cristiana Tramonte (UFSC), pelas análises e sugestões quando da apreciação dos artigos de qualificação e também pela participação e pelas valiosas contribuições como membros da banca de qualificação do projeto de tese.

Aos professores da PGL e colegas de curso com os quais convivi, pelos momentos de estudo e reflexão compartilhados, assim como pelos momentos de descontração.

À Elisa Maria Côrte Heidrich, Consultora Educacional da Gerência de Educação da Grande Florianópolis, pela grande ajuda e compartilhamento ao longo dos dois anos de formação/pesquisa e pela amizade.

À Adelina Maria de Jesus que, mesmo morando distante, deslocava-se à minha casa, proporcionando-me momentos de paz e tranquilidade para que pudesse estudar.

Aos professores, colegas da Educação Básica, co-participantes nessa *jornada* de pesquisa, pela colaboração, cumplicidade e desejo de transformação.

À minha esposa Fátima, aos filhos Gleyson e Ana Elisa, à nora Helena e aos netos Lucas e Vitor que constituem a família que tanto amo.

RESUMO

Este trabalho de tese tem por objetivo analisar e relatar os resultados de uma de formação docente subsidiada na abordagem histórico-cultural de ensino-aprendizagem, a partir de VYGOTSKY(1989;1996), e na perspectiva enunciativa de linguagem, proposta por BAKHTIN(1975; 1993; 1995; 1997; 2002), como alternativa redimensionadora da práxis educativa. Para tanto adota como fundamentos metodológicos os postulados da pesquisa-ação conforme ELLIOTT (1996/1998); PEREIRA (1998); NÓVOA (1992; 2002), FREIRE (2006), através das categorias: o *conhecimento-na-ação*, a *reflexão-na-ação* e a *reflexão-sobre-a-ação* (GOMÉZ,1992; SCHÖN,1992; ZEICHNER,1992). A pesquisa visou ao rompimento com a tradição e o anacronismo do ensino da leitura e da produção escrita nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, objetivando mudanças na prática pedagógica; para isso, ao longo de dois anos, em um processo de formação e auto-formação, envolveu quarenta e nove professores de Alfabetização e da disciplina Língua Portuguesa de quarenta escolas situadas em treze municípios de Santa Catarina. Nesse período em que a discussão movimentou-se da *ação* para a *reflexão* e desta para a *ação*, em uma etapa inicial de problematização da prática docente, os educadores envolvidos nesse movimento reflexivo compreenderam a ineficácia da sua prática pedagógica para a compreensão, a produção e a divulgação textual, despertando para a necessidade de mudança na postura profissional frente ao ensino da leitura e da produção do texto. Devido a isso, em uma etapa subsequente, envolveram-se no estudo e na discussão sobre os conceitos/conteúdos das áreas do conhecimento Alfabetização e Língua Portuguesa e os princípios teórico-metodológicos e lingüístico-textual-discursivos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). Destarte, em uma etapa seguinte, em decorrência da reflexão sobre realidade pedagógica e lingüístico-textual-discursiva, depreendeu-se a necessidade de produção sistemática de planejamento para aulas a partir da noção de gênero textual, contemplando o texto como unidade de ensino-aprendizagem da leitura e da textualização, considerando-lhe a materialidade em um gênero textual (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Assim, os professores produziram e desenvolveram em sala de aula projetos pedagógicos enfocando processos de textualização centrados na *compreensão*, na *produção* e na *divulgação* de textos reais em práticas de linguagem devidamente planejadas para as aulas de Alfabetização e de Língua Portuguesa. O resultado do trabalho, mostrado nesta tese por meio de *cenários*, comprovou a possibilidade de ruptura com uma prática de ensino de língua fundado em um sistema lingüístico praticado pelos professores, anterior à formação/pesquisa, e apontou possibilidades de êxito para o ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita por meio de um prática pedagógica voltada ao uso da linguagem nos diferentes contextos sociais de interação verbal. Mostra possibilidade de uma prática docente orientada por projetos pedagógicos de compreensão, produção e divulgação textual na perspectiva do gênero, mesmo em escolas com poucos recursos didático-pedagógicos; contudo afirma ser fundamental ao professor uma formação ancorada nos princípios defendidos neste trabalho a fim de que, a partir de um processo de problematização da própria atividade docente, se aproprie de fundamentação teórica em relação aos aspectos lingüísticos, enunciativos e pedagógicos para que na práxis educativa cotidiana promova um trabalho transformador para si e para o aluno.

Palavras-chave: Formação docente; planejamento pedagógico; ensino do texto; gênero textual; texto.

ABSTRACT

This thesis investigated the results of a teaching-formation based on the historic-cultural notions of teaching-learning, from VYGOTSKY(1989;1996), and the enunciative language perspective, by BAKHTIN(1975; 1993; 1995; 1997; 2002), as alternatives to change the educational praxis through reflection established in the categories: the knowledge-on-action, the reflection-in-the-action and the reflection-on-the-action (GOMEZ, 1992; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992) guided for the notions of the Action-Investigation, as ELLIOTT (1996/1998); PEREIRA (1998); NÓVOA (1992; 2002) and FREIRE (2006). The research aimed at braking with the tradition of teaching-learning process of reading and writing in the initial and final grades of Basic School (BS) by changing the pedagogical practice. Throughout two years, the formation and auto-formation process involved forty-nine Portuguese teachers from initial and final grades of BS, from forty different schools located in thirteen cities of Santa Catarina, Brazil. In this period, discussion moved from action to the reflection and to the action again. In an initial stage, teachers had thought about their reality, and this reflective movement made them understood the inefficacy of their pedagogical practice to the teaching-learning of reading and writing abilities. They felt the necessity of change their professional position about the teaching of reading and writing production. In a next stage, the group of teachers had been involved with the study and the discussion about the concepts from the linguistic and methodological areas at the “Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)”. In the next stage, as a result of the reflection on a pedagogical and linguistical and discursive reality, occurs the necessity of a systematic planning class production based on the textual genre notion, contemplating the text as unit of teaching-learning of the reading and the textualization, considering the text materiality in a textual genre (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Thus, the teachers had produced and developed, in classroom, pedagogical projects focusing textualization processes based on comprehension, production and publishing moments to the texts. The result of this work, shown in this thesis through the *scenes*, proved the possibility of rupture with a language pedagogical practice established on the linguistic system, practiced by the teachers previously the formation, and it pointed possibilities of success to the teaching-learning of reading and writing abilities according to the use of the language in the different social contexts of verbal interaction. It is possible to improve pedagogical practice through pedagogical projects focusing comprehension, production and publishing text on the textual genre perspective, even in schools with few didactic and pedagogical resources; however, it affirms essential to the teacher a formation anchored on the perspective defended along this written work so that, from a process of reviewing the proper teaching activity, the teacher can appropriate himself of the theoretical knowlegment of enunciative and pedagogical aspects, so that, in the daily educative *praxis* he promotes a transforming teaching work for himself and for the pupil.

Keyword: Teacher formation; pedagogical class planning; text teaching; textual genre; text.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE 1 - <i>CENAS</i> DE UMA <i>JORNADA</i> : DA GÊNESE DA PESQUISA À PESQUISA-AÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - GÊNESE DA PESQUISA: INICIA A <i>JORNADA</i>	19
1.1 Preliminares.....	19
1.2 <i>Cena</i> 1 - Um curso de capacitação demarca a partida.....	23
1.2.1 Primeiro episódio: Os primeiros passos na <i>jornada</i>	23
1.2.2 Segundo episódio: Na sala de aula e na pesquisa acadêmica: passos articulados.....	27
1.3 <i>Cena</i> 2 - A investigação precursora. Foco nos aspectos lingüísticos-textuais e pragmáticos.....	27
1.3.1 Primeiro episódio: passos perquiridores.....	27
1.3.2 Segundo Episódio – À guisa de conclusão.....	31
1.4 <i>Cena</i> 3 - As primeiras tentativas de formação docente.....	34
1.4.1 Episódio único: Ensejando o “acerto” dos passos.....	34
1.5 <i>Cena</i> 4 - Indícios da ausência de planejamento das aulas e da desconsideração do <i>conhecimento real</i> do aprendiz na atividade pedagógica pelo professor.....	37
1.5.1 Episódio único: Passos perscrutadores.....	37
CAPÍTULO 2 - A PESQUISA-AÇÃO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A PESQUISA.....	49
2.1 <i>Cena</i> 5: A pesquisa-ação.....	49
2.1.1 Primeiro episódio: afirmando os passos na(da) <i>jornada</i>	49
2.1.2 Segundo episódio: fundamentos metodológicos - a pesquisa-ação.....	51
2.1.3 Terceiro episódio: Sobre a jornada da formação e da pesquisa e sobre os protagonistas. Contextualização.....	56
2.1.4 Síntese da formação.....	59
2.1.5 Quarto episódio: Perfil inicial dos professores sujeitos na formação e na pesquisa.....	64
2.2 À guisa de conclusão.....	74
PARTE 2 - O APORTE TEÓRICO NA <i>JORNADA</i> DA PESQUISA: <i>CENAS</i> DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E PEDAGÓGICA.....	75
CAPÍTULO 3 - O APORTE TEÓRICO NA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICO-ENUNCIATIVA E NA FORMAÇÃO DOCENTE: <i>CENAS</i> DE UM PROCESSO DE REFLEXÃO.....	76
3.1 Preliminares.....	76
3.2 <i>Cena</i> 6: Reflexão sobre a ação lingüística e pedagógica.....	76
3.2.1 Primeiro episódio: comentários iniciais.....	76

3.2.2 Segundo episódio: Por uma formação lingüístico-enunciativa. Pensando no professor do Ensino Fundamental.....	86
3.2.3 Terceiro episódio: Por uma formação pedagógica continuada e a partir da realidade do professor.....	89
3.2.4 Quarto episódio: Aprofundando a discussão.....	92
3.2.5 Quinto episódio: Sobre esfera social, gênero textual e tipo textual: conceitos e comentários.....	100
3.2.6 Sexto Episódio: O gênero textual na aula de Língua Portuguesa.....	108
PARTE 3 - DO “NÃO SEI O QUE <i>FASO</i> ” AO SABER/FAZER COM O GÊNERO: <i>CENAS</i> DE COMPREENSÃO, PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE TEXTO.....	115
CAPÍTULO 4 - O “NÃO SEI O QUE <i>FASO</i> ”: DA VOZ PREMENTE ÀS VOZES RESISTENTES E À CONSONÂNCIA DAS VOZES.....	116
4.1 Preliminares.....	116
4.2 <i>Cena 7</i> : Voz premente e vozes resistentes: resultado de um tipo de ensino de texto para o aluno.....	118
4.2.1 Comentários iniciais.....	118
4.2.2 Primeiro episódio: Uma voz premente – O texto do aluno-autor.....	118
4.2.3 Segundo episódio: A(s) voz(es) resistente(s): análises do professor.....	123
4.2.4 À guisa de resultados e conclusão: Como romper as vozes resistentes?.....	127
4.3 <i>Cena 8</i> : A consonância das vozes: resultado de um processo de textualização para o professor e para o aluno. Uma experiência na aula de língua portuguesa.....	130
4.3.1 Preliminares.....	130
4.3.2 Primeiro episódio:Pela consonância de teorias no contexto da sala de aula.....	133
4.3.3 Segundo episódio: A Atividade de Aprendizagem: Re vi vendo Victor.....	140
4.3.4 Terceiro episódio: A análise lingüístico-discursiva do texto escrito: a consonância das vozes no compartilhamento das ações de revisão através da monitoria.....	145
4.3.5 Quarto episódio: Mais algumas considerações.....	153
CAPÍTULO 5 -“O SABER/FAZER”: DO CONCEITUAL À PRÁXIS EDUCATIVA. <i>CENAS</i> DE COMPREENSÃO, PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE TEXTO.....	158
5.1 Preliminares.....	158
5.2 <i>CENA 9</i> : O projeto pedagógico: gênero textual como instrumento organizador da prática docente. Do esboço à implementação.....	161
5.2.1 Preliminares.....	161
5.2.2 Primeiro episódio: O “texto-esboço” - materialização de um esquema mental.....	162
5.2.3 Segundo episódio: Da compreensão à produção, à primeira divulgação do gênero textual projeto pedagógico: análise dos aspectos conceituais.....	171
5.2.3.1 Contextualização.....	170
5.2.3.2 A análise do projeto P-1-EF: o <i>conhecimento-no-projeto</i>	173
5.2.4 Terceiro episódio: Do projeto pedagógico à execução.....	181
5.2.4.1 Preliminares.....	181
5.2.4.2 A prática docente na execução do projeto P-1-EF – <i>Momentos e</i>	

comentários: o <i>conhecimento-na-ação</i> e a <i>adequação-da-ação-na-ação</i>	182
5.2.4.3 Considerações gerais sobre o projeto P-1-EF.....	207
5.3 <i>Cena</i> 10: O gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem: articulação de teorias na <i>práxis</i> educativa da aula de língua portuguesa.....	209
5.3.1 Preliminares.....	209
5.3.2 Primeiro episódio: Momento de compreensão.....	212
5.3.3 Segundo episódio: Momento de produção escrita.....	216
5.3.4 Terceiro episódio: Momento de divulgação.....	220
5.3.5 Quarto episódio: Algumas considerações suplementares.....	222
5.4 <i>Cena</i> 11: Perfil dos professores pós-formação/pesquisa.....	223
5.4.1 Comentários gerais	223
5.4.2 Comentários conclusivos	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	240
REFERÊNCIAS.....	247
ANEXOS.....	254
Anexo 01: Entrevista com um(a) professor(a).....	255
Anexo 02: Crença na predeterminação genética da aprendizagem.....	256
Anexo 03: Ausência de planejamento.....	256
Anexo 04: Espontaneismo pedagógico.....	257
Anexo 05: Planejamento cópia de anos anteriores.....	258
Anexo 06: Crença na predeterminação do planejamento.....	259
Anexo 07: Mapa conceitual da Língua Portuguesa.....	259
Anexo 08: Quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais.....	260
Anexo 09: Roteiro para formulação do perfil do grupo.....	261
Anexo 10: Projeto pedagógico: P-8-EF.....	262
Anexo 11: Reflexão sobre monitoria.....	263
Anexo 12: Síntese do modelo de textualização.....	274
Anexo 13: Texto produzido por aluna.....	275
Anexo 14: Capa CD-Rom <i>Vi_vendo_Victor</i>	277

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada em um município de Santa Catarina e envolveu 49 (quarenta e nove) professores do Ensino Fundamental (doravante EF), da Rede Estadual de Ensino, provenientes de 13 municípios cujas unidades escolares estão sob a coordenação da Gerência de Educação, da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis.

No cotidiano escolar desses profissionais da Educação: 01 professora alfabetizadora nas séries iniciais e 48 professores da disciplina Língua Portuguesa nas séries finais do EF, o ensino e a aprendizagem da compreensão e da produção textual vêm sendo realizados, pela maioria dos profissionais sem um entendimento explícito do processo, resultando em equívocos para a aprendizagem do aluno. Esses professores, assim como parcela significativa daqueles com os quais tenho atuado em cursos ou momentos de formação continuada, demonstram lacunas de conhecimento quanto aos processos de recepção e de produção de textos nas diferentes instâncias de interação verbal na sociedade, principalmente na perspectiva do gênero textual, sobretudo aqueles professores com formação para atuar no ensino de língua materna nas séries iniciais e finais do EF, conforme constatado em Ferreira (2000; 2006). Este desconhecimento e tanto outros relacionados ao ensino do texto, aliados à ausência de planejamento didático-pedagógico, levam os professores, tanto os de séries iniciais, quanto os de séries finais do EF, à realização de uma prática pedagógica pela própria prática, isto é, fundamentam-se na coleta de algumas receitas ou modelos e os aplicam em sala de aula através de “exercícios escolares”, a grande maioria extraída de livros didáticos, desvinculados de um planejamento processual e engajado a uma aprendizagem efetiva, devido a os próprios professores não compreenderem a finalidade e os resultados decorrentes da forma de ensino por eles adotada. Para que esse quadro sofra alguma mudança, faz-se necessário que entendam a importância do estabelecimento de um planejamento das ações pedagógicas cotidianas, articulado aos pressupostos de uma Proposta Curricular, ao Projeto Político Pedagógico da(s) unidade(s) escolar(es) e a um projeto pessoal, assim, também, como conhecimentos sobre o processo de compreensão, de produção e de divulgação de textos na perspectiva do gênero textual a partir da reflexão sobre a relevância desta concepção para a prática pedagógica – especificamos os professores do EF: foco desta pesquisa.

Para isso a presente tese se inscreve no ramo da Linguística Aplicada tendo como linha de pesquisa: **O texto e o ensino**. Todavia, em função da abrangência da temática,

estabeleci diálogos com outras áreas do conhecimento como a Pedagogia – sobretudo com a perspectiva sócio-histórica – a Lingüística Textual e Enunciativa e a Psicolingüística, dentre outras.

A pesquisa teve como tema a relevância da teoria dos gêneros para a compreensão, a produção e a divulgação textual na prática pedagógica através da proposição de curso de formação continuada para professores das séries iniciais e finais do EF, a fim de se discutir, por meio de uma concepção lingüístico-enunciativa, o trabalho com e sobre o gênero textual como instrumento organizador da ação docente (planejamento), como objeto de ensino-aprendizagem em eventos sócio-comunicativos no cotidiano escolar, bem como a identificação de dificuldades e a resolução de problemas encontrados pelos professores quando do uso do gênero em suas aulas.

O tema foi estabelecido a partir de quatro problemas que emergiram nas discussões com o grupo de professores envolvidos, os quais são focados ao longo dos capítulos na presente tese, de maneira explícita ou mesmo diluída:

- 1- O ensino-aprendizagem da compreensão e da produção de texto no contexto escolar, na sua maioria, acontece de forma descontextualizada e não privilegia a perspectiva da *linguagem em uso*, a partir da noção de gênero textual. Quando se realiza produção de texto, faz-se para enfatizar elementos da estrutura sintática (notadamente concordância nominal e verbal), aspectos da ortografia e da pontuação, além de não haver preocupação com a publicação/divulgação dos textos produzidos conforme propõe Geraldi (1997);
- 2- os professores das séries iniciais e finais do EF, na sua formação acadêmica, raramente estudam a noção de gênero ou se apropriam da concepção enunciativa de linguagem e da perspectiva da compreensão e da produção de texto a partir da concepção de gênero textual, o que promove a falta de entendimento de como se dá o ensino-aprendizagem da linguagem, e dos gêneros, sobretudo os secundários¹, mais relacionados ao texto escrito, conduzindo a um tratamento generalizado e inócuo assunto;
- 3- o material didático usado para o ensino-aprendizagem da compreensão e da produção textual tem como base o livro didático, no qual este conteúdo é apresentado, na sua grande

¹

Enfatizo os gêneros secundários pois estes estão, segundo os postulados bakhtinianos, mais relacionados à modalidade escrita de linguagem verbal e, por outro lado, historicamente o ensino de língua portuguesa tem privilegiado mais a escrita; contudo, é preciso asseverar que a dicotomia entre modalidade oral e escrita não é a unidade de fundamento que distingue gêneros primários de secundários, mas a esfera sócio-comunicativa em que estes circulam. Além disso, a ênfase nos gêneros secundários permite-nos compreender o uso complexo da linguagem em esfera sócio-comunicativa mais formalizada, diferente da linguagem nos gêneros primários em esfera sócio-comunicativa do cotidiano: mais conhecidos e usados pelos alunos e pelos professores em eventos de sociocomunicação.

maioria, sob a forma de exercícios mecânicos e descontextualizados, voltados apenas para aspectos sintáticos;

- 4- a dependência do professor ao livro didático e aos manuais pedagógicos e a lacuna no conhecimento referente ao tema em tela o impedem de acreditar na sua capacidade de elaborar projetos pedagógicos nos quais a atividade de aprendizagem constitua-se de ações sequenciadas didaticamente a fim de oportunizar um ensino produtivo; isto resulta em um não planejamento das aulas, conforme se aborda no corpo desta tese.

O reconhecimento desses problemas emergiu da reflexão sobre o *conhecimento-na-ação*, sobre a *reflexão-na-ação* e sobre a *reflexão-sobre-a-ação* (GOMÉZ,1992; SCHÖN, 1992; ZEICHNER,1992)² com e pelos próprios professores envolvidos no processo de formação docente e motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, que investiga a relevância da teoria dos gêneros para a prática pedagógica voltada à compreensão, à produção e à divulgação textual, possibilitando, a partir dos dados, apresentar sugestões que permitam uma outra forma de entender o ensino da produção de texto, distinta da prática da “redação escolar para obtenção de uma nota”, vigente e enraizada na cultura da escola.

A investigação implementada, considerando os problemas abordados anteriormente, aspira responder à seguinte indagação: *Averiguar se é possível efetivar a mudança da prática pedagógica, pretendida por esta pesquisa, o rompimento com o anacronismo do ensino da leitura e da produção textual escrita em aulas de alfabetização e de Língua Portuguesa no EF como conseqüência das trocas intersubjetivas e da perscrutação da prática docente através de uma formação continuada para professor pautada nos princípios da pesquisa-ação, cujo centro da discussão seja o uso do gênero como instrumento organizador da prática docente e como objeto de ensino-aprendizagem?*

Para isso, como **objetivo geral**, propus **verificar a relevância da teoria dos gêneros em atividades de compreensão, produção e divulgação textual na prática pedagógica das aulas de alfabetização e de Língua Portuguesa dos professores do EF envolvidos nessa pesquisa**. Desdobrando esse objetivo, alguns **objetivos específicos** foram focados:

- a- Promover curso de formação continuada para os professores, a maneira de grupo de estudos, com vistas à mudança da prática pedagógica e da postura docente frente ao ensino do texto;
- b- propor, em curso de formação continuada, ações pedagógicas e lingüístico-enunciativas, na perspectiva do gênero textual, que levem à compreensão, à produção e à divulgação de

2

Este assunto será abordado adiante neste trabalho.

texto no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, tomando o gênero textual “projeto pedagógico” como instrumento organizador da prática docente e o gênero textual “rótulo de embalagem” como instrumento de ensino-aprendizagem;

- c- discutir com os professores a necessidade de planejamento dos conceitos e conteúdos e das ações didático-pedagógicas através de um gênero textual que possibilite organização da prática docente;
- d- mostrar aos professores, através do desenvolvimento de um projeto pedagógico em uma escola, atuando como professor-prático, a possibilidade de despertar no aluno motivação para a aprendizagem da leitura e da produção textual, enfatizando, sobretudo, a etapa da análise lingüístico-textual-discursiva na textualização, a partir da “entrada” do gênero no cotidiano escolar;
- e- refletir com os professores sobre a situação de interação verbal dos gêneros usados em aula como instrumento organizador da prática docente e como objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, onde circulam? Qual a sua função? Qual a intenção discursiva? Que marcas lingüísticas se manifestam nos textos materializados nesses gêneros? Qual o suposto produtor? Para que leitores se destinam? Que projeto lingüístico-discursivo (textual-discursivo) está presente nesses gêneros? Em que suportes circulam esses gêneros?;
- f- produzir, ao longo da formação/pesquisa, projeto pedagógico subsidiado pela noção de gênero a ser implementado na unidade escolar dos sujeitos professores;
- g- contemplar, nesse projeto pedagógico, atividades de compreensão (leitura) e de produção textual ancoradas na noção de gênero textual;
- h- socializar a experiência do projeto em seminários;
- i- propor sugestões para ensino da compreensão, produção e divulgação de texto a partir das experiências realizadas.

Dessa forma, a fim de cumprir com o que foi proposto, houve o estabelecimento de um trabalho de práxis educativa na qual articularam-se ramos de teorias lingüísticas, mais especificamente uma lingüística de concepção enunciativa, e a teoria sócio-histórica de ensino-aprendizagem vygotskiana, bem como a aplicação que se fez necessária na formação docente e em sala de aula quando se deseja um trabalho que resulte em mudança da prática docente em seus aspectos pedagógico e lingüístico, princípio fundamental do tipo de pesquisa adotado neste trabalho: a pesquisa-ação.

O objeto desta pesquisa não foi, portanto, a formação docente em si própria, mas o processo de mudança da prática docente resultante de uma discussão sistemática iniciada nos anos de

1997 e 1998, a princípio como um trabalho mais solitário, e aprofundada entre os anos de 2003 e 2005 com a adesão de um grupo de professores. Considero fundamental para esta mudança a relevância da noção de gênero textual e a perspectiva metodológica da *ação/reflexão/ação* e, para descrever o processo, cujo embasamento teórico pauta-se na lógica dialética da pesquisa-ação, deparei-me com um problema: como abordar o objeto em todos os seus aspectos – o processo de mudança da prática docente de um grupo de professores de Alfabetização e de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (incluindo-me a mim), considerando todas as relações e mediações estabelecidas? É possível considerá-lo em seu todo? Este era um problema a resolver como pesquisador. Para isso recorri a Vygotsky (1989, p. 4) que estabelece o conceito de *unidade* e, desta forma, permite uma análise objetiva dos elementos que interessam ao pesquisador:

Com o termo *unidade* (grifo nosso) queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. A chave para a compreensão das propriedades da água são as moléculas e o seu comportamento, e não os seus elementos químicos. A verdadeira unidade da análise biológica é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo. (VYGOTSKY, 1989, p. 4).

Desta forma, tomando como referência o sentido atribuído por Vygotsky ao termo *unidade*, adotei o termo *Cena* a fim de analisar e demonstrar os diversos fatos que constituíram a realidade do objeto de estudo desta pesquisa, dada a sua natureza complexa caracterizada pelo constante movimento. *Cena* pareceu-me adequar-se melhor pela conotação de *movimento* próprio do termo e, embora descreva o processo por meio dos momentos, pessoas, fatos, crenças e resultados que o constituem, mantém visíveis as características básicas do todo desta realidade. Portanto, neste trabalho, a *cena*, com seus diversos *episódios*, tem o valor semântico de *unidade* proposto por Vygotsky. Para fins de estudo e análise do processo, cada *cena* apresentada constituiu-se como parte na *jornada* de uma realidade que se estendeu por uma década de trabalho árduo e de crédito na possibilidade de um ensino público de qualidade.

A produção das *cenar*s corresponde aos recortes nos dados coletados ao longo da *jornada* da pesquisa conforme cada momento em específico, quando se fez uso de diferentes instrumentos de registro; primeiro, para realizar diagnóstico do grupo de sujeitos: de seu conhecimento lingüístico-pedagógico, de suas crenças, de sua prática docente e do seu contexto escolar. Para tanto, lancei mão de entrevistas escritas, pareceres escritos sobre análises de produção textual dos alunos, trabalhos sobre aspectos concernentes à área de

conhecimento Língua Portuguesa e ensino, dentro outros registros realizados pelos participantes da formação/pesquisa.

Em relação as *cenas* que tratam do “movimento” realizado pelos professores ao longo da reflexão no grupo de estudos e da implementação dos projetos em sala de aula, o material analisado consistiu de:

- a- registro escrito de todos os momento da discussão realizados por uma professora na posição de observadora (diário de campo);
- b- registro filmico: fotográfico (durante as atividades) e em vídeo (nos momentos de seminário para as apresentações individuais dos trabalhos implementados em classe e avaliações realizados por alguns professores sobre o processo de formação);
- c- registro filmico, em áudio e escrito (do trabalho oral e escrito realizado por alunos com gêneros orais e escritos em aula);
- d- produção textual escrita dos participantes (realizada em CD-Rom e ou disquetes com a finalidade de relatar as atividades desenvolvidas com e sobre o gênero em suas aulas).

A apreensão do movimento de formação/pesquisa ganhou materialidade através da modalidade escrita na presente tese, organizada em torno de uma Introdução, de três partes constituídas por cinco capítulos nos quais se desenvolvem as diversas *cenas* produzidas no intuito de possibilitar a compreensão do todo da realidade que compôs esta pesquisa, das considerações finais, da referência e dos anexos.

A primeira parte, intitulada ***Cenas de uma jornada: gênese da pesquisa à Pesquisa-Ação***, é constituída por dois capítulos. O primeiro, *Gênese da Pesquisa: Inicia a jornada*, trata inicialmente de um curso de capacitação como marco desencadeador do processo de pesquisa e de transformações na vida profissional de um grupo de professores, incluindo-me a mim, e que resultou em uma pesquisa acadêmica envolvendo professores do EF, tratada nesse capítulo como uma investigação precursora focada nos aspectos lingüísticos-textuais e pragmáticos. Aborda, ainda, questões concernentes aos primeiros cursos de capacitação docente sob minha coordenação envolvendo professores da rede estadual de Santa Catarina, e dentre estas, a ausência de planejamento para as aulas e a desconsideração do *conhecimento real* do aprendiz na atividade pedagógica. No segundo capítulo: *A Pesquisa-Ação: um caminho para a formação docente e para a pesquisa*, abordo os pressupostos da Pesquisa-Ação como uma alternativa para a resolução de problemas pedagógicos e lingüísticos discursivos veiculados no capítulo primeiro através da formação e autoformação. Esse tipo de pesquisa visa à mudança da postura pedagógica, um dos focos desse trabalho de tese. Para isso, a fundamentação teórica ancorou-se, sobretudo, em ELLIOTT (1998), em PEREIRA

(1998) e nas premissas: i) “ensinar é pesquisar” FREIRE (2006)³; ii) “formar é formar-se”, NÓVOA (1992; 2002); iii) da formação do “practicum reflexivo: o professor como prático reflexivo” SCHÖN (1992), GÓMEZ (1992) e ZEICHNER (1992; 1993). Nesse capítulo também contextualizo a *jornada* da formação e da pesquisa, além de apresentar um perfil dos protagonistas e uma síntese das dinâmicas de reflexão entre os professores.

A segunda parte: ***O aporte teórico na jornada da pesquisa: cenas de reflexão sobre a formação lingüística e pedagógica***, é constituída apenas pelo capítulo três, em que discorro sobre o aporte teórico na formação lingüístico-enunciativa e na formação docente através de *cenas* que descortinam a matriz epistemológica na qual se apoiou essa pesquisa. A Proposta Curricular de Santa Catarina, ano 1998, aponta os fundamentos teóricos relativos ao processo pedagógico, ao ensinar-aprender, assim com a orientação lingüístico-enunciativa que subsidiou este trabalho. Na base da discussão está a teoria vygotskiana histórico-cultural de ensino-aprendizagem e a perspectiva enunciativa de linguagem bakhtiniana.

A terceira parte: ***Do “Não sei o que faso” ao saber/fazer com o gênero: Cenas de compreensão, produção e divulgação de texto***, é formada por dois capítulos e, neles, as *cenas* apresentadas estão voltadas para análises e resultados do movimento de formação docente na perspectiva defendida nesta tese.

No quarto capítulo: ***O “Não sei o que faso”: uma voz premente, a voz resistente e a consonância das vozes***, analiso, em um primeiro momento, a realidade do ensino do texto praticada pelos professores antes do processo de formação/pesquisa, tomando para a discussão uma “redação” produzida por um aluno do EF e a análise sobre essa produção realizada pelos professores envolvidos nesse trabalho. Em um segundo momento, apresento uma atividade de aprendizagem centrada na produção textual sob a noção de gênero com enfoque, principalmente, na análise lingüístico-discursiva em textos produzidos por alunos como uma forma de desenvolver-lhes a competência textual escrita. Essa atividade de linguagem foi coordenada por mim, como professor, em uma turma das séries finais do EF visando a atender ao desafio feito pelo professores da formação/pesquisa no sentido de lhes apresentar alternativa em relação a um dos momentos do processo de textualização que consideram dos mais difíceis: a análise lingüístico-discursiva de texto produzido em aula.

O quinto capítulo: ***“O saber/fazer”: do conceitual à práxis educativa. Cenas de compreensão, produção e divulgação de texto*** é constituído de três *cenas* e seus respectivos *episódios*. A *cena* inicial apresenta primeiramente a produção de um “texto esboço”, resultado

³ A primeira edição desta obra foi publicada no ano de 1997, porém para este trabalho foi consultada uma edição lançada no ano de 2006.

da materialidade de *esquemas mentais* (assunto tratado posteriormente) bem como a análise realizada sobre essa produção: elemento fundamental e desencadeador do processo de discussão na *jornada* de formação/pesquisa para a mudança de postura pedagógica; segundo, mostro, à guisa de análise, os aspectos conceituais da produção escrita de um projeto pedagógico em específico, resultante das reflexões sobre o “texto esboço”; terceiro, teço comentários sobre a implementação em sala de aula das ações previstas nesse projeto e os resultados da ação docente para o processo de alfabetização. Na *cena* seguinte destaco um processo de textualização sob a noção de gênero, enfatizando as etapas de compreensão, de produção e de divulgação textual implementadas através de seqüências didáticas com vistas ao entendimento da função social do texto e, por fim, na última *cena*, enfoco, de maneira mais geral, os resultados relativos aos demais projetos pedagógicos dos professores envolvidos nesse processo, mostrando a mudança da postura pedagógica e lingüístico-discursiva pós formação/pesquisa.

Para concluir, são apresentadas as considerações finais, enfatizando aspectos significativos da tese; a referência, onde listo as obras citadas ao longo deste texto e, por último, em anexo, estão documentos, textos, figuras e dados de importância para a compreensão de determinados aspectos incluídos neste trabalho.

**PARTE 1 – CENAS DE UMA JORNADA: DA GÊNESE DA PESQUISA À PESQUISA-
AÇÃO**

CAPÍTULO 1 – GÊNESE DA PESQUISA: INICIA A *JORNADA*⁴

1.1 Preliminares

Ao iniciar a escrita desta tese, faço-o defendendo uma educação pública de qualidade, asseverando ser necessário e fundamental, além de melhores condições materiais de trabalho e salário digno⁵, investimento em formação continuada para os professores por parte dos órgãos mantenedores da Educação, principalmente em processos de formação fundamentados no paradigma do *conhecimento-na-ação*, da *reflexão-na-ação* e da *reflexão-sobre-a-ação* (SCHÖN, 1992 e GÓMEZ, 1992); tríade reflexiva sobre a prática pedagógica cotidiana com vistas ao aprimoramento pedagógico e tecnológico, assim como ao aprofundamento dos saberes relativos à área de conhecimento em que atua o professor para conseqüente melhoria no processo de aprendizagem do aluno. Sobre isso, tratarei mais adiante nesta tese.

Não se trata de um discurso falacioso. O que está materializado neste texto é resultado da vivência e convivência, em mais de trinta anos de magistério como professor em escola pública, com problemas de ordem salarial, estrutural e pedagógica no sistema educacional e, principalmente, com a ausência de uma política efetiva de formação centrada nos processos da práxis educativa. A pouca formação oferecida privilegiava – e algumas instâncias ainda o fazem – a transmissão de teorias ou métodos para os professores, tratando-os como profissionais desqualificados e como responsáveis diretos pela má qualidade do ensino e da crise escolar.

O texto intitulado “A formação, direito dos profissionais da educação” (ARROYO, 1989) anuncia que as autoridades educacionais pensam e equacionam a formação de professores atrelando-a a propostas de recuperação da escola. Nesse sentido, concebe-se a formação dos profissionais da educação escolar como solução para os problemas pedagógicos e como resolução para a crise do sistema educacional.

No texto citado, o autor ainda pondera que a formação profissional em áreas próximas à Educação, como a Saúde, não é concebida e tampouco vinculada tão estreitamente com a

⁴O termo *jornada* neste trabalho compreende dois sentidos expressos pelas acepções: i) trajeto, caminho percorrido por alguém ou por um grupo a fim de se chegar a um destino, ou seja, atingir um objetivo e; ii) trabalho ou atividade desenvolvida em um certo período de tempo.

⁵No sentido de propiciar ao profissional da educação e sua família condições financeiras capazes de garantir-lhes minimamente o atendimento às suas necessidades básicas como: lazer, saúde, educação e formação profissional, habitação e alimentação, das quais uma maioria de nós, professores da educação básica, fomos expropriados.

crise da Saúde Pública. A qualidade dos profissionais da saúde – dos médicos, dos dentistas e dos enfermeiros, dentre outros – está relacionada aos centros formadores e é medida pelo domínio dos avanços tecnológicos e do conhecimento na área afim. Não se explica a desqualificação destes profissionais pela precariedade do sistema da Saúde Pública e a crise nesta área que, em contrapartida, não está vinculada ao despreparo ou desqualificação do profissional, mas por determinantes sociopolíticos mais estruturais e globais.

Em se tratando da área da Educação, o discurso corrente estabelece correlação entre a crise escolar⁶, especialmente a da escola pública, e a desqualificação do professor. Em consequência disso, os programas de formação para os profissionais da Educação implementados pelos órgãos responsáveis incorporam, como ponto inicial, a concepção de trabalho como suplência de carências por meio de cursos de “reciclagem”, “treinamentos” e “atualizações”(GERALDI, 1997).

Geraldi (1997, p. XIX) afirma que “ há muitas razões para explicar, por um lado, esta correlação mecânica entre a baixa qualidade da escola e a desqualificação do professor”. Fundamentado na própria experiência e dialogando com Geraldi (1997), assevero que uma das principais causas provocadoras da desqualificação em pauta decorre de o sistema de ensino, em suas unidades escolares, não oferecer condições e possibilidades para que o profissional da educação participe de um processo de constante reflexão sobre a ação em serviço, isto é, refletir sobre a própria realidade e experiência pedagógica, a fim de aprofundar o conhecimento e se aprimorar para a prática docente – na própria prática.

Por outro lado, quando existem os programas de formação continuada, alguns poucos professores são dispensados do trabalho para encontros eventuais, atendendo apenas uma pequena parcela, o que concretamente não altera a ação global no sistema de ensino.

Considerando o que foi dito até este momento, poder-se-ia garantir que o discurso na Educação, incluindo o discurso pedagógico, tratado adiante nesta tese, impregna as ações de uma parcela considerável de profissionais e perpetua a reprodução de uma política de formação calcada no repasse como forma de qualificação, reciclagem e atualização de informações. Ilustrando o que disse, assumo as palavras do excerto abaixo, parte de uma entrevista concedida pela professora Maria Lisboa Oliveira a técnicos do Departamento Técnico Pedagógico da Fundação de Amparo ao Estudante (FAE) e publicada em Oliveira (1989, p.99-100):

⁶ Ao fazer referência à “crise escolar”, embutem-se no sentido desta expressão todos os problemas arrolados referentes ao fracasso da aprendizagem na educação básica, no País, pelas estatísticas oficiais e divulgados pelas diferentes mídias.

Eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos, ou que pelo menos deveria ter, e tem como função passar esses conhecimentos para o aluno. Então a prática de capacitação vem a ser você passar, para esse docente, esses conhecimentos, o que equivale a “encher a cabeça”(grifos da autora) dele desses conhecimentos para que ele os repasse ao aluno. Para mim essa noção tem até um pouco da concepção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática, ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então ele tem de voltar aqui para ele receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável. Eu acho que esta tem sido a concepção de capacitação. E isso, realmente, na minha cabeça não cabe, porque, de fato, **a possibilidade de o docente se enriquecer, crescer e se capacitar na prática é o que há de mais seguro** (grifo nosso).

É exatamente esta “possibilidade de o docente se enriquecer, crescer e se capacitar na prática” (OLIVEIRA, 1989, p. 99-100) que motivou a realização desta pesquisa, pois em encontros de formação para professores, a partir dos anos de 1990⁷ na região da Grande Florianópolis, Santa Catarina, esta não tem sido a tônica. Segundo observação *in loco*, nos encontros de capacitação, ao menos em parte deles, é predominante a tendência da *transmissão de teorias e métodos* com objetivo de posterior repasse à escola. Não obstante, em nosso contexto educacional, ainda é recorrente a concepção aludida na citação anterior, prevalecendo a transmissão, isto é, a reprodução de teorias lingüísticas e pedagógicas, em detrimento da reflexão na e sobre a prática pedagógica com vistas à mudança de postura docente e à produção de conhecimentos provocada pela reflexão sobre a ação.

Em um esforço conjunto a fim de reverter o paradigma do “repasso”, nos últimos anos, mais precisamente a partir de meados dos anos 1980, no Estado de Santa Catarina, segmentos de profissionais atuando nas instituições mantenedoras da Educação, Secretaria de Estado da Educação (doravante SED) e demais órgãos descentralizados, têm promovido cursos de formação concebidos no bojo de um projeto político-educacional, cujo sentido pedagógico pretendido está fundamentado nos princípios sugeridos pela Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998 (doravante PC/SC (1998)) – referência genérica aos três volumes do documento editados à época.

No entanto, apesar do esforço desta parcela de profissionais engajados em uma perspectiva de ensino público de qualidade, conforme prevê a PC/SC (1998), a mudança de postura pedagógica esperada não tem se efetivado para a maioria dos profissionais do magistério, mesmo com a discussão acontecendo há, praticamente, vinte anos. Fundamentado

7

Meu ingresso como professor na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina deu-se inicialmente sob a forma de contrato temporário, nos anos de 1976/1977 e no ano de 1978, em caráter efetivo, através de concurso público; contudo, somente nos anos de 1996 e de 1997 fui contemplado com a participação nos primeiros cursos de capacitação.

no envolvimento em formação docente e na “palavra” dos cursistas, posso afirmar que, dentre os principais fatores de resistência por parte dos professores em relação à implementação do que está proposto na PC/SC (1998), estão por um lado, os relacionados à falta de políticas públicas de reconhecimento da carreira do magistério, à crise no interior da escola, à própria crise do professor, expropriado não somente de seus salários, mas também de sua identidade e de suas crenças, como tenho mencionado, e, por outro, um fator relacionado ao foco da pesquisa neste trabalho: a configuração dos cursos⁸ de formação.

Através de pesquisa realizada, baseada em depoimentos escritos por professores, pude constatar que ao retornar dos cursos de formação oferecidos pela SED, em ilação às várias leituras decorrentes da própria subjetividade e conhecimento de mundo, os professores procedem de maneiras diferentes:

- i) há os que tomam a proposta PC/SC (1998) como receita e exigem dela as soluções para os problemas da prática cotidiana;
- ii) outros, experienciando-a, vêem que não há respostas prontas e retornam ao livro didático e às práticas rotineiras, que lhes é sempre mais seguro e comprometem menos, e;
- iii) ainda há alguns poucos que, entendendo-a como proposta, mesmo se deparando com os problemas em conjugar a teoria e a prática cotidiana, põem-se a produzir o seu caminho através de um processo reflexivo sobre ambas e, nessa trajetória, aprimoram a proposta (teoria) e a prática (experiência) por meio da práxis educativa.

Poder-se-ia ampliar consideravelmente a quantidade de profissionais compromissados, conforme a alternativa (iii) promovendo encontros em serviço, ou seja, sem afastar o professor de sua prática, mormente se a pauta de discussão contemplasse o conhecimento do professor na e sobre sua experiência pedagógica como premissa para, então, se encetar a reflexão sobre as possíveis lacunas e pontos de dispersão e aproximação entre a empiria e possíveis teorias. Este movimento de ação/reflexão/ação produz conhecimentos lingüístico-discursivos e pedagógicos (foco desta pesquisa) voltados para a efetiva qualidade do ensino, pois, como preconiza a PC/SC (1998), qualquer processo de ensino-aprendizagem sistematizado, sobretudo o escolar e incluindo a formação docente, deve considerar como

⁸ A SED e as Gerências de Educação descentralizadas adotam uma modalidade de formação denominada “curso por imersão”, isto é, retira-se o professor da escola (geralmente um representante por unidade de ensino), monta-se um grupo por área de conhecimento, deslocando-o para outro município e, durante um tempo que varia entre 24h e 60h, em um hotel, realiza-se a capacitação. Ao retorno à escola espera-se que o professor ponha em prática o que aprendeu naquele momento e, ainda mais, que repasse aos seus pares o conteúdo discutido no curso. No entanto, esse repasse geralmente não acontece pela falta de tempo disponível no calendário escolar e quando o professor o realiza, dispõe de apenas poucas horas para apresentar o “conteúdo” de um curso de 40h.

ponto de partida o “conhecimento real” (VYGOTSKY, 1989) dos sujeitos envolvidos, o que também inclui considerar os saberes prévios do professor, quando se tratar de “ensiná-lo a ensinar”.

1.2 *Cena 1* – Um curso de capacitação demarca a partida

1.2.1 Primeiro episódio: Os primeiros passos na *jornada*

No ano de 1997, participei de um curso⁹ de capacitação para professores de Língua Portuguesa, em Balneário Camboriú, Santa Catarina, patrocinado pela SED. Embora esse curso tenha sido desenhado segundo a concepção de formação por imersão, isto é, tirando o professor do trabalho e o levando a um outro ambiente fora do município para por um determinado espaço de tempo discutir teoria, considero-o como marco inicial da mudança de postura lingüística e pedagógica em minha vida profissional. Isto devido ao trabalho memorável, sobretudo pela atuação das docentes¹⁰ neste evento, as quais romperam com a tradição do repasse de informações e desafiaram o grupo de cursistas a pensar sobre a própria prática, considerando como dados, principalmente, as afirmações infundadas, forjadas no senso comum que verbalizávamos com a finalidade de contrapor o seu discurso. Ambas eram professoras da rede estadual como todos os demais presentes e a forma como atuaram, aliada à força de seu discurso, fundamentado no conhecimento sobre lingüística textual, enunciativa e pedagogia, perturbou¹¹ todos: em uns provocou resistência; em outros, indignação e, em alguns outros, curiosidade e vontade de inovar.

⁹Nesta época, oito professores com 40 horas semanais atuavam comigo na mesma escola na disciplina Língua Portuguesa; no entanto, outro colega e eu fomos convidados a fazer o curso citado. Segundo SANTA CATARINA – Cadernos disciplinares, (1998, p.12) [...] “a participação dos professores de todas as regiões do Estado se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição (*referência à SANTA CATARINA – Versão Preliminar, (1997)* – comentário nosso) impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatório de todas os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplassem as contribuições dos educadores catarinenses, incorporados posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar (*grupo de professores que trabalhou na sistematização da Proposta Curricular em sua versão de 1998* – comentário nosso)”.

¹⁰ O termo “docente” aqui refere-se especificamente ao profissional que ministra o curso de formação para os professores da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Neste caso, as docentes eram duas professoras de Língua Portuguesa do magistério público estadual, participantes do Grupo Multidisciplinar.

¹¹ Uso o termo ‘perturbar’ que foi o que realmente sucedeu: incômodo pela perturbação. Estas professoras, colegas de rede de ensino, tinham algo que não possuíamos: argumentos sólidos e persuasivos que deitavam “por terra” os “acho” presentes em nossos discursos. Percebo, hoje, que isto era decorrente de um processo de práxis educativa no qual ambas eram sujeitos atuantes.

Tomado pela curiosidade intelectual e pela vontade de inovar, foi inevitável o envolvimento nas reflexões, nas discussões e nas oficinas realizadas ao longo dos dias do encontro entre 14/04/1997 e 14/05/1997, com duração de 60 horas. Nesse momento surgiu a necessidade da pesquisa como elemento fundamental para o ensino em minha vida profissional (FREIRE, 2006). Este sopro de mudança, de esperança e de outras possibilidades é atribuído, inicialmente, ao trabalho articulado e comprometido com o ensino de qualidade realizado na capacitação citada.

No referido curso, como ponto de pauta previsto, realizou-se a leitura de SANTA CATARINA – Versão Preliminar (1997, p. 32-67) e se encaminharam sugestões alterando ou ratificando o texto do referido documento ao Grupo Multidisciplinar. Ao longo dos dias de estudo, a discussão implementada sobre a perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem, fundamentada nos postulados vygotskianos, as reflexões sobre a concepção de linguagem de base enunciativa, formulada a partir do pensamento bakhtiniano, teorias que orientariam o trabalho pedagógico e lingüístico, bem como debates sobre as relações interacionais, sobre o discurso pedagógico e sobre o texto e os critérios de textualidade, a partir dos princípios da Lingüística Textual, eram tomados com desconfiança¹² pela maioria dos professores cursistas. Para muitos, o que se apresentava era desconhecido, inclusive a noção de *texto* e de mecanismos responsáveis pela coesão e coerência abordados a partir de uma avaliação mais global da micro e macroestrutura textual. Em virtude dessa desconfiança, do apegamento à tradição gramatical, ao ensino tradicional e do desconhecimento da maioria sobre os conceitos e conteúdos em tela na época, o foco da discussão continuamente se voltava para os elementos mais perceptíveis na microestrutura da materialidade textual que nos fora apresentada por estar próximo ao que se conhecia: a gramática normativa. As docentes, então, reencaminhavam o debate à luz da perspectiva enunciativa de linguagem e sócio-histórica de ensino-aprendizagem do texto.

Ao final do encontro, cada participante comprometeu-se, a seu modo, em discutir com seus pares nas escolas de origem; para isso oportunizou-se tempo a fim de se produzir um projeto para desenvolvimento nas respectivas unidades escolares de atuação, contemplado o que se abordara ao longo do evento.

Com o projeto concluído, aconteceu o retorno à escola a fim de viabilizá-lo. Todavia, de imediato surgiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o que se discutira a fim de aprimorar a atuação junto aos professores com os quais haveria de trabalhar. O

¹² A desconfiança esteve e está presente como forma de resistência, entre os professores, sempre que se propõe uma discussão sobre algo que rompa com a tradição pedagógica da reprodução de “saberes escolarizados” e mexa com os “modelos” conhecidos e adotados na prática escolar cotidiana.

aprofundamento teórico foi possível na época, pois as bibliotecas das escolas públicas foram contempladas com parte significativa das obras citadas no referencial bibliográfico em SANTA CATARINA – Versão preliminar (1997, p. 66-67), embora na maioria dessas escolas os professores não tivessem tomado ciência dos livros em decorrência da falta de divulgação interna às unidades escolares. A partir da leitura das obras referidas e do contexto político educacional naquela época¹³, minha prática pedagógica e postura docente foram mudando, assim como a visão da profissão de professor e de escola.

Embora faltasse clareza em como proceder, estava certo de que aula de Língua Portuguesa seria um espaço em que todos pudessem ter “voz”, professor e alunos, e, que, juntos, seríamos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, pois até então sentia-me solitário nesse aspecto e, por conseqüência, impotente diante do insucesso como professor perante os alunos e do fracasso na aprendizagem como decorrência dessa circunstância.

Também foi instituído como meta prioritária envolver professores de séries iniciais e finais do EF através de cursos de formação (mais adiante retomo este assunto), a fim de refletir sobre os resultados obtidos junto aos alunos em termos de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. A atuação lingüística e pedagógica das docentes na capacitação citada anteriormente permanecia na memória e sinalizava minha própria mudança de postura pedagógica e lingüística, assim como a possibilidade de envolver, ou seja, “contagiar” outros colegas com o ânimo e o desejo do “novo”, presentes naquele momento, diferentes dos modelos que “aplicávamos” em nossas aulas.

Inicialmente o projeto do final do curso citado foi desenvolvido na escola em que atuava e, mais adiante, para efeitos de pesquisa e comparação de dados, em outra escola da Grande Florianópolis. Os resultados obtidos nas duas instituições de ensino confirmaram uma suspeita: desconhecimento, por um lado; confusão conceitual, por outro, sobre conceitos imprescindíveis para o trabalho lingüístico e pedagógico. Não haver clareza sobre o “*o quê*”, o “*como*” e o “*para quê*” (ZABALA, 1998) fazer no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, sobretudo nas séries iniciais do EF, interferia negativamente no trabalho docente.

A tentativa de encontrar uma resposta para esses e outros problemas observados e a necessidade pessoal de aperfeiçoamento pedagógico e lingüístico levaram a procurar respostas na academia. Então, submeti à apreciação da Professora Doutora Terezinha Kuhn Junkes uma proposta de trabalho de pesquisa a fim de responder as indagações e socializar

¹³

O período de tempo anterior à discussão de SANTA CATARINA – Versão Preliminar (1997) e posterior à publicação da versão de SANTA CATARINA – Disciplinas Curriculares (1998) foi profícuo, conseqüência das reflexões nas unidades de ensino; por determinação oficial eram reservados bimestralmente no calendário escolar, dois dias de trabalho exclusivamente para estudos.

com os colegas professores os resultados obtidos. A pesquisa iniciada como trabalho de final de um curso de capacitação aprimorou-se pelas leituras, pelo rigor na análise dos dados e pelo teor científico, em dissertação no Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina¹⁴ e atualmente, pela relevância do resultado para o ensino do texto, é tomada como base de sustentação e um dos pontos de partida para o presente trabalho de tese.

1.2.2 Segundo *episódio*: Na sala de aula e na pesquisa acadêmica: passos articulados

O mestrado (1998-2000) proporcionou-me uma etapa de aprofundamento teórico com o propósito de, primeiramente, ressignificar a prática pedagógica e lingüística como professor de Língua Portuguesa e, por conseguinte, levar a cabo um projeto de pesquisa voltado ao aprimoramento lingüístico e pedagógico dos professores parceiros na *jornada* da pesquisa. Para isso, fez-se necessária a conciliação das funções de docente em encontros de formação com a de professor¹⁵ de Língua Portuguesa nas séries finais do EF a fim de, por um lado, evitar o afastamento do contexto de sala de aula e do vínculo e compromisso¹⁶ assumido com os alunos e, por outro, para que pudesse argumentar convincentemente junto aos profissionais do magistério envolvidos no projeto.

A atuação concomitante como professor do EF e como pesquisador na academia, imerso no processo de ensino-aprendizagem, envolvido com as relações pedagógicas/sociais em duas escolas públicas de periferia, em que os alunos são fruto de relações sociais e de poder fundamentados na “subversão”¹⁷ da lógica e da ordem previstas pela sociedade civil institucionalizada, conferiu a credibilidade necessária para atuar como docente entre os colegas professores, outorgando-me autoridade para propor postura distinta daquela estabelecida pela cultura escolar cristalizada, dado que uma parcela considerável dos profissionais da educação encontra-se “culturalmente enclausurada”, visto que fora preparada para trabalhar em ambiente escolar com alunos homogêneos (ZEICHNER, 1993) e, por isso, resiste à mudança e não crê na sua capacidade reflexiva.

¹⁴ FERREIRA, (2000): trabalho de pesquisa realizado sob orientação da Profa. Dra. Terezinha Kuhn Junkes, UFSC.

¹⁵ Professor efetivo 20h (12 aulas semanais) na Rede Pública de Ensino do município de Florianópolis e 40h (32 aulas semanais) na Rede Estadual; no entanto, para cursar o mestrado, foi-me concedido afastamento das atividades apenas da carga horária referente à rede do Estado.

¹⁶ Mais adiante neste trabalho abordarei sobre a importância do vínculo e do compromisso entre docente e discente.

¹⁷ Tomei o termo *subversão* não no sentido que nos foi imposto ao longo da Ditadura Militar em nosso país entre os anos de 1960 e 1980, mas como revolta, insubordinação contra a autoridade, contra as instituições, contra as leis, contra as regras geradas pelo descaso e tratamento dispensado a estas comunidade pelo poder público constituído.

1.3 Cena 2 – A investigação precursora. Foco nos aspectos lingüísticos-textuais e pragmáticos

1.3.1 Primeiro episódio: passos perquiridores

A pesquisa inicial (FERREIRA, 2000), tomada como um dado fundamental neste trabalho, analisou o conhecimento do professor atinente aos aspectos lingüístico-textuais e pragmáticos e a relação destes com o desenvolvimento da aula de Língua Portuguesa; no entanto não sopesou aspectos didático-pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem, como o conhecimento e a postura do professor frente ao planejamento, às ações de sala de aula e as “elaborações didáticas”, agora, de fundamental importância para o presente trabalho.

O *corpus*, na época, compunha-se de quarenta e oito textos escritos por 48 professores¹⁸ das séries iniciais do EF de duas escolas da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina. Estes textos foram produzidos ao longo de um curso de Produção Textual¹⁹ e tomados como ponto de partida para as reflexões durante as discussões. Neles está exposto o entendimento que seus autores têm de *linguagem verbal, gramática e texto*.

A observação de aulas e o contato com os professores no curso citado suscitaram o tema da pesquisa: a competência lingüística e textual do professor e os reflexos desta para o ensino de Língua Portuguesa, devidamente desenvolvido no trabalho escrito a partir da pergunta: *a competência lingüístico-gramatical e textual do professor de Língua Materna, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilita-lhe mediação pedagógica e o trabalho com a linguagem em sala de aula?* A competência em pauta, no contexto da pesquisa, referia-se ao domínio de um conhecimento lingüístico-textual capaz de possibilitar ao professor a produção de textos – coesos e coerentes, sobretudo escritos²⁰, assim como a realização de “análises lingüísticas” (cf. GERALDI, 1997, p.189) do texto do aluno para, a partir delas, propor estratégias e atividades com e sobre a linguagem, focando os processos de leitura e escrita.

¹⁸ Dos 48 professores, vinte tinham apenas formação em Magistério (nível médio) e vinte e oito eram licenciados em Pedagogia com habilitação para séries iniciais. Dentre estes últimos, onze professores concluíram curso de especialização *lato sensu* em Alfabetização.

¹⁹ Este curso foi realizado sob minha coordenação e docência com vistas, primeiramente, à formação dos professores e, por conseguinte, à coleta de dados para a pesquisa no mestrado.

²⁰ Os sujeitos nesta pesquisa eram professores de séries iniciais do EF e, conseqüentemente, envolvidos com a alfabetização, por isso dei ênfase ao texto escrito. Espera-se de alguém que ensine a ler e a escrever certo domínio de conhecimento dos processos de recepção e de produção na modalidade escrita de linguagem verbal.

Sob essa orientação, o ponto fundamental da aula desloca-se da gramática prescritiva para o *texto* – objeto de estudo em uma concepção *produtiva*²¹ de ensino – concebido como *linguagem em acontecimento*, de acordo com os postulados da teoria enunciativa bakhtiniana, resultado das interações verbais ocorridas entre os sujeitos interlocutores, incluindo-se também o professor, atuando como mediador, no processo de significação e de produção do conhecimento.

A análise dos textos do *corpus*, em relação aos preceitos lingüísticos mais amplos, orientou-se em uma abordagem de *linguagem como forma de interação* (BAKHTIN, 1995) e como *organizadora do pensamento* (VYGOTSKY, 1989/1996), sugeridas pela PC/SC (1998).

Além disso, em relação aos aspectos textuais e pragmáticos, a análise subsidiou-se nos princípios da Lingüística Textual, sobretudo nas *Metarregras*²² responsáveis pela *Coerência Textual* (CHAROLLES, (1997)) e, quanto à *Informatividade*²³, critério pragmático de textualidade, em Beaugrande; Dressler (1983). Dimensionou-se a análise de modo a permitir avaliar o texto como um todo formado pelos aspectos formal, semântico e conceitual ligados à coerência, e por um aspecto pragmático: *previsibilidade da informação*, ligado à informatividade.

Os resultados, aqui mostrados de maneira resumida, possibilitaram visualizar os problemas referentes ao conhecimento do professor e respondem, por si, ao questionamento de pesquisa, qual seja: a identificação da compreensão dos conceitos de linguagem, gramática e texto e a observação da competência textual e lingüístico/gramatical do professor de séries iniciais do EF, bem como os reflexos do conhecimento manifestado para o ensino de Língua Portuguesa.

Em virtude de os professores considerarem a “gramática” conteúdo fundamental nas aulas, o primeiro momento de análise ocupou-se das acepções sobre o termo apresentadas nos textos; interessava observar a compreensão dos envolvidos sobre o assunto. Por conseguinte, as definições foram agrupadas pela ordem do sentido manifestado, como segue:

²¹ A concepção produtiva de ensino, no tocante a aula de língua materna, prioriza as reflexões lingüísticas com e sobre o texto com vistas a possibilitar ao falante/escritor e ouvinte/leitor acesso e trânsito às diferentes manifestações de lingüísticas no maior número de contextos possíveis de uso da linguagem.

²² São quatro as metarregras propostas por Charolles (1997): a) Metarregra de Repetição: considera um texto coerente quando esse, tanto na sua microestrutura quanto na macroestrutura, contém elementos de recorrência estrita no seu desenvolvimento linear; b) Metarregra de Progressão: estabelece na seqüência de um texto, tanto na microestrutura quanto na macroestrutura, o desenvolvimento de uma contribuição semântica constantemente renovada; c) Metarregra de Não-Contradição: desaprova no desenvolvimento de um texto, tanto na microestrutura quanto na macroestrutura, a introdução de qualquer elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente ou mesmo deduzível por meio de inferências e; d) Metarregra de Relação: estabelece que os fatos se denotem em um mundo representado e que estejam relacionados para que as seqüências em um texto sejam coerentes (ver Charolles, 1997; Ferreira, 2000).

²³ A informatividade é compreendida como a capacidade que um texto tem em apresentar ao seu receptor informações novas e inesperadas (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983).

- a) em **35%** dos textos a gramática foi definida como um conjunto de regras ligadas à modalidade escrita “correta”, ou à perspectiva normativa;
- b) em **20%** dos textos não foi manifestada qualquer definição de gramática;
- c) em **15%** dos textos as definições eram confusas;
- d) em **10%** dos textos ocorreu a afirmação de que a gramática orientava a “usar adequadamente” a linguagem falada ou escrita;
- e) e em **20%** dos textos (cada um representando respectivamente **5%** em relação ao percentual total deste item) a gramática foi definida como sendo a “linguagem correta relativa à fala”, como “regras que orientam o contato com o mundo e a elaboração do pensamento” e como “regras que estruturam um texto escrito”.

Convém ratificar que os professores, a princípio, foram unânimes em considerar a gramática normativa como elemento essencial para a aula de Língua Portuguesa, e embora reproduzissem em suas aulas aspectos relacionados a ela através de “exercícios” extraídos do livro didático, **65%** dos envolvidos na pesquisa demonstraram não saber conceituar gramática. Este é um dado significativo, pois essa parcela representativa de 65% faz parte do total de professores que considerou “gramática” como elemento fundamental para o “aprendizado” de Língua Portuguesa e para o “bem falar e escrever”; contudo, esses professores sequer conseguiram conceituar o objeto de seu trabalho. A outra parte desses professores (**35%**) conceituou gramática sob a perspectiva normativa, porém faltou-lhes argumentos consistentes capazes de demonstrar sua efetiva compreensão sobre aquilo que definiam.

A seguir, a fim de mostrar como os professores concebiam “linguagem” e “texto”, as aceções produzidas foram agrupadas também por afinidade conceitual.

O primeiro agrupamento diz respeito à “linguagem”; ou seja:

- a) em **35%** dos textos as definições sobre linguagem foram bastante confusas, impossibilitando o estabelecimento da coerência;
- b) em **20%** dos textos foram mencionadas apenas manifestações de linguagem tais como “gestos, choro, um pensamento, mímica” ou “fala e escrita”;
- c) em **15%** dos textos não houve definição e tampouco menção a algo relativo à linguagem;
- d) em **30%** dos textos (cada um representando **5%** do total do percentual deste item) linguagem foi tomada como “forma de comunicação”, como “expressão do pensamento”, como forma “para pedir ou pensar”, como forma “de contato com o mundo”, como forma “de expressão oral ou escrita” ou “com a função de repassar conhecimento, pensamento e comunicação”.

O segundo agrupamento tratou das definições sobre “texto”; como seguem:

- a) em **45%** dos textos não houve definição ou menção a alguma compreensão sobre *texto*;
- b) **20%** dos textos apresentaram definições bastante confusas;
- c) **10%** dos textos definiram “texto” “como conteúdo geral ou assunto”;
- d) **25%** dos textos (cada um representando **5%** do total deste item) conceituaram “texto” como “expressão do pensamento”, como “um conjunto de mensagens ou idéias”, como “fragmento escrito”, como “documentação do contato” ou como “conjunto de palavras que transmitem uma idéia”.

A sistematização mostrada, embora aqui bastante concisa, permite uma visão nítida da maneira como os professores compreendem – ou não – “linguagem” e “texto”. Na verdade, analisando as definições não se percebe uma compreensão elaborada, de cunho científico, vinculada a alguma teoria lingüística. Mesmo aqueles que definiram linguagem como “expressão do pensamento” ou como “forma de comunicação” não demonstraram vinculação às primeiras correntes lingüístico-filosóficas norteadoras da linguagem pelos argumentos tecidos em seus textos. O conhecimento expresso nas definições tem sua origem nos livros didáticos, que são tomados pelo professor como fonte de “pesquisa ” para subsidiar seu planejamento anual. Mais adiante neste trabalho trataremos especificamente deste assunto.

A análise dos textos do *corpus* voltou-se, também, para os dados referentes às falhas geradoras de problemas ao estabelecimento da coerência textual, relativas ao não cumprimento das “metarregras de coerência” (cf. CHAROLLES,(1997)) e ao “grau de Informatividade” (BEAUGRANDE; DRESSLER, (1983)) das informações apresentadas. Assim:

- a) **23%** dos textos apresentaram problemas ligados à coesão, comprometendo o critério **repetição** ou **continuidade**;
- b) em **52%** dos textos ocorreram problemas ligados ao desenvolvimento do tema nos parágrafos o que afetou o critério **progressão**;
- c) **31,5%** dos textos manifestaram problemas de contradição em âmbito interno e externo ao texto, infringindo o critério **não-contradição**;
- d) **68%** dos textos apresentaram problemas relacionados à articulação entre as idéias e partes do texto, afetando o critério **relação** ou **articulação**.

Quanto à *informatividade*, todos os textos foram classificados como *de primeira ordem*²⁴ na escala proposta por Beaugrande e Dressler (1983), ou seja:

- a) em **100%** dos textos os dados eram *insuficientes e não pertinentes* (em relação ao tema) para possibilitar a *imprevisibilidade* das informações;
- b) **100%** dos textos veicularam informações bastante *previsíveis*, incapazes de despertar interesse no receptor do texto.

²⁴ Beaugrande e Dressler (1983) propõem uma escala composta de três ordens aplicada efetivamente pelos falantes para avaliar a *imprevisibilidade* ao se depararem com um texto. Na *primeira ordem* estão enquadradas aquelas seqüências verbais textuais absolutamente previsíveis e com baixa informatividade. Mesmo que sejam coerentes e coesas quanto aos aspectos formais e semânticos da língua, tornam-se desinteressantes por não acrescentar conhecimento para quem as recebe. Pragmaticamente são consideradas ineficientes. Na *segunda ordem* estão aquelas ocorrências que apresentam novidades quanto à informação porém equilibram previsibilidade com originalidade sem causar estranheza no receptor. Na *terceira ordem* estão aqueles textos que, mesmo que temporariamente, desorientam seu receptor em função das informações apresentadas. A *imprevisibilidade* das informações nessa terceira ordem pode se dar, primeiro pela grande quantidade de informação e absoluta originalidade das mesmas, o que acarretaria em um retardamento da coerência, ou ainda pelo *non-sense* veiculado nas idéias do texto ou por informações que se distanciam, e muito, do sentido esperado pelo receptor, principalmente quando esse compartilha mundo e conhecimento com o produtor.

Devido à falta de conhecimento lingüístico de base científica, conseqüência da ausência de leituras específicas e de aperfeiçoamento técnico na área de atuação e mesmo da falta da prática de leitura e de escrita, os professores não conseguiram criar um foco sobre o tema mais pertinente para sua profissão – a linguagem verbal – e tampouco refletir sobre ele ou fazê-lo progredir através da renovação de elementos semânticos através do movimento entre o dado e o novo.

A deficiência demonstrada quanto à realização dos critérios de *continuidade*, de *progressão*, de *não-contradição* e de *articulação*, aliada à deficiência relativa à *pertinência dos dados* e à *imprevisibilidade* da informação, demonstram a **fragilidade da competência lingüístico-gramatical e textual** do professor.

Essa fragilidade explicitou-se através dos problemas recorrentes nos textos em relação à sua estruturação, em virtude de falhas quanto ao estabelecimento do tema, da progressão e articulação entre as partes.

1.3.2 Segundo *Episódio* – À guisa de conclusão

À moda de fechamento desta *cena*, convém principiar com uma reflexão sobre os resultados comentados e a conseqüência revelada pelos dados para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa no EF, considerando, principalmente, a relevância do conhecimento lingüístico do professor – cerne do trabalho realizado.

Apesar de os sujeitos da pesquisa se constituírem em uma parcela pequena de professores, em relação ao universo de docentes das séries iniciais da rede pública do Estado de Santa Catarina, estou convicto de que representa realidade lingüística e pedagógica semelhante àquela em que os demais membros da classe estão inseridos.

Tomo, para iniciar a reflexão, um texto²⁵ escrito por duas professoras participantes como sujeitos:

Nossa manhã

Acordamos pela manhã com um dia chuvoso.

Ao sairmos de casa, viemos para a escola assistir uma palestra com o professor João.

O professor João começou a palestra com seu violão fazendo nós refletirmos sobre como trabalhar e orientar nossos alunos no dia-a-dia. Dando-lhes carinho, afeto, amor e dedicação.

²⁵As autoras deste texto referem-se, em seu relato, à atividade realizada no período matutino, oposto ao da nossa discussão e da produção dos textos pertencente ao *corpus* do trabalho. No período vespertino, negaram-se a dissertar sobre o assunto proposto, alegando cansaço; no entanto, se dispuseram a contar o momento “gratificante”, segundo suas próprias palavras, que lhes foi proporcionado naquela manhã.

No segundo momento o professor João fez com que alguns professores participassem da conversa que estávamos fazendo. Exemplo: tocar violão e cantar.
No último momento tivemos a apresentação de um grupo teatral que nos deixou muito descontraídas.

Este texto expressa explicitamente a incompreensão das funções da escola, de atitudes pedagógicas comprometidas com a Educação e com a cidadania e do papel precípua do professor em sala de aula: intermediar relações sociais e pedagógicas de ensino. É certo que o processo de educação escolar é – ou deveria ser – qualitativamente diferente de qualquer outro processo de educação em sentido mais amplo. Seguindo esta linha de pensamento, neste contexto, ensinar é organizar provocações e aprender consiste em formular hipóteses (GROSSI, 2006).

É preciso que os profissionais da educação compreendam que, ao ingressar na escola, a criança traz consigo conceitos do cotidiano, conseqüência das interações verbais e das relações sociais espontâneas estabelecidas em sua vida, em um determinado contexto social. Esses conceitos, chamados “espontâneos” por Vygotsky, são formulados sem que haja, via de regra, um processo de controle sistemático. É papel da instituição escolar, e do professor, promover ao aluno o acesso às bases de conceitos científicos, controlando-os e ampliando-os de forma sistemática por meio de um processo de mediação e interação; para isso, a linguagem verbal é fundamental.

Porém, pelo texto apresentado anteriormente, a escola e o professor se desviam de suas funções na medida em que não se contempla a produção de um conhecimento elaborado capaz de formular, a partir dos conceitos cotidianos do aluno, conceitos com base científica.

O *trabalho e a orientação* pedagógica, na perspectiva do referido texto, resumem-se a *dar carinho, afeto, amor e dedicação*. Não se nega a importância dessas manifestações para que o professor atue como mediador em um processo de ensino-aprendizagem, conforme prevê a PS/SC (1998), porém são imprescindíveis para o contexto do ensino escolar a veiculação e a produção de um conhecimento sistematizado, diferente daquele que a criança traz consigo, para que se complexifique os processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1996).

Assim, considerando os resultados da análise dos textos, foram constatadas deficiências na competência lingüístico-gramatical e textual dos professores e, como se observou em um trimestre letivo em uma sala de aula de série inicial do EF, ficou explícita a interferência das lacunas de conhecimento do professor para a intermediação lingüística e pedagógica nos resultados da aprendizagem em língua materna.

Ora, como o professor poderá realizar reflexões epilingüísticas e metalingüísticas (GERALDI, 1997) a partir da produção textual, oral ou escrita, decorrente das relações de linguagem em sala de aula, se o seu conhecimento lingüístico e pedagógico não lhe dá condições para tal? Certamente esse professor lançará mão de estratégias de reprodução de recortes de conhecimento para continuar garantindo seu espaço no ambiente escolar.

Contudo, a meta ao realizar a pesquisa não era apenas constatar o problema, rotular os culpados e dar o processo por encerrado. Se assim o fosse, de que adiantariam a leitura, o empenho e o esforço realizados; verificar apenas não levaria a nada. Era preciso avaliar a realidade e tomar decisões; porquanto ficou claro que essa deficiência advém de uma formação profissional inadequada, causada, sobretudo, pela não participação dos professores em processos de formação continuada. Como disse, não se visava apenas à constatação como um fim em si mesma, mas à compreensão de uma realidade para que se pudesse tomar decisões e intervir. Por isso os resultados comentados anteriormente foram encaminhados à Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina em junho de 2000, juntamente com sugestão de soluções para, no mínimo, amenizar o problema.

Inicia-se, dessa forma, uma nova etapa no percurso da *jornada* – a continuidade como professor em sala de aula no EF e, paralelamente, a divulgação da pesquisa através da atuação em congressos de lingüística, bem como a atuação como docente em cursos de capacitação para professores da rede de ensino do Estado de Santa Catarina.

1.4 Cena 3 – As primeiras tentativas de formação docente

1.4.1 Episódio único: Ensejando o “acerto” dos passos

Concluída a pesquisa no mestrado, iniciou-se uma outra etapa na *jornada* proposta. Devido ao compromisso como professor na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina, em março de 2000, então com mais entusiasmo, aconteceu o retorno às aulas de português no EF: 32 aulas semanais na escola estadual da qual havia sido liberado da regência de classe e a continuação nas 12 aulas semanais em outra escola da rede pública do Município de Florianópolis.

Ensejando acertar o passo nessa fase da *jornada*, a sala de aula tornou-se um laboratório efetivo de ensino-aprendizagem. Adiante este assunto será retomado, contudo, antecipo-me afirmando que duas premissas: “Ensinar exige pesquisa” e “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” propostas por Freire (2006) – e também pela PS/SC

(1998), tem sido base de sustentação de todo o processo, quer com os alunos da Educação Básica, quer com os professores na formação docente, quer para o presente trabalho de aprofundamento da pesquisa.

A premissa “ensinar exige pesquisa” ratifica que o ensino e a pesquisa são partes indissociáveis de um único processo, isto é, o ensino requer busca, indagação, intervenção e constatação contínuas e, se assim se age, pesquisa-se para se conhecer aquilo que ainda não se conhece a fim de anunciar a novidade. Este é um processo que inclui também como aprendiz o sujeito que ensina em consequência da auto-educação; a formação leva ao formar-se (FREIRE, 2006; NÓVOA, 1992, 2002).

A segunda premissa, relativa aos “saberes dos educandos”, é fundamental para o professor que se integra a uma perspectiva histórico-social de ensino-aprendizagem; ensinar não é “transferir conhecimentos” (FREIRE, 2006), mas criar possibilidade para a sua produção, considerando a rede de conceitos socialmente produzida na prática comunitária com a qual os alunos chegam à escola, como dito anteriormente.

Correlata à função de professor no EF, implementei encontros²⁶ com os colegas sujeitos na pesquisa realizada no mestrado a fim de se discutir os resultados evidenciados nas análises e cumprir com o que ficara registrado na conclusão da dissertação que diz:

[...] agora, frente a essa constatação, convém que aprofundemos ainda mais a reflexão, indo às raízes do problema. É preciso chamar à discussão, em um primeiro momento, os sujeitos envolvidos neste trabalho (professores participantes da pesquisa) e, conjuntamente, propor encaminhamentos no sentido de proporcionar, em um segundo momento, uma melhor qualificação lingüística e pedagógica ao maior número possível de professores ligados ao ensino de língua materna (FERREIRA 2000, p.143).

E também, face ao compromisso assumido na citação anterior, elaborei proposta de formação de professores através da qual pudesse discutir com os profissionais do magistério da Rede Estadual do Estado de Santa Catarina, e mais especificamente aqueles pertencentes à região da Grande Florianópolis, tanto os de séries iniciais como os de Língua Portuguesa nas séries finais do EF, uma perspectiva de ensino voltada para o uso efetivo da linguagem verbal, oral e escrita, relativa aos diversos contextos lingüístico-enunciativos na sociedade, uma vez que também ficara registrado (FERREIRA 2000, p. 143) que:

[...] embora o professor de português demonstre aos seus alunos habilidade no trato com a linguagem, nem ele mesmo comprova essa habilidade minimamente na sua

²⁶ Os encontros com os professores das duas escolas foram realizados graças ao empenho das direções em proporcionar espaço de tempo no calendário das unidades escolares compatível com meu horário de aulas: 48 aulas semanais, distribuídas nos três períodos do dia.

produção escrita: nos textos, por exemplo, o professor, que certamente repassa conteúdos como os conceitos de sujeito/predicado acaba colocando vírgula entre esses termos ou utilizando termos “cultos” que não fazem sentido dentro do texto, ou empregando os sinais de pontuação aleatoriamente. Falta a esse professor um estudo crítico e aplicado das normas gramaticais. Falta-lhe um trabalho com e sobre a linguagem. **Falta-lhe aprender/saber produzir e ler um texto** – essa é a dura realidade revelada por esta pesquisa.

A proposta de formação referida, elaborada à moda de “projeto”, fundamentou-se, por um lado, nos preceitos lingüístico-enunciativos e pedagógicos preconizados pela PC/SC (1998) e, por outro, nos resultados da pesquisa realizada no mestrado. Foi, então, remetida à Secretaria de Estado da Educação (SED) e à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (doravante SME). No bojo do projeto de capacitação estava a proposição do envolvimento do maior número de professores possível, priorizando aqueles que trabalhassem mais diretamente com o ensino-aprendizagem de língua materna, porém ainda não estavam nítidos os procedimentos e o local para que os encontros se efetuassem.

A SED respondeu afirmativamente em abril de 2001, afastando-me do exercício das funções de professor em sala de aula e atribuindo-me função junto à então 1ª Coordenadoria Regional de Educação da Grande Florianópolis (1ªCRE); no entanto, a SME não me respondeu e continuei (ainda atualmente) atuando como professor de Língua Portuguesa, na Rede do Município de Florianópolis, nas séries finais do EF.

Devido ao aceite do projeto de formação por parte da SED, ao longo do ano de 2001 e 2002 atuei na docência²⁷ ministrando 443 horas aulas, assim distribuídas:

- 1) em encontros de duas, quatro e dezesseis horas em várias unidades escolares da rede estadual em municípios da grande Florianópolis para professores das diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de discutir a importância da linguagem verbal e do trabalho com o texto na prática escolar diária independente da disciplina curricular, a fim de desmistificar o discurso de que o trabalho com a linguagem verbal e com o texto é da exclusiva responsabilidade do profissional de Língua Portuguesa;
- 2) em cursos²⁸ de capacitação de dezesseis, vinte e quatro e quarenta horas para professores de séries iniciais e de Língua Portuguesa das séries finais do EF da Grande Florianópolis como também para professores de outros municípios do Estado.

²⁷É importante frisar que estes cursos aconteceram devido a minha insistência e por acreditar que a formação continuada se constitui em fórum de debates e reflexões com conseqüências transformadoras para a prática educativa. No entanto nada recebi em termos financeiros para que esses eventos se realizassem.

²⁸Estes cursos eram denominados “capacitação por imersão”, ou seja, levava-se um grupo de professores para um hotel em outro município, geralmente Laguna, Itapema e Balneário Camboriú – SC, e lá se ficava de dois a cinco dias concentrados, estudando por um período de oito horas diárias.

Embora as capacitações, assim como locais, professores e conteúdos fossem estabelecidos pela 1ª CRE, como docente procurava contemplar o objetivo previsto no item 1 anteriormente mostrado, articulando-o a assuntos como: Avaliação, Teoria da Atividade de Aprendizagem, Concepções de Linguagem, de Gramática e de Texto, Escolha do Livro Didático, *Indisciplina* no cotidiano escolar; tudo respaldado nos pressupostos teóricos da PC/SC (1998). Até então, não tinha a pretensão sistemática de coletar dados para a presente pesquisa (doutorado); contudo, através de entrevista escrita (cf. Anexo 1), anotações pessoais e gravações em vídeo, procurava coletar informações para conhecer de maneira acurada os professores com os quais se discutia a fim de “ir à raiz do problema” (FERREIRA, 2000), ratificando a premissa de “considerar os saberes e as crenças dos professores” para, a partir deste conhecimento, tomar decisões e encaminhar formação pautado em um paradigma diferente da capacitação por “imersão”.

Um universo de aproximadamente dois mil educadores participou nesses encontros; todavia, o foco da atenção voltou-se para dois cursos em específico devido às manifestações dos professores cursistas: um com trezentos e sete profissionais do magistério das séries iniciais e o outro com setenta professores de Língua Portuguesa de séries finais do EF, sob coordenação da 1ª CRE²⁹. Notei nas falas, nos registros escritos e no desenvolvimento das atividades propostas variados problemas relacionados a lacunas de conhecimento sobre planejamento e encaminhamento de estratégias pedagógicas para implementação de atividades de leitura e produção textual no cotidiano das aulas e, principalmente, equívocos e distorções em conceitos e conteúdos fundamentais para quem se propõe a atuar como professor na disciplina Língua Portuguesa.

Contudo, esses encontros proporcionaram-me reelaboração de representações conceituais no tocante ao ensino-aprendizagem de língua materna e à forma como eram realizadas as capacitações para professores; isso graças aos conceitos manifestados no texto/discurso dos participantes, como mencionei antes, observado nas anotações de campo e em uma entrevista escrita, registros estes que explicitam a crença do grupo relacionada, principalmente, aos aspectos didático-pedagógicos constitutivos do ensino de língua portuguesa.

Tomados como base de dados, esses registros possibilitaram produzir um perfil inicial genérico do grupo de professores com os quais se trabalhou ao longo dos anos de 2001 e 2002, e muito especificamente, interessaram-me os dados advindos dos registros realizados

²⁹ Coordenadoria Regional de Educação, instituição assim denominada até princípios do ano de 2003, e responsável até essa data pela coordenação das escolas públicas do Estado de Santa Catarina, situadas nos municípios de Florianópolis, Biguaçu, Antônio Carlos e Governador Celso Ramos.

pelos professores de Língua Portuguesa das séries finais do EF, parte dos quais apresento a seguir, não de forma estatisticamente sistematizada, porém, através de amostras indiciárias que representam, de certa forma, o pensamento geral, uma vez que foram pinçadas da base de dados com este objetivo: possibilitar uma visão do todo. No entanto, é importante frisar que mais adiante neste trabalho será apresentado o perfil inicial do grupo de professores³⁰ que atuou em parceria na presente pesquisa.

1.5 Cena 4 – Indícios da ausência de planejamento das aulas e da desconsideração do conhecimento real do aprendiz na atividade pedagógica pelo professor

1.5.1 Episódio único: Passos perscrutadores

Com as amostras, referidas nos dois últimos parágrafos e apresentadas adiante, pretendi perscrutar, ou seja, penetrar nos sentidos expressos e exemplificar as deficiências relacionadas à organização das ações didático-pedagógicas e à desconsideração do conhecimento real do aprendiz ao se “(re)produzir” um planejamento.

O discurso nessas amostras não articula o planejamento de ensino ou das aulas a um projeto pedagógico norteador das atividades de ensino-aprendizagem vinculado a uma proposta curricular de caráter mais geral, em nosso contexto a PC/SC (1998); tampouco explicita as concepções teórico-filosóficas e didático-metodológicas, e mais especificamente para o que se propõe esta pesquisa, as noções de linguagem e ensino de língua portuguesa. No entanto, isso não significa dizer que estes excertos sejam neutros quanto a uma teoria ou concepção ideológica, muito embora, na maioria das vezes, o professor não a tenha consciente.

Como ao longo de todo este trabalho, a abordagem aqui não tenciona a depreciação do professor como profissional; a intenção é estabelecer dados para, através deles, encetar reflexões possibilitadoras do conhecimento da realidade do ensino e do contexto em que os professores atuam e propor algumas soluções, mesmo que compreendidas parcialmente algumas causas geradoras da baixa qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em pesquisa realizada, Sacristán; Gómez (1998, p. 274) afirmam que:

O professor(a) não atua seguindo modelos formais ou científicos, nem elabora estratégias de intervenção precisas e inequívocas segundo modelos de ensino ou

³⁰ Esse grupo de professores formou-se a partir da aceitação do desafio que lancei nos encontros citados: a organização de um grupo de estudos com vistas à mudança de postura docente concernente à atuação lingüística e pedagógica.

aprendizagem, nem decide sua prática a partir de filosofias ou declarações de objetivos, senão que reponde pessoalmente, na medida de suas possibilidades, com diferentes graus de compromisso ético profissional, às exigências de seu trabalho com um grupo de alunos(as) em determinadas condições.

A entrevista apresentada na Figura 1, adiante, corporifica a afirmação dos autores comprovando que o professor está ocupado, sobretudo, em contemplar suas necessidades mais imediatas, ou seja, lidar com os alunos que estão à sua frente, envolvendo-os em “tarefas escolares” que os mantenham dentro de uma certa ordem. Na maioria dos casos, a escolha destas “atividades escolares”, considerando o sentido próprio da expressão no contexto, não é determinada pela potencialidade intelectual ou educativa dela resultante e tampouco pelos efeitos através das quais se possam desprender, senão para que os alunos se mantenham ocupados e se evite, por assim dizer, a “indisciplina”. Todavia, não se deve concluir prematuramente, como já mencionei, que os professores sejam necessariamente maus profissionais em função do que se afirmou. Por mais paradoxal que pareça, isto é o que a comunidade escolar (pais, os próprios alunos e mesmo a equipe administrativo-pedagógica) espera dos docentes. Na cultura escolar vigente o “bom professor é o que mantém a ordem”.

A escolha da entrevista (Figura 1), à guisa de amostra, ocorreu devido ao teor do conjunto das respostas deste(a) professor(a), que sintetiza o sentido apreendido nas respostas da maioria dos professores participantes. Uma parcela significativa deles orienta-se exclusivamente pelo livro didático e respectivos manuais, seguindo-os sistematicamente ao longo do ano letivo; isto permite inferir a desconsideração do *conhecimento prévio* do aluno como critério e ponto de partida para a seleção dos conceitos e conteúdos que circulam em aula; também, o não planejamento das atividades docentes e nelas, dos conteúdos disciplinares considerando o que o aluno conhece, assim como a despreocupação com uma prática pedagógica engajada para a mudança da realidade do ensino no contexto escolar.

Figura 1 – Exemplar de entrevista realizada com professores

CAPOEIRAS – FLORIANÓPOLIS
CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DOCENTE: ISAAC FERREIRA
ASSUNTO: AVALIAÇÃO / PRESSUPOSTOS DA PC/SC

Para começo de conversa, vamos refletir um pouco sobre nossa prática pedagógica.

- 1- Para subsidiar seu trabalho pedagógico em sala de aula você sustenta sua prática em alguma Teoria de Aprendizagem? Justifique.
- 2- Como você pensa que seu aluno aprende?
- 3- E o seu papel como professor no processo de ensino-aprendizagem, qual é?
- 4- Você se planeja para dar sua aula? Com que frequência?
- 5- E os conceitos (conteúdos) trabalhados em aula são estabelecidos a partir de quais critérios? Quem os determina?
- 6- Quanto a avaliação – o que você avalia? Quem você avalia? Para que você avalia? Uma vez com os resultados da avaliação em mãos, que encaminhamentos você dá?

① Não. Quando comecei no magistério apenas foi oferecido livros didáticos. Não lembro e não me preocupei com a linha que cada livro segue.

② A aprendizagem até agora foi conduzida apenas com o objetivo da nota portanto, decorar e copiar era o suficiente. Tanto o aluno como o professor não foi ensinado a pensar. O professor hoje em dia, não generalizando, não passa de um técnico mal remunerado.

③ Meu papel é fazer com que o aluno aprenda (conteúdos) conceitos mas usando o raciocínio. Contudo, fazendo o uso de motivações na medida do possível.

④ Não

⑤ Nenhum critério ou uso a ^{muleta} ("muleta") do livro didático. Atualmente uso outros recursos ~~motivada por~~ ~~propósito~~ ~~de~~ ~~didática~~

As perguntas registradas na Figura 1 foram respondidas por aproximadamente trezentos e cinquenta professores de séries iniciais e da disciplina Língua Portuguesa nas séries finais do EF; contudo, como se explicou, através de extratos das respostas das muitas entrevistas (apresentados nos anexos) procurou-se contemplar o sentimento expresso pela maioria dos professores para fins desta análise.

O foco da atenção incidiu, principalmente, sobre as respostas dadas às questões quatro (4) e cinco (5), uma vez que o interesse, neste momento, centra-se nos critérios que determinam a escolha dos conceitos e conteúdos das aulas e no planejamento – se é ou não realizado e como. Contudo, far-se-á uma breve reflexão sobre as demais respostas, sobretudo aquelas mostradas na Figura 1, pois estão todas associadas entre si tanto pelo sentido manifestado no texto, como também o subentendido, ou seja, o sentido implícito ao contexto da realidade escolar.

A resposta à primeira pergunta evidencia o esperado: o professor não tem consciente a teoria subjacente às ações implementadas no cotidiano da aula. Ao dizer que ao iniciar no magistério foi-lhe oferecido apenas o livro didático, como também não se lembrar e tampouco preocupar-se com a linha que cada livro segue, reafirma-se a hipótese do desconhecimento e, quem sabe, do desinteresse do professor a respeito de uma teoria de suporte à prática pedagógica escolar no EF e, o que é também preocupante, da desconsideração de um planejamento das atividades pedagógicas. Não se está dizendo com isto não haver teorias subjacentes às práticas escolares; alega-se, sim, o desconhecimento e, talvez, a despreocupação em relação a elas por parte da maioria dos profissionais da Educação Básica com os quais se trabalhou. Certamente esta mínima parcela da realidade aqui representada espelha, mesmo que parcialmente, o que se passa no contexto mais amplo da educação básica.

A maioria dos professores interrogada respondeu não se preocupar com teorias ou planejamento, conforme amostras no Anexo 3. Os poucos que afirmaram acreditar em teorias filiaram-se à crença de cunho inatista, ou seja, a de que o ser humano nasce determinado pela hereditariedade genética e o papel da escola é apenas o de “somar” mais algumas informações além daquelas que o aluno tem consigo no plano mental. Esta concepção está sintetizada na resposta de um (a) professor (a), conforme se pode ver no Anexo 2, transcrita a seguir:

Sim, na Teoria genética, em que o ser humano é formado de capacidade de escolha. Já vem dotado de informações, o que irá acontecer é apenas soma dos conhecimentos. Aqui, então, a escola é preponderante apenas para somar.

Essa é ainda uma concepção ou uma crença bastante aceita e divulgada entre os professores. Comumente ouve-se, principalmente nas reuniões do “conselho de classe”, acerca deste determinismo biológico quando os professores afirmam que certo aluno é “fraco³¹”, “não aprende e está fadado à reprovação; tem os mesmos problemas dos demais irmãos ou mesmo de parentes também alunos”.

Ora, se não há preocupação com teorias pedagógicas de ensino-aprendizagem ou mesmo de ensino da linguagem, ou se a escola tem como papel apenas adicionar mais alguns conhecimentos à mente do aluno, desfaz-se a necessidade de planejamento de atividades escolares para o cotidiano das aulas e se ratifica apenas o uso do livro didático ou a aplicação de “exercícios escolares” dele extraídos, conforme o manifestado na Figura 1. Para que

³¹Certa vez, participando de um Conselho de Classe, indaguei a um professor presente o sentido atribuído a “fraco” naquele contexto. De imediato veio a resposta: “fraco de mente, com pouca capacidade mental para aprender.”

preocupar-se com algo diferente se a “até agora a aprendizagem foi conduzida com o objetivo da nota, portanto decorar e copiar era (é?) o suficiente. O meu papel (continua o (a) professor (a)) é fazer com que o aluno aprenda conceitos, mas usando o raciocínio, pois, tanto aluno como o professor – não foi ensinado a pensar”. Logo, para que estabelecer critérios na escolha dos conceitos – conteúdos, se “[...] uso a muleta do livro didático, uma vez que, o **professor hoje em dia, não generalizando, não passa de um técnico mal remunerado**” (grifo nosso).

O sentimento de expropriação da condição de profissional e de um conhecimento lingüístico e pedagógico insuficientes para lidar com as questões relativas à área de atuação, forja a impotência do professor diante da realidade que se lhe apresenta e o enclausura na impossibilidade de realizar um processo de ensino que resulte em aprendizagem efetiva e por *compreensão*³². A clausura imposta pelas condições materiais de trabalho, pela desvalorização crescente da carreira do magistério, pela impotência decorrente de uma ausência efetiva de aprendizagem como resultado do ensino praticado e pela violência que corrói as relações sociais e pedagógicas no interior da escola faz com que o professor abdique de sua “voz”, isto é, paulatina e processualmente, abra mão de seu papel de educador e assumo um outro: o de técnico (capataz)³³ a fim de lidar com sua preocupação mais imediata, como tenho dito, a ordem na sala de aula.

Essa situação malogra a expectativa profissional e o crédito em um planejamento real e efetivo dos conceitos e ações pedagógicas a serem veiculados nas aulas, por isso, quando disponibilizado um espaço de tempo no início de cada ano letivo para pensar o “saber” e o “fazer” nas aulas das diferentes disciplinas escolares, os docentes usam este momento para copiar “planos” de anos anteriores ou mesmo listar índices de livro didático como forma de cumprir com a burocracia da escola: ter um planejamento escrito de cada professor mesmo que se saiba que não será executado. Corroborando esta afirmação apresento amostras no Anexo 5 em que os professores manifestam esta realidade.

³² Mais adiante abordarei o tema da aprendizagem por compreensão a partir dos postulados vygotskianos.

³³ Há inúmeras regras nos regimentos escolares que proíbem a estada dos alunos fora do espaço da sala de aula e que se contrapõem, muitas vezes, ao que reza o Projeto Político Pedagógico das unidades. Certa vez, para as duas últimas aulas do período, planejei uma atividade cujo início acontecia em uma sala de aula no piso superior; porém, nos 30 minutos finais, desceríamos as escadas para conclusão do que fora planejado sentados em uns bancos no pátio nos fundos da escola a fim de observar e registrar o movimento da comunidade existente além muros. Fomos impedidos aos gritos pela coordenação da escola pois, segundo essa pessoa, ninguém estava autorizado a sair cedo. De nada adiantou a explicação de que não se estava cabulando aula, apenas trabalhando para além dos limites da sala. Retornei com os alunos evitando a continuidade daquela situação ridícula e, nas aulas seguintes, planejamos muito o que fazer a partir do episódio.

Esses planos, os quais denomino pseudoplanejamentos³⁴ pelo contexto em que estão circunscritos, constituem-se em listas de conteúdos arroladas pelos professores a partir do livro didático, ou mesmo pela crença de que os conteúdos são determinados pelos documentos curriculares oficiais ou pelas secretarias de educação conforme explicitado nas amostras no Anexo 5 e Anexo 6: “Infelizmente nossas escolas são mal-estruturadas e os conteúdos são definidos pela Leis de Ensino, Proposta Curricular e P.P.P.³⁵”; ainda de acordo com outra amostra, “são estabelecidos pelos professores com base a um plano de ensino já existente, estabelecido pelo Estado e através de livros”; ou conforme outro fragmento de entrevista: “para ser bem verdadeira (diz a professora), é do livro didático com adaptações feitas pelos professores”.

Evidencia-se, pelo que se observou até este momento e pelos indícios mostrados, um planejamento que não cumpre a função esperada, qual seja, prever objetos de ensino – conceitos e conteúdos – considerando o contexto social e pedagógico e, fundamentalmente, **o conhecimento prévio do aluno e do professor**, assim como as dificuldades próprias de cada grupo de sujeitos em relação ao processo de ensino-aprendizagem no contexto específico das unidades escolares para e, a partir disso, propor metas e organizar as ações pedagógicas e lingüístico-discursivas com vista à aprendizagem.

A concepção de planejamento, tratada nesse *episódio* como “pseudoplanejamento”, tem seu fulcro, por um lado, nas necessidades advindas das relações pedagógicas e sociais mais imediatas, como se afirmou há pouco e, por outro, na ausência de conhecimento lingüístico-discursivo e pedagógico tanto dos professores quanto dos responsáveis pela coordenação pedagógica escolar para lidar com a realidade e com os problemas prementes no contexto das escolas; logo, um “planejamento” que desconsidera a realidade social e pedagógica e a lingüístico-discursivo dos aprendizes perde o sentido, uma vez que a ação de “planejar” pressupõe a proposição de metas e o desdobramento em ações pedagógicas a fim de chegar a uma finalidade, no caso em discussão: possibilitar aos alunos trânsito nos diferentes contextos de uso da linguagem através do envolvimento em práticas de fala/escuta, leitura /escrita PC/SC,1998).

Concernente ao primeiro aspecto relativo ao processo interacional professor-aluno, estabelecido na ordem disciplinar, este funda-se, sobretudo, no efetivo controle da fala no

³⁴ Assim denominados por somente cumprirem uma função burocrático-administrativa. As instituições de ensino básico exigem do professor um documento escrito chamado “planejamento”, normalmente arquivado logo após a entrega sem que haja preocupação tanto do professor quanto da escola sobre o cumprimento do que está previsto. Este documento, na realidade, não se constitui em elemento norteador da ação pedagógica.

³⁵ Referência ao Projeto Político Pedagógico (P.P.P) das unidades escolares, documento também produzido para cumprir um critério burocrático, exigência de instâncias educacionais hierarquicamente superiores à escola.

âmbito da sala de aula, por isso, em sua maioria, os conteúdos e atividades listados daquilo a ser “ensinado” são executados sistematicamente através de “exercícios escolares escritos”, passíveis de serem retomados e, também, aritmeticamente “avaliados” ao longo do período. Há, nesses pseudoplanejamentos, uma preocupação excessiva com as tarefas escritas em detrimento da atividade oral. No entanto, esta atitude não significa apego à tradição didática ou a critérios e expedientes metodológicos e avaliativos voltados para a aprendizagem; todavia tem demonstrado ser, conforme as palavras de Batista (1997, p. 9)

[...] uma resposta às condições adversas e artificiais de uso da linguagem em sala de aula, onde o professor se confronta com um grupo de alunos – e com um grupo de alunos forçados a ali estar – e precisa desenvolver estratégias que atribuam à atividade discursiva um mínimo de organização.

A organização a que se refere o autor diz respeito à ocupação do tempo do aluno com tarefas escritas que o envolvam e impossibilitem a manifestação oral, a voz do aluno, tomada no contexto da sala de aula e da escola como indisciplina e perturbação da ordem imposta. Se consideramos, na tarefa escolar, uma linha na qual em um extremo estejam as ações que envolvam atividades de cunho motor e, em outro, atividades mais cognitivas (ZABALA, 1998)³⁶, dá-se primazia àquelas ações mais próximas ao extremo motor – lembremos o que se diz na Figura 1 antes apresentada: “Tanto o aluno como o professor não foi ensinado a pensar” e “ a aprendizagem até agora foi conduzida com o objetivo da *nota*, portanto decorar e copiar era suficiente”. Esses fragmentos reafirmam, por inferência, a predominância dos exercícios escolares calcados nas ações de cunho motor em prejuízo das ações cognitivas – aquelas que levem os sujeitos a pensar: à reflexão, à análise, à abstração e à generalização, ou seja, aquelas que demandem esforço intelectual.

O outro aspecto gerador dos pseudoplanejamentos está pautado na ausência de conhecimento e de compreensão criteriosa da realidade social, pedagógica e lingüístico-discursiva tanto dos professores como dos alunos. Sobre isto Batista (1997, p.14) afirma:

Compreender quaisquer produtos de uma prática pedagógica, assim como compreender a própria prática pedagógica, significa relacioná-los não com as idéias prévias que possuímos acerca do que e de como eles deveriam ser, mas com os fatores sociais que os produziram. Compreender, desse modo, os saberes que a escola transmite na aula de Português significa relacionar esses saberes com as condições sociais em que são produzidos e transmitidos e não apenas, por exemplo, com os conhecimentos que a lingüística ou quaisquer outras ciências produziram sobre a língua, que evidenciarão a maior ou menor adequação dos saberes transmitidos pela escola.

³⁶ Tratarei desse assunto adiante neste trabalho.

Logo, a compreensão através da reflexão sobre a realidade social e lingüístico-discursiva dos saberes verbalizados e transmitidos por alunos e professores e o contexto em que foram produzidos esses conhecimentos constituem-se em pontos fundamentais para se encetar todo planejamento que enseje tomar como objeto de ensino e de análise a própria atividade lingüístico-discursiva dos sujeitos envolvidos no processo, manifestada no texto materializado em um gênero.

No entanto, os momentos de reflexão oportunizados no calendário escolar cedem lugar para embates que resultam apenas na constatação do “já-constatado” sem que qualquer encaminhamento ou sugestão para mudança daquilo que comumente se critica seja realizado. Um dos fatores responsáveis para que isto aconteça é a falta de organização interna à própria escola – não há coordenação no e para o trabalho pedagógico e o desconhecimento do que fazer para que determinadas situações possam ser solucionadas. Na verdade, não há mais espaço de tempo para a reflexão no calendário das unidades escolares.

Ferreira (2003a), ao retratar a realidade do ensino de Língua Portuguesa em algumas escolas públicas da Grande Florianópolis (SC) afirma que a legislação prevê que supervisores, orientadores e administradores³⁷ escolares sejam responsáveis pela coordenação e encaminhamentos referentes às questões pedagógicas e administrativas no contexto escolar; no entanto:

[...] Poucas são as escolas que dispõem desses profissionais e, quando contam com eles, o trabalho de coordenação desenvolvido deixa a desejar pela falta de conhecimento e pelo pouco tempo que a escola disponibiliza para que possam atuar, pois são poucos os encontros pedagógicos que ocorrem durante o ano letivo – um a cada bimestre, quando muito. No tocante à supervisão do trabalho realizado pelo professor, pouco se tem feito: primeiro por não haver na maioria das escolas, como mencionamos, profissionais para realizá-la; depois, quando há tais profissionais, o número deles é insuficiente para atender a demanda e, o que é mais grave, falta-lhes conhecimento sobre como supervisionar o trabalho em cada disciplina; e, por fim, a rejeição do trabalho dos supervisores escolares, por parte dos professores que se sentem, como eles próprios dizem, “invadidos” em seu trabalho (FERREIRA, 2003a, p.2).

A realidade descrita contribui para que os momentos destinados à reflexão sobre a prática escolar cotidiana, e que deveriam ser instantes de compartilhamento, de trabalho coletivo e de proposições de solução para os problemas diagnosticados nas escolas, diluam-se em conversas corriqueiras sobre questões mais imediatas, como o lidar com a “indisciplina”: “calar o aluno que incomoda durante as aulas” é uma das preocupações fundamentais do professor. Decorrente da ausência da reflexão crítica e de planejamento articulado às reais

³⁷ Supervisores, orientadores e administradores escolares são profissionais com formação básica em Pedagogia e que, no último ano da graduação, optam por atuar em diferentes áreas nas escolas.

necessidades pedagógicas, tem-se um trabalho solitário em que cada profissional, a sua maneira e ancorado em sua experiência, procura contornar, sobretudo, a relação interpessoal no âmbito da sua aula.

Em pesquisa realizada com professores de escolas públicas da cidade de São Paulo, Rojo (2001) constatou que os documentos oficiais que orientam a prática educativa escolar daquela realidade educacional enfatizam o caráter coletivo, reflexivo e contínuo do planejamento, partindo de um plano no início do ano letivo que se desdobraria em outros a fim de dar sentido às ações cotidianas. No entanto, segundo a autora, esses documentos oficiais não se preocupam em detalhar o que é “planejar”, como se o sentido desta palavra fosse transparente para o professor. Diz ainda que parcela significativa dos docentes opta por um planejamento puramente burocrático realizado, como disse, ao iniciar o ano letivo e para ser entregue às coordenações escolares, e outra parcela preocupa-se em melhorar as condições de atuação pedagógica, no entanto esbarra nas condições objetivas para fazê-lo: tempo escolar remunerado e reservado ao planejamento e à reflexão coletivos. Além disso, há o despreparo causado pelas lacunas de conhecimento para realizar o planejamento bem como a ausência de parcerias a fim de que se produza um trabalho comprometido e engajado.

No contexto aqui tratado, a realidade tem se mostrado semelhante à que foi abordada por Rojo (2001); e creio ser recorrente em todo o sistema da Educação Básica no Brasil, pois, como afirma Vasconcellos (1995, p.17-18):

[...] o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isso, por certo, não é um processo voluntário, consciente; há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida – de forma até muito sofisticada – pela ideologia dominante.

Afirmo, como explicita a citação acima, que a condição na qual se encontra o professor sujeito na *jornada* em pauta não é diferente, e resulta, sobremaneira, de um processo histórico marcado pelo embate entre as diferentes forças políticas partidárias que se alternam na administração do Estado – refiro-me ao Estado de Santa Catarina por ser onde se realizou a presente pesquisa. Via de regra, o grupo que ascende ao poder desconsidera os avanços educacionais em relação ao processo de ensino-aprendizagem e os ganhos em termos profissionais obtidos pelos docentes e inicia tudo novamente de um suposto ponto determinado pela compreensão de quem assume as chefias e de acordo com as bandeiras partidárias.

Em Santa Catarina (1998, p. 88) está registrado que “o conhecimento no âmbito da escola exige [...] uma mudança de postura que só pode advir de um trabalho crítico em que as pessoas concernidas possam tomar suas próprias decisões. Desse ponto de vista, se o aluno pode e deve **aprender**, o professor também deve engajar-se nesse processo, e aprender **antes** e **durante** o seu trabalho (grifo original no documento)”.

Contudo, seria ingênuo considerar que o engajamento e a criticidade do professor resulte exclusivamente de uma vontade individual e solitária; sem dúvida a compreensão pessoal sobre a necessidade da mudança de postura profissional é ponto fundamental para que “algo” de novo aconteça, porém a classe do magistério necessita de políticas de formação continuada para todos, e não somente para alguns, a fim de que se contemple o engajamento do professor no processo de aprendizagem escolar, oportunizando-lhe aprender antes e durante o trabalho pedagógico por meio de um processo coletivo de discussão sobre a Educação, a partir da realidade de cada professor.

A experiência ao longo dos cursos de capacitação e a análise dos dados nesta *cena 4* indicaram pontos de estrangulamento, sobretudo de caráter didático, que foram considerados na formação ao longo do processo de pesquisa-ação e, ao meu ver, devem ser considerados em todo processo de formação continuada para professores.

O primeiro ponto diz respeito a o professor abrir mão de uma de suas atribuições mais básicas: a de ser “dono de sua voz” (ROJO, 2001), ou seja, a de planejar seu (?) ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos e se dobrar ao que determinam os autores dos livros didáticos, assumindo a posição, como se disse outrora, de “capataz” ou de animador em sala de aula sob as ordens do discurso e do plano estabelecido no livro didático. Outro ponto a ser considerado concerne ao não conhecimento das orientações oficiais que circulam³⁸ na rede pública estadual, o que corrobora o papel assumido pelos professores. Esses documentos deveriam estar na pauta das discussões ao longo do tempo, no entanto as poucas leituras no contexto das escolas são, via de regra, realizadas com o intuito de se encontrar modelos ou receitas para se aplicar nas tarefas de aula.³⁹ Há ainda um terceiro ponto, relacionado diretamente com o que se afirmou anteriormente: as práticas cristalizadas na cultura escolar da sala de aula sobrepõem-se a toda informação e formação recentes “parasitando”, ou seja, tomando a palavra das novas práticas que se intencione ministrar (ROJO, 2001).

³⁸Na condição de professor na educação básica em escolas pública estadual, raras são as ocasiões em que se leu, no coletivo da escola, os cadernos da PC/SC (1998).

³⁹Em muitas ocasiões as coordenações pedagógicas de escolas têm me solicitado a colaboração em momentos de leitura da PC/SC, 1998 a fim de que os professores compreendam “o método sócio-interacionista”, daí, através desta expressão, depreende-se o sentido que se atribui no âmbito escolar ao que se postula nesses documentos.

Além dos pontos relacionados, há ainda um ponto de resistência por parte dos professores: não colocam em circulação no espaço da sala de aula os novos recursos de tecnologia⁴⁰ existentes em muitas escolas públicas; vêem o espaço da sala de aula como lugar apenas de quadro-negro, giz e voz. Isso nos faz pressupor que a política de equipar as escolas com recursos tecnológicos de última geração por si só não garante a apropriação dessa tecnologia; é preciso reorganizar tempo e espaço escolar, assim como, incluir na formação docente a possibilidade de uso pedagógico dos instrumentos tecnológicos disponíveis.

Em que pesem todas as constatações apresentadas nas diversas *cenar* anteriores, aprendemos⁴¹ que, na práxis educativa, constituída da reflexão na e sobre a prática, não há *ponte entre teoria e prática* conforme proclama o discurso corrente no âmbito escolar e em muitos documentos oficiais. Esta metáfora, por si só, coloca a teoria em um extremo e a prática no outro e, entre elas, uma ponte. Para o professor-*prático* (ELLIOT,1998) este entendimento resulta em um movimento de separação entre o conceitual e o empírico. Ao afastar-se da prática, deixa-a em suspenso, atravessa a ponte e vai à teoria no outro lado; no entanto, ao retornar, tão logo se põe na ponte, deixa a teoria em seu devido lugar. Como diz Geraldi, (1997, p. XXVIII) “a práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis alternam-se os sujeitos envolvidos e as percepções sobre o próprio objeto” e o movimento dos sujeitos, das percepções e do objeto destrói a rigidez dos caminhos e da ponte, pois teoria e prática estão de tal forma imbricadas que não há como dissociá-las no contexto escolar.

Considerando o que foi dito, propus-me, então, a desenvolver um trabalho de formação docente e de pesquisa concomitantes instigando professores, colegas de *jornada*, a refletirem na e sobre a prática pedagógica cotidiana, encorajando-os a caminhar com “pernas próprias” e caminhando junto, também como professor-*prático*, sem impor um conhecimento acadêmico; mas, por outro lado, como pesquisador, discutindo com eles, tomando toda sorte de registro resultante das reflexões para compreender que práticas/teorias constituem o fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, coube-me a mediação, a instigação, o aguçamento da curiosidade científica; não a responsabilidade de “cientificizar” a prática ou mesmo teorizá-la, embora o presente trabalho esteja pautado na seriedade de um ramo da ciência lingüística e da pedagogia. Prescindimos de variáveis bem definidas e controladas pois o objetivo desta

⁴⁰ Na Grande Florianópolis algumas escolas possuem salas informatizadas com Internet banda larga, máquinas fotográficas digitais e filmadoras, aparelhos de televisão e vídeo/DVD, além de biblioteca com bibliografia atual na área da educação.

⁴¹ Digo “aprendemos” porque foi no processo de formação e de pesquisa que eu e os colegas professores, parceiros na *jornada*, chegamos a esta conclusão.

pesquisa não prevê a produção exclusiva de temas para exposições científicas, embora ela se torne assunto de discussão em meios apropriados; porém, para além disto, está a preocupação com a mudança de postura da prática docente e pretensão de demonstrar que quando se acredita na capacidade do professor e se investe na sua formação, a transformação acontece.

Concluindo a *cena* 4, está evidente que o conhecimento resultante destes momentos de formação – de reflexão – deve ser significativo, relevante, passível de articulação/associação às diversas situações e, mormente, provocar transformações considerando a linguagem verbal em seus diferentes contextos de uso como imprescindível pelo valor fundamental de um de seus papéis: organizar o pensamento e, conseqüentemente, a atividade humana e, nela subsumida, a própria atividade de aprendizagem: da sua organização ao objeto de ensino-aprendizagem, resultando na expansão das funções psicológicas superiores do professor e do aluno.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA-AÇÃO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A PESQUISA

2.1 *Cena 5: A Pesquisa-Ação*

2.1.1 *Primeiro episódio: afirmando os passos na (da) jornada*

Em seus movimentos mais embrionários, a presente pesquisa principiou no decurso do encontro de capacitação realizado ano de 1997 e relatado anteriormente em 1.2 *Cena 1*. Na época, embora se tratasse de um gesto solitário e, por vezes, ingênuo, o projeto inicial modelava-se em torno da idéia de uma formação lingüística por acreditar, naquele instante, que o domínio de uma teoria lingüística seria o suficiente para o resultado positivo na ação educativa dos professores envolvidos no trabalho com e sobre a língua no EF. Todavia, esta crença sucumbiu já na fase inicial do projeto, pois ao longo dos encontros de reflexão sobre a importância do conhecimento sobre teorias de linguagem, principalmente aquelas pressupostas pela PC/SC (1998), observava incompatibilidade entre o que o professor apregoava – seu discurso – e a prática pedagógica cotidiana. Neste período de tempo produzimos um *mapa conceitual*⁴² e um texto que compõem um caderno de diretrizes lançado pela SED (ver Anexo 7) relativo às áreas do conhecimento: Alfabetização e Língua Portuguesa.

Ao longo das discussões para a produção desse Caderno, explicitou-se a dicotomia entre a teoria manifestada no discurso docente e as ações da prática pedagógica cotidiana quando da proposição de um *Quadro de ênfase dos Conceitos Científicos Essenciais*, conforme mostrado no Anexo 8. De acordo com Santa Catarina (2001, p. 15) “o quadro de ênfases refere que os conceitos essenciais estão presentes em todo o processo de Educação

⁴²Os mapas conceituais da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira, da Alfabetização e das demais disciplinas que compõem a grade curricular da Educação Básica estão em SANTA CATARINA, 2001. Este documento: **Diretrizes 3 – Organização da prática escolar na Educação Básica** surgiu do trabalho de reflexão de educadores representantes das disciplinas curriculares de todas as regiões do Estado que procuraram reorganizar diretrizes para a prática pedagógica escolar, definidora de uma identidade para a Rede. Embora discorde de alguns aspectos publicados por força da vontade da maioria dos professores participantes, coube-me, juntamente com uma representante da SED, a coordenação dos trabalhos em Língua Portuguesa, bem como a co-autoria na elaboração do Caderno. Dizemos que o **Mapa conceitual** é uma apresentação sinóptica dos conceitos científicos essenciais e alguns conceitos subordinados e com conexões entre eles, visualizando relações. É uma tentativa de situar o professor e o aluno, em cada momento do trabalho pedagógico, no conjunto dos conceitos da disciplina. O que se mostra no Anexo 7 não é um mapa ideal, final e completo; prova disto é que após as reflexões implementadas na formação docente ao longo desta pesquisa, incluíram-se alguns conceitos alterando o mapa de Língua Portuguesa.

Básica, mas explicita a sugestão de ênfase ou prioridade, que o conceito terá em cada série ou fase”.

Conforme arbítrio de uma parcela significativa dos professores presentes a discussão, pela seqüenciação e segmentação propostas, esse quadro materializou a incompreensão da teoria como parte constitutiva da prática quando se trata do trabalho pedagógico com e sobre a linguagem. Ora, considerando a abordagem da PC/SC (1998), como segmentar e dosar, ao longo das séries ou dos bimestres letivos na Educação Básica e à moda de conteúdos escolarizados, conceitos imbricados e indissociáveis na concepção da linguagem em ação como *discurso*, *intertextualidade*, *interdiscursividade*, *polissemia* e *polifonia*, se esses são faces inseparáveis de um mesmo objeto de ensino: o gênero textual? Naquele momento evidenciou-se uma prática cristalizada no ambiente escolar: a segmentação do objeto de ensino em partes estanques, pois pela ótica deste *quadro de ênfases* parece ser necessário ensinar “em separado e em doses”, na forma de conteúdos escolares, aquilo que é indissociável e somente pode ser percebido na linguagem em uso e na reflexão sobre esse uso nos diferentes contextos.

Isto denota que a aprendizagem de construções lingüísticas e discursivas distintas daquelas tradicionalmente “ensinadas” e mesmo de construtos de teorias da aprendizagem no contexto escolar, somente do ponto de vista da apreensão de uma teoria, não ensina a ensinar. Por isso, a questão didático-pedagógica, embora seja uma área de suporte para a Lingüística Aplicada, deve ser seriamente considerada no processo de formação de professores.

Frente a essas constatações, o projeto matriz desenvolveu-se e ganhou contornos de uma pesquisa pelas indagações suscitadas, pelas respostas encontradas – e que por vezes geravam mais dúvidas – e pelo seu enfoque solidário, no sentido de envolver, contagiar e engajar outros professores na proposta inicial de mudança de postura lingüística e agora também à mudança de postura didático-pedagógica.

Nos primeiros instantes dos encontros de formação docente nos anos de 2001, 2002 e parte de 2003 não ocorrera a opção por algum paradigma de pesquisa em virtude do desconhecimento na área; contudo, o movimento espontâneo provocado pelas trocas intersubjetivas entre os envolvidos direcionou todo o processo para uma meta: a mudança de postura lingüística e pedagógica na prática docente nas aulas de Língua Portuguesa e a busca de um “terreno firme”, do ponto de vista epistemológico, sobre o qual se pudesse caminhar

na *jornada*⁴³ proposta a fim de alcançar a meta.

Através da procura de procedimentos adequados ao que se pretendia, esse direcionamento conduziu a um aporte teórico orientador das ações de pesquisa e indissociável da formação docente articulada ao processo como um todo. Então, o paradigma da Pesquisa-Ação surgiu na discussão como uma possibilidade; neste contexto, a fundamentação ancorou-se, sobretudo, em Elliott (1998), em Pereira (1998) e nas premissas: “ensinar é pesquisar”, (FREIRE 2006); capacitação em serviço: “formar é formar-se”, (NÓVOA 1992; 2002); formação do “*practicum reflexivo*”: o professor como prático reflexivo (SCHÖN, 1992; GÓMEZ, 1992; ZEICHNER, 1992; 1993). Assim, balizados pelos postulados destes autores⁴⁴ pôde-se caminhar com “passos mais firmes” na *jornada* prevista, bem como delinear contornos epistemologicamente marcados para o corpo da formação docente e do presente trabalho.

Início, então, de maneira mais pontual, este trabalho de pesquisa pautado na metodologia da pesquisa-ação, com vista a mostrar possibilidades de mudança na postura docente dos professores de Língua Portuguesa com a meta de romper com as práticas estereotipadas da “redação escolar” no cotidiano das aulas e instituir processo de textualização focados em momentos de compreensão, produção e divulgação de texto apoiado na noção de gênero textual.

2.1.2 *Segundo episódio*: fundamentos metodológicos – a pesquisa-ação.

Em função do que foi exposta, a metodologia de pesquisa mais coerente para o contexto de formação docente e para o trabalho de tese dela resultante apoiou-se, de maneira condizente, em uma abordagem de pesquisa qualitativa, na perspectiva da Pesquisa-Ação. Isso implicou considerar dois momentos: o primeiro, prever quais ações e instrumentos eram necessários para se garantir a participação de todos, tanto no processo como no produto: **o gênero como instrumento organizador da prática pedagógica e como objeto de ensino**. Trabalhei com a possibilidade concreta da inclusão de todos os envolvidos – professor-pesquisador, professores-*práticos* e alunos – tendo clareza dos diferentes níveis de

⁴³Em 14 de novembro de 2002, em uma escola estadual de SC, reuniram-se, sob minha coordenação, 49 professores que aceitaram o desafio lançado nos encontros ocorridos nas escolas e em cursos de formação por imersão mencionados em 1.4 *Cena 3* e, nessa data, constituímos um grupo de estudos que, a partir do ano de 2004, passou a se reunir com regularidade. Nesse momento foi manifestada por todos os profissionais do grupo a necessidade de alguma mudança na prática lingüística e pedagógica e a procura de caminhos para solucionar, ao menos em parte, os problemas enfrentados no ensino do texto em suas aulas.

⁴⁴ Alguns desses autores serão resenhados rapidamente nesta parte e outros, mais adiante, quando se tratar especificamente da formação lingüística e pedagógica.

envolvimento. Isso permitiu perceber a pesquisa como inclusiva, ou seja, previa e sustentava a interação entre todos os sujeitos do (no) processo, compartilhando experiências e saberes diferentes.

O segundo incidiu em compreender as relações entre a objetividade do conhecimento com o qual se trabalhava – conceitos e conteúdos – e as teorias da ciência, porém em sua relação de movimento e mutabilidade. Assim, a relativização da verdade mesmo nas ciências “naturais”, bem como sua demonstração, somente foram possíveis no seu movimento e pelo seu desenvolvimento.

Minha opção por essa concepção de trabalho e de pesquisa se deu em virtude de ter previsto como ponto de partida e de chegada a realidade do ensino de Língua Portuguesa e dos profissionais nela envolvidos e de poder mostrar possibilidades de mudança na prática pedagógica cotidiana e, em consequência, dos professores parceiros nessa *jornada*. Para isso submetemo-nos, pesquisador e grupo de sujeitos nesta pesquisa, a uma crítica e autocrítica constantes e também ao reconhecimento de nosso descompasso referente às limitações do pensamento, da prática e da teoria.

A investigação foi conduzida de forma a não me deter somente nas experiências de vida dos pesquisados, nos dados coletados sobre eles, nem nas significações subjetivas do pesquisador; foi direcionada pela participação de sujeitos atuantes, que investigaram e interferiram com sua contribuição, não somente sobre um objeto de conhecimento, mas visando, prioritariamente, à mudança, à transformação nos sujeitos e, principalmente, de um tipo de prática pedagógica fundada na memorização e nos saberes estanques escolarizados. Por isso, tratou-se de uma pesquisa aberta, que se foi tecendo no constante reexame da prática e da teoria por meio da reflexão sobre o *conhecimento-na-ação*, sobre a *reflexão-na-ação* e sobre a *reflexão-sobre-a-ação* (GOMÉZ,1992; SCHÖN,1992; ZEICHNER,1992), tríade proposta com vistas à transformação da prática em um processo de *práxis*.

Isso significa que principiei pela problematização e análise das práticas dos professores, sobretudo quando enfrentaram problemas, muitas vezes complexos, no contexto da vida escolar, caminhando em direção à compreensão do modo como utilizaram o conhecimento: espontâneo e/ou científico, como resolveram situações incertas e emergentes, como elaboraram e modificaram rotinas, como experimentaram hipóteses de trabalho, como utilizaram técnicas e instrumentos conhecidos e como recriaram estratégias e inventaram procedimentos e recursos.

Para isso foi necessária a reflexão sobre o *conhecimento-na-ação* – relacionado sobretudo ao domínio conceitual/factual, mas também ao procedimental e atitudinal,

conforme Zabala (1998) – que orienta a atividade humana e se manifesta no *saber fazer*. Trabalhei com a perspectiva de que, na ação pedagógica, o “saber fazer” está articulado ao “saber explicar” o que se faz, ou seja, saber verbalizar/pensar sobre o conhecimento e as capacidades que cada qual utiliza na ação sem, contudo, perder de vista que *saber fazer* e *saber explicar* são capacidades intelectuais distintas.

As atividades da prática pedagógica do professor que pretende realizar transformações não se constituem apenas do conhecimento conceitual ou factual implícito; é preciso entrar em *cena* o componente *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1992), caracterizado pela capacidade de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua. Dessa forma, no percurso da formação e da pesquisa, estabelece-se uma espécie de diálogo com a situação-problema e as possibilidades de interação do professor a fim de propor uma intervenção concreta. Dizendo de outra maneira, a reflexão na ação é concebida como um conhecimento de segunda ordem ou *meta-conhecimento na ação*: um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos por uma análise mais racional; no entanto, importante pela riqueza da captação imediata das muitas variáveis intervenientes na ação pedagógica e mormente pela grandeza da improvisação e criação necessárias à intervenção nos rumos da ação (GOMÉZ, 1992). Para o professor que se mostra flexível e aberto a olhar o contexto de interações da prática sem a rigidez da tradição escolar e do “eu sei”, a *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem e de autoformação (NÓVOA, 1992), pois é nesse contato que adquire e produz “novas” teorias, esquemas e conceitos, assim como o próprio processo dialético da aprendizagem. Afirmo isso como resultado da própria experiência de professor-prático e de pesquisador, posições subjetivas essas que ora se articulam, quando na empiria escolar cotidiana, e ora se distanciam, quando na análise da ação pedagógica para reconstrução da prática docente e reencaminhamento das ações na formação e na pesquisa.

Estes dois primeiros momentos – *conhecimento-na-ação* e *reflexão-na-ação* – estão apresentados aqui em separado para uma melhor compreensão do que pretendo dizer; todavia, no processo concreto de reflexão eles são indissociáveis, alternam-se dialeticamente no transcorrer da análise.

Por último está o momento da *reflexão-sobre-a-ação* referindo-se à análise crítica que o professor realiza *a posteriori* sobre as características e o processo da sua própria ação: uma espécie de reconstrução posterior da ação a fim de descrever, analisar, criticar e avaliar a atividade com vistas à aplicação de instrumentos conceituais e estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.

Segundo Gómez (1992, p. 105):

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional. Neste processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e [...] os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas.

Assim, esses três processos constituem o *pensamento prático* (SCHÖN,1992) do professor, através do qual enfrenta as situações conflitantes de sua prática no contexto escolar. Como foi dito antes, os três processos não são independentes, eles se completam entre si para garantir uma intervenção racional na prática.

Então, fundamentada no *conhecimento-na-ação*, na *reflexão-na-ação* e na *reflexão-sobre-a-ação*, a *jornada* desta formação/pesquisa seguiu pelas trilhas da pesquisa-ação, entendendo-se que para ensinar se faz necessária a pesquisa como postulou Freire (2006), para quem o professor deve ser um profissional inquieto no sentido da busca constante de renovação de sua prática docente, tendo em mente que “não há docência sem discência” na prática escolar e que “os alunos não são unidades biopsicológicas móveis sobre os quais se devem gravar os mesmos saberes” (ALVES, 2002), independente da região geográfica e da realidade social das quais façam parte. Por isso, a pesquisa-ação foi tomada neste trabalho como um processo de questionamentos sobre a prática docente com o intuito de intervir e alterar a dinâmica da ação pedagógica escolar, cristalizada pelas crenças e atitudes próprias do contexto.

Ainda, segundo Pereira (1998, p. 163), o objetivo central da pesquisa-ação “é a preocupação com a melhora da prática; [...] procura uma mudança no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada”.

Em virtude do que foi dito até aqui, a opção pela pesquisa-ação deu-se, sobretudo, por causa da minha própria história como professor mostrada em *cenários* anteriores. Na época, como “prático” (ELLIOT 1998) – termo que designa o professor da Educação Básica voltado especificamente para sua prática – reconheci a necessidade de transformação da prática docente quando envolvido em um processo de discussão centrado na ação pedagógica nos anos 90. Desde então, tomado pela vontade de transformação e envolvendo outros colegas “práticos” em projetos como pesquisador, como “prático” ou como formador de professor, luto por transformar a sala de aula em um “laboratório”, não no sentido de usar alunos como cobaias, mas de tê-los como co-participantes em um processo em que “ensinar exija pesquisa”

e o “aprender resulte em levantar hipóteses” (FREIRE, 2006), na esperança de que ocorram mudanças significativas de postura tanto daqueles que ensinam quanto dos que aprendem.

A reflexão sobre a prática realizada pelo grupo de professores envolvidos nesse projeto tem resultado em transformações positivas na ação docente, por isso resolvemos compartilhar esta experiência, registrando-a para que outros professores tenham acesso a ela.

Acredito, assim como Elliott (1998), que a característica mais marcante da pesquisa-ação é ser um processo capaz de modificar a prática docente por meio de “espirais de reflexão e ação”. Esses momentos de reflexão sobre a ação permitem, de acordo com Pereira (1998, p. 162):

- [...] - aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- formular estratégias de ação;
- desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);
- proceder os mesmos passos para a nova situação prática.

Assim, balizado pelas etapas apresentadas anteriormente, intencionei alcançar o bem comum do grupo com o qual trabalhei e não apenas o individual. Procurei trabalhar o conhecimento existente e demonstrado, convertendo-o em hipóteses, e estabelecendo relação entre a teoria, a ação e o contexto particular, sem perder de vista que os problemas a serem pesquisados surgem na prática e de que o envolvimento de todos os professores no processo é indispensável.

Na perspectiva da pesquisa-ação esta pesquisa preocupou-se, sobretudo, com a mudança, com a transformação na prática docente e não somente com a interpretação de dados e, por este ponto de vista metodológico, a pesquisa foi concebida de modo amplo e flexível, sem moldagem *a priori*; porém, desenvolvida considerando a relação entre todos os elementos implicados.

Neste processo, principiado em 1998 e mais pontualmente a partir do ano de 2003, estive envolvido com um grupo de professores, em encontros quinzenais e mensais, refletindo sobre nossa prática e teorizando a partir dela a fim de modificar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual que, segundo os professores do grupo, era, até então, improdutivo para seus alunos e, sobretudo, socializar os resultados da experiência.

A partir disto, os sujeitos envolvidos sentiram a necessidade de mudar, de inovar. Por isso, como afirma Pereira (1998, p.167), encontrei na pesquisa-ação “uma forma de unificar processos considerados, por vezes, independentes, como o ensino, a avaliação, a pesquisa, o

desenvolvimento profissional”. Esta modalidade de pesquisa permitiu a integração desses processos interdependentes por meio da reflexão filosófica pautada em uma concepção holística de prática reflexiva educativa (PEREIRA, 1998).

2.1.3 *Terceiro episódio: Sobre a jornada da formação e da pesquisa e sobre os protagonistas.* Contextualização

A princípio, a formação docente corporificou-se a fim de que eu cumprisse o compromisso assumido com os professores participantes como sujeitos na pesquisa de mestrado. No entanto, no ano de 2000, fui para a 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação em Florianópolis, SC) a fim de desenvolver projetos de capacitação com professores da Rede Pública de Ensino, conforme relatado em 1.4 *Cena 3*. A partir dessa época, o movimento de formação docente tomou formas mais definidas e, em consequência de os professores sentirem-se motivados a aceitar o desafio por mim lançado, desembocou em uma formação desenhada e orientada por “moldes” diferentes dos praticados. Pretendíamos formar grupo de estudo sistemático para refletir sobre o ensino de língua a partir das práticas lingüística e pedagógica cotidianas e não mais realizar capacitação por “imersão”.

O fato fundador de uma nova fase, e indicador de novos rumos para 49 profissionais, ocorreu em 14 de novembro de 2002. Naquela data, reunidos durante quatro horas, em um primeiro instante foi apresentada proposta de encontros de estudo para o grupo presente, assim como para a oficialização junto à SED deste evento e dos seguintes. Constituiu-se, também, comissão responsável pelo encaminhamento junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), comunicando que um grupo de professores estava interessado em refletir sobre seus conhecimentos e sobre sua prática pedagógica e, também, para requerer espaço de tempo, ambiente físico e condições necessárias para a realização destes momentos de reflexão e de estudo sobre a realidade do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo na Grande Florianópolis, região de moradia e trabalho dos professores envolvidos.

Nesse mesmo dia, conforme fora planejado, os professores responderam questionário por escrito com o objetivo de traçar o perfil desse grupo, e foi realizada discussão sobre a realidade do ensino na área de Língua Portuguesa, partindo da leitura e análise acurada de um texto produzido por um aluno de uma das escolas de Florianópolis (SC), intitulado “ NÃO SEI O QUE FASO”.

Estabelecemos, na época, que seria conveniente propor sugestões para mudança de postura docente, concernente ao trabalho lingüístico e pedagógico, assim como a divulgação

da experiência para a rede de ensino do Estado de Santa Catarina em momento oportuno. Em virtude das metas, despontou como preocupação premente dos professores o ensino e o trabalho com a leitura, bem como a produção e a divulgação (no sentido atribuído ao termo em Geraldi (1984, 1997)) de textos no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

A diretoria de ensino da CRE deferiu o pedido da comissão; no entanto, face à mudança da equipe administrativa do Estado de Santa Catarina, em janeiro de 2003, os trabalhos se efetivaram somente em meados do ano de 2004. A partir daí foi autorizada a participação do grupo em encontros quinzenais com a duração de oito horas cada um deles. Para isso, os professores tinham dispensa das atividades em sala de aula, assumidas por outros professores, conforme acordo prévio em cada unidade escolar.

A primeira fase dos encontros durante o ano de 2004, todos presenciais, ocorreu sempre em uma unidade escolar da Grande Florianópolis, perfazendo um total de 56 horas, assim distribuídas:

- agosto de 2004 – dois encontros – 16 horas;
- setembro de 2004 – dois encontros – 16 horas;
- outubro de 2004 – dois encontros – 16 horas;
- novembro de 2004 – um encontro – 08 horas.

No início do ano de 2005, retomou-se a atividade do grupo de estudo, agora porém, com um encontro mensal com duração de oito horas, exceto no mês de novembro de 2005, quando ocorreram dois encontros para a realização do seminário de socialização das atividades realizadas pelo grupo de professores e respectivas avaliações. Nesse seminário os professores dispuseram de vinte minutos para expor sua experiência e, para isso, a grande maioria utilizou os recursos tecnológicos das escolas⁴⁵.

Esta segunda fase de encontros, em um hotel da grande Florianópolis para facilitar o acesso a todos os participantes, compôs-se de um período de 56 horas presenciais e 32 horas a distância destinadas à execução dos projetos em sala de aula, assim distribuídas:

- março de 2005 – um encontro – 08 horas;
- abril de 2005 – um encontro – 08 horas;
- maio de 2005 – um encontro – 08 horas;

⁴⁵ Rojo (2001) trata da resistência do professor em usar a tecnologia disponível nas unidades escolares. Comumente o professor usa o livro didático, o quadro para giz, o giz e a voz como recursos em aula. Esta foi uma das preocupações do grupo de professores nesta formação/pesquisa: aprender a usar as ferramentas tecnológicas como computador, *data show*, máquina fotográfica digital, filmadora e Internet, disponíveis nas “salas informatizadas” das unidades escolares.

- junho de 2005 – um encontro – 08 horas;
- julho de 2005 – um encontro – 08 horas;
- agosto, setembro, outubro e novembro de 2005 – período de execução do projeto nas escolas – 32 horas;
- novembro de 2005 – dois encontros – 16 horas.

Entre os anos de 2004 e 2005 o processo de formação/pesquisa totalizou 144 horas e por se tratar de um trabalho orientado pelos pressupostos da pesquisa-ação, seria contraditório direcionar os momentos previstos através de um planejamento e organização didático-pedagógica preestabelecidos. “Era preciso deixá-los [os professores] andar com as próprias pernas” (Geraldi, 1996, p. xxvii); isso, no entanto, não significava ocupar a posição subjetiva de mero observador, antes, como pesquisador e professor-*prático*, cabia-me instigar, problematizar, intermediar, coordenar e direcionar a discussão para que se pudessem apontar outros caminhos.

Culturalmente, parcela significativa dos professores da Educação Básica não assume a posição de pesquisadores: “ensino como pesquisa” (FREIRE, 2006). São transmissores de conhecimento: característica bastante perceptível no princípio do trabalho com o grupo de professores em questão. O desafio era instigá-los a olhar a própria prática com olhos investigadores, curiosos, e levá-los a interpretar os significados de seu conhecimentos e de sua própria ação, *na ação* e, a partir da organização intuitiva da experiência, efetuar um diagnóstico antes de prescrever e poder, no decorrer do processo, modificar a prescrição. Este é o trabalho que caracteriza a pesquisa-ação: uma pesquisa em educação para fortalecer o caráter perquiridor do professor; por isso, na perspectiva da pesquisa-ação o ato substantivo consiste em ajudar pessoas a aprender – quer alunos, quer professores – reconhecendo que “não há docência sem discência”(FREIRE, 2006) e que o ensino e a aprendizagem, por esta ótica, são partes indissociáveis de um único processo.

Face ao exposto, a proposta que emanou do grupo consistia em anotar as reflexões realizadas *na ação* cotidiana no âmbito da escola, incentivar, entre seus pares, discussões de interesse comum e aprofundá-las nos encontros previstos de maneira que a pesquisa influenciasse outros professores e, quiçá, os responsáveis pelas políticas educacionais. Nesse movimento, ao final de cada momento de reflexão, estabelecia-se o planejamento para o próximo encontro.

O contato com o grupo permitiu observar a resistência de alguns quando se trata de uma abordagem de ensino-aprendizagem que postule algo contrário à reprodução de uma lista de saberes manifestada em conteúdos, cristalizada no cotidiano das relações pedagógicas. Contudo, o trabalho de formação na perspectiva da pesquisa-ação, com os 49 professores do grupo de estudos (entre os quais uma professora de séries iniciais do EF), mostrou a possibilidade de se vencer a resistência e promover transformações na prática, resultando em dados positivos tanto para aluno quanto para professor. Face a esse vislumbre de transformação, impusemo-nos questionamentos, desafios e muita pesquisa a fim de encontrar algumas soluções para os problemas arrolados na INTRODUÇÃO e apresentá-las oportunamente na Parte 3.

Este grupo de estudo oportunizou observar mais efetivamente a prática pedagógica e o texto/discurso do professor, dado que toda a discussão processou-se através de um movimento de **ação/reflexão/ação**, registrado e discutido, e, parte do material resultante foi tomado como dado para análise e reflexão com e pelos professores envolvidos, bem como para subsidiar a presente pesquisa.

2.1.4 Síntese da formação

A dinâmica da formação contou situações de debate geradas, comumente, a partir da reflexão sobre a prática docente e sobre as situações problemas com as quais o grupo se deparava. Como todo o trabalho está ancorado em uma abordagem teórico-metodológica de matriz histórico-cultural, conferiu-se à mediação papel decisivo na apropriação do conhecimento. O conceito de atividade de Leontiev integrou o projeto, assim, cheguei à configuração inicial que aparece no *Quadro 1* adiante. No *Quadro 2*, as ações, procedimentos e finalidades são apresentadas em detalhe.

Quadro 1 – Síntese do projeto como atividade de formação

Atividade de formação	
Necessidade: superação de uma prática docente	
Objeto	Produção de um projeto pedagógico para execução nas aulas de Língua Portuguesa elegendo o gênero textual como instrumento organizador da prática docente e como objeto de ensino-aprendizagem
Motivo	Mudança de uma prática e postura docente centrada na “redação escolar” com vistas à observação de problemas relativos ao sistema da língua para uma prática de compreensão, produção e divulgação de textos, subsidiada pela noção de gênero textual e pautada em processos efetivos de textualização.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de conhecimentos relativos ao ensino do texto na perspectiva do gênero textual; • compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita em uma concepção enunciativa de linguagem; • organizar o ensino do texto por meio de processos de textualização e através da noção de gênero textual.
Ações Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão para, na e sobre a prática docente; • Registro escrito das reflexões; • Reflexão sobre o registro das reflexões; • Estudo dos referenciais lingüísticos e metodológicos postulados pela PC/SC (1998); • Estudo dos conceitos e conteúdos referentes à linguagem, ao texto e ao gênero textual; • Elaboração de projeto pedagógico focando o texto e o ensino na perspectiva do gênero textual; • Execução do projeto pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa; • Apresentação de comunicação oral em seminário visando à socialização dos resultados obtidos em aula quanto ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual subsidiado na noção de gênero textual.
Finalidade	Proporcionar, nas aulas de Língua Portuguesa do grupo de professores envolvidos na pesquisa, processo de textualização pautado na noção de gênero textual visando à mudança da postura docente frente às atividades de compreensão (leitura), produção e divulgação de texto.

Quadro 2 – As atividades do projeto de formação: ações, procedimentos e finalidades

Ações (o quê)	Procedimentos, estratégias e instrumentos utilizados (o como)	Finalidades (para quê)
<p>✓Problematizar a prática</p>	<p>✓Análise e registro escrito sobre o texto: “Não sei o que faso”.</p> <p>✓Reflexão sobre as análises e registros escritos produzidos pelos professores.</p> <p>✓Debate: formação para quem, para quê, como?</p> <p>✓Produção de “textos esboços” como tentativa de verbalização dos <i>esquemas mentais</i> que orientam os professores em sua prática cotidiana.</p> <p>✓Que tipo de ensino, linguagem e texto permeiam a prática vigente?</p> <p>✓Os princípios metodológicos e a conduta didática são eficientes para a aprendizagem?</p> <p>✓Debate e reflexão sobre o “planejamento” tradicionalmente realizado no âmbito escolar.</p> <p>✓Questionário (entrevista) para formular perfil do grupo de professores envolvido na formação/pesquisa.</p> <p>✓ Análise das respostas à entrevista escrita.</p> <p>✓Como é o grupo?</p> <p>✓O que pensa?</p> <p>✓Como ensina?</p> <p>✓Leitura e estudo do texto de FURLANETTO e BORTOLOTTI (1997): <i>Ensino de língua: mudar para quê?</i></p>	<p>✓Compreensão de uma realidade de ensino de texto.</p> <p>✓Compreensão da postura docente.</p> <p>✓Necessidade de mudança da postura docente.</p> <p>✓Necessidade de um instrumento organizador e orientador da ação docente em sala de aula.</p> <p>✓Compreensão do <i>mudar para quê no ensino de Língua Portuguesa.</i></p>
<p>✓Estudar conceitos/conteúdos da área do conhecimento Alfabetização e Língua Portuguesa e os princípios teóricos metodológicos da PC/SC (1998)</p>	<p>✓Leitura da PC/SC (1998, p.34-41 e p. 55-91), textos referentes à área do conhecimento Alfabetização e Língua Portuguesa.</p> <p>✓Reflexão e discussão sobre os textos referentes à Alfabetização e à Língua Portuguesa na PC/SC (1998)</p> <p>✓Elaboração de documento síntese contrapondo aspectos da prática cotidiana e os previstos na PC/SC (1998) em relação ao ensino de língua.</p> <p>✓Leitura e discussão dos textos de Furlanetto(2002b; 2004): <i>Gêneros do discurso – da teoria à prática escolar</i> e <i>O professor e os gêneros do discurso: o problema do letramento.</i></p>	<p>✓Compreensão do conhecimento lingüístico como historicamente produzido.</p> <p>✓Compreensão da linguagem como forma de interação.</p> <p>✓Compreensão da noção de gênero textual.</p> <p>✓Distinção entre</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓Exibição do filme <i>Narradores de Javé</i>. ✓Reflexão escrita sobre o tema do filme <i>Narradores de Javé</i>: gêneros orais e escritos e esferas de circulação. ✓Leitura e estudo do texto de Marcuschi (2005): <i>Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação</i>. ✓Estudo do modelo de textualização proposto por Sautchuk (2003). ✓Discussão sobre a <i>monitoria</i> (construto teórico da Psicolinguística) como uma estratégia pedagógica na revisão colaborativa de texto. 	<p>gêneros primários e secundários, gêneros orais e escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Articulação entre a teoria dos gêneros textuais e a prática escolar na aula de Língua Portuguesa. ✓Articulação pedagógica de conhecimentos relativos a diferentes ramos da Linguística. ✓Estabelecimento de diálogo entre diferentes áreas da Linguística para fins de ensino-aprendizagem.
<p>✓ Produzir projeto pedagógico para execução em aula de Alfabetização e de Língua Portuguesa enfocando processos de textualização ancorado na noção de gênero textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓Leitura de projetos existentes nas unidades escolares para conhecimento das características do gênero. ✓Escolha de um modelo de projeto. ✓Escolha do gênero textual rótulo de embalagem como objeto de ensino aprendizagem e foco temático no projeto. ✓Leitura, análise e descrição das características do gênero textual rótulo, sobretudo aquele que circula em embalagem de papelão devido a facilidade de desmontar e montar o suporte textual sem descaracterizá-lo. ✓Produção escrita de uma primeira versão do projeto pedagógico de acordo com modelo de textualização estudado. ✓Revisão individual e colaborativa de cada versão escrita com vista à adequação às características do gênero e à função como instrumento organizador das ações pedagógicas. ✓Submissão das versões dos projetos ao grupo para análise linguística. ✓Escrita da versão do projeto a ser desenvolvido em aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Conhecimento e reconhecimento das características do gênero textual projeto pedagógico e rótulo de embalagem: conteúdo temático, composição estrutural e estilo. ✓Planejamento e organização da prática docente através do gênero textual projeto pedagógico. ✓Entrada do gênero textual rótulo de embalagem como objeto de ensino-aprendizagem. ✓Adoção de processos efetivos de textualização

<p>✓ Executar os projetos pedagógicos em aulas de Língua Portuguesa</p>	<p>✓ Elaboração de seqüências didáticas de modo a orientar o aluno nas várias etapas do trabalho com o texto: das atividades de linguagem com vistas a explorar as características do gênero, àquelas relacionadas à leitura, produção e divulgação textual.</p>	<p>✓ Mudança de postura docente frente ao trabalho pedagógico com texto: das atividades às práticas de linguagem</p>
<p>✓ Apresentar os resultados relativos à aplicação dos projetos em seminário, e na forma de comunicação oral, aos professores do grupo de formação/pesquisa.</p>	<p>✓ Elaboração de material para: relatos, apresentação em <i>power point</i>, painel, relatórios, comunicação oral, etc. ✓ Divulgação da experiência em seminário ao grupo de professores co-participantes na formação/pesquisa. ✓ Divulgação dos resultados da formação.</p>	<p>✓ Defesa e entendimento do trabalho realizado. ✓ Compreensão das capacidades do grupo e individual como sujeito agente e criativo. ✓ Apropriação do conhecimento.</p>

A atividade formativa sintetizada nos quadros, embora subsidiada pela noção de *atividade* proposta por Leontiev, no que concerne à relação estabelecida pedagogicamente entre as ações e os conceitos/conteúdos, pautou-se em Zabala (1998) no que tange aos conteúdos factuais (também denominados conceituais ou pragmáticos), conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais como maneira de investir na formação integral da pessoa, professor/aluno. Articulei o pensamento desse autor, embora de vertente construtivista, às noções interacionais de cunho sócio-histórico defendidas nesta pesquisa.

A tríade – conteúdos factuais/procedimentais/atitudinais – proposta por Zabala – articula dialeticamente esses conteúdos de forma a permitir que o professor/aluno aprenda os conteúdos historicamente sistematizados através de procedimentos significativos e que resultem em conteúdos atitudinais relacionados a *valores, atitudes e normas*, provocando mudança de postura docente.

Em relação aos conteúdos procedimentais, Zabala (1998) postula que, a despeito de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, a aprendizagem de cada um desses conteúdos se efetua por meio de características específicas. A identificação dessas características diferenciais segue três parâmetros:

- i) *motor/cognitivo*, define-se conforme as ações impliquem componentes mais ou menos motor/cognitivo situados em uma linha contínua em que, por exemplo,

‘recortar’, ‘dobrar’, ‘espetar’ estariam mais próximos do extremo *motor* e, ‘ler’, ‘analisar’, ‘inferir’, estariam mais próximos do extremo *cognitivo*;

- ii) *poucas ações/muitas ações*, parâmetro determinado pelo número de ações que compõem certo conteúdo procedimental, por exemplo, ‘recortar’ estaria próximo ao extremo de *poucas ações*, enquanto que ‘inferir’, próximo ao de *muitas ações*;
- iii) *continuum algorítmico/heurístico*, que se refere ao grau de determinação da ordem das seqüências, ou seja, neste parâmetro ter-se-iam como mais próximos do extremo algorítmico os conteúdos procedimentais em que a ordem das ações seja sempre a mesma; em contrapartida, no extremo oposto – heurístico – ter-se-iam os conteúdos procedimentais cujas ações variam na forma de realizá-las e mesmo organizá-las, dependendo, em cada circunstância, das características da situação em que se vai executá-las, por exemplo, ‘estratégias de leitura’ ou de ‘aprendizagem’.

O redimensionamento das ações pedagógicas é fator fundamental para uma mudança das atividades escolares em Língua Portuguesa, uma vez que, conforme revelou o grupo de professores, as aulas, em sua grande maioria, são *expositivo-dialogadas*, permeadas por ações próximas ao extremo *motor*, ao extremo de *poucas ações* e ao extremo de *algorítmico*, conforme pôde ser constatado nos depoimentos dos professores.

É importante frisar que, ao longo de todo o tempo, as discussões e a implementação das ações, quer com um enfoque mais lingüístico-discursivo ou mais pedagógico, aconteceram articuladamente, assim como o estabelecimento de um processo avaliativo de tudo o que se estava realizando. Isso gerou um constante pensar a partir das práticas por meio de uma tentativa contínua de ressignificar o processo a fim de que se obtivessem resultados mais positivos para a aprendizagem através das relações sociais, pedagógicas e lingüísticas.

2.1.5 *Quarto episódio*: Perfil inicial dos professores sujeitos na formação e na pesquisa

Um dos momentos fundamentais para todos, promotor de autoconhecimento e reconhecimento das próprias necessidades, foi o da reflexão sobre a tabulação dos dados correspondentes ao perfil inicial do grupo, obtido através de entrevista escrita, e que se apresenta a seguir de maneira concisa. O perfil do grupo de professores foi produzido, principalmente, a partir de um questionário entregue no primeiro encontro, conforme amostra no Anexo 9.

Todos os membros do grupo de estudo, sujeitos nesta formação/pesquisa, trabalham e residem na área geográfica sob jurisdição da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional da Mesorregião da Grande Florianópolis (SDR), instituição que coordena, através da Gerência de Educação, o trabalho administrativo e pedagógico das escolas públicas do Estado de Santa Catarina existentes nos treze (13) municípios de abrangência. A maioria dos professores reside e trabalha em Florianópolis e São José, porém, no grupo, há professores moradores e trabalhadores em cada um dos treze municípios.

Para uma melhor visualização, doravante alguns dados serão apresentados de forma mais sistemática enquanto outros serão descritos e comentados para possibilitar uma melhor compreensão do perfil do grupo. Além disso, a amostra apresentada em 1.5 *Cena 4*, produzida a partir de dados obtidos em um grupo maior de professores das várias áreas do conhecimento componentes do *currículo* do EF, corrobora o sentido atribuído aos *dados* do grupo de sujeitos desta pesquisa mostrados a seguir:

a) Grau de escolaridade dos professores: formação.

O grupo compõe-se de quarenta e nove (49) professores; três (03) profissionais do sexo masculino e os demais do sexo feminino): quarenta e oito (48) dos quais atuam na disciplina Língua Portuguesa em séries finais do EF e alguns deles, concomitantemente, em séries do Ensino Médio; uma (01) professora atua também nas séries iniciais do EF.

Todos são graduados em Letras: Português (a professora que atua nas séries iniciais é também graduada em Pedagogia. Deste universo, um (01) professor cursou Mestrado em Literatura e dezesseis (16) professores, Pós-Graduação *lato sensu* nos cursos:

- Metodologia do Ensino: quatro (04) professores;
- Gestão escolar: três (03) professores;
- Psicopedagogia Clínica: três (03) professores;
- Interdisciplinaridade: quatro (04) professores;
- Espec. em Lit. Brasileira: um (01) professor;
- Currículo e Cultura: um (01) professor.

b) Tempo de serviço como professor no magistério público.

Doze professores não informaram o tempo de serviço. Os demais responderam conforme segue:

- 02 a 05 anos: oito (08) professores;

- 06 a 10 anos: treze (13) professores;
- 11 a 15 anos: quatro (04) professores;
- 16 a 20 anos: seis (06) professores;
- 21 a 25 anos: cinco (05) professores;
- 26 a 30 anos: um (01) professor.

c) Carga horária, situação funcional e nível de ensino em que atuam.

1- Carga horária semanal de trabalho (h/s): Quatro (04) professores não informaram; entre os demais há quatro (04) professores com 10 h/s; quatro (04) professores com 20 h/s; dezesseis (16) professores com 30 h/s; vinte (20) professores com 40 h/s e um (01), com 60 h/s.

2- Situação funcional: Quarenta e cinco (45) professores são concursados e, portanto, são considerados do quadro efetivo do Magistério Público do Estado de Santa Catarina, e quatro (04) professores são admitidos em caráter temporário (ACT).

3- Nível de ensino: uma (01) professora atua nas séries iniciais do EF; vinte e sete (27) atuam exclusivamente nas séries finais do EF; dezoito (18) professores atuam paralelamente em séries do EF e Médio e três (03) professores atuam exclusivamente no Ensino Médio.

Quando questionados sobre a atuação em outras áreas, além do magistério, apenas o profissional com a carga horária de 60 h/s respondeu que, deste total, 40 h/s são destinadas à função de Secretário de Escola, exercida na mesma escola em que atua como professor .

Convém comentar um aspecto que se mostrou relevante no item “carga horária”: há um discurso corrente entre os profissionais do magistério de que parcela significativa dos professores da rede do Estado de Santa Catarina excede a carga horária de 40 h/s e isto seria fator negativo para a qualidade do ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, neste grupo, vinte (20) professores, do total de quarenta e nove (49), atuam com a carga de 40h/s e os demais, vinte e nove (29), com carga horária inferior a 40 h/s. Logo, para este grupo em específico, a afirmativa acima não procede e tampouco justifica o risco na qualidade do ensino assumida pelo próprio grupo.

d) Sobre capacitação, base teórica, crenças em relação à aprendizagem e função do professor.

1- Capacitação entre os anos de 2000 e de 2004: Trinta e dois (32) professores informaram a participação como cursistas em pelo menos uma capacitação no período; os demais, dezessete (17), não foram convidados.

2- Sobre sustentação teórica lingüística e pedagógica: Vinte e sete (27) responderam não se orientar por alguma perspectiva teórica em específico; dez (10) acham que há alguma teoria subjacente ao seu trabalho pedagógico, porém não sabem qual; oito (08) responderam subsidiar-se na perspectiva Sócio-histórica de ensino-aprendizagem; três (03) consideram-se Construtivistas e um (01) disse guiar-se pela Teoria da Atividade.

3- Sobre a crença em relação à aprendizagem dos alunos: quando interrogados: “Como você pensa que seu aluno “aprende”? que mecanismos e atividades se fazem necessários para que a aprendizagem se efetive?” os professores responderam fazendo uso de palavras ou expressões transcritas a seguir: *Interação; repetição; fazendo; memorização; explicação; por tentativa: erro-acerto; brincando; conversando; pesquisas; compreensão; através da aula expositiva e dialogada; exercícios; recria; reelabora; apropria do que lhe interessa; observação; através da expressão oral e escrita; ao se tornar agente no processo; prestando atenção; responde aos objetivos propostos; associa; repassa com as próprias palavras; a partir do que conhece; escrevendo-errando-reescrevendo; lendo; através da oralidade; aprende quando modifica conceitos, quando olha de forma menos ingênua os diferentes eventos do mundo*. Cada termo ou expressão refere-se às respostas individuais de cada professor.

4- Função do professor no processo de ensino-aprendizagem: Trinta e sete (37) responderam que sua função é de *mediador*, embora eles próprios assumam não ter clareza do que afirmam. Os demais disseram ser: *transmissores de conhecimento e informações, analista, facilitador e articulador*.

e) Sobre o planejamento das aulas e sobre os conteúdos.

As respostas dadas pelo grupo em tela ratificaram as amostras e as reflexões levadas a cabo nesta tese, como se mencionou anteriormente, em *1.5 Cena 4: Indícios da ausência de um planejamento real das aulas e da desconsideração do conhecimento real do aprendiz na atividade pedagógica pelo professor*, onde foram consideradas, por amostragem e através de excertos, respostas produzidas por um grupo em torno de dois mil professores atuantes nas diferentes áreas do conhecimento, componentes da grade curricular do EF em escolas públicas estaduais de municípios da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

Do universo de quarenta e nove (49) professores co-participantes neste trabalho de pesquisa-ação entrevistados, um (01) professor foi enfático em assumir que não realiza qualquer tipo de planejamento para ministrar suas aulas. Outros cinco (05) responderam

respectivamente: “não planejar o suficiente”; “planejar freqüentemente”; “planejar sempre”; “planejar regularmente” e “planejar quando necessário”.

Além destes, ainda oito (08) informaram planejar diariamente; dezesseis (16) disseram planejar semanalmente; um (01), quinzenalmente e há ainda mais um (01) que alegou planejar bimestralmente. Dezesseis (16) professores não se manifestaram em relação à realização de qualquer tipo de planejamento.

Também foram informadas pelos professores as diferentes fontes dos conteúdos listados nos eventuais planejamentos, como seguem: um (01) afirmou que os conteúdos das diferentes séries estão em “planos preestabelecidos” pelas escolas; oito (08) disseram estar previsto no Livro Didático e concomitante na PC/SC (1988); três (03) acreditaram, porém com dúvidas, estar previsto no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares; sete (07) creditaram ao próprio professor a determinação dos conteúdos; cinco (05) responderam que a origem está no aluno; um (01) afirmou estar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); dez (10) alegaram ser o Livro Didático determinante exclusivo do que se ensina e um (01) disse pensar que se retira dos Temas Transversais (no entanto não esclareceu quais são e onde estão previstos esses temas). Catorze professores não se pronunciaram a respeito.

Ainda, convém considerar que apenas cinco professores afirmaram que o “conhecimento real” do aluno, ou seja, as representações de mundo, os conceitos, aquilo que ele efetivamente conhece e com o qual lida, é tomado como ponto de partida para o planejamento das atividades didático-pedagógicas. Segundo esses educadores “o planejamento é estabelecido a partir da necessidade do aluno; isto determina como será a aula”. Aqueles que assim pensam constituem-se em uma parcela de apenas 10% do total do grupo e estão em consonância com os postulados da PC/SC (1998), ao referir a premissa vygotskiana da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), lugar e momento da aprendizagem. Na ZDP, o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) – conhecimento internalizado do aprendiz – assinala o ponto de partida ao se prever um Nível de Conhecimento Potencial (NCP) como ponto de chegada, isto é, quando em um processo sistemático de ensino-aprendizagem e através da mediação de um ou mais sujeitos experientes e de instrumentos de intermediação complexifica-se o NDR. Esta complexificação subtende a ressignificação de conceitos, assim como a expansão de toda uma rede de conhecimento resultante do processo de internalização de conhecimento (sobre ZDP se estará discorrendo mais adiante neste trabalho).

Como se observa através dos números apresentados, no item “e”, uma parcela representativa de professores nada respondeu sobre planejamento; isto leva a crer, por

inferência e conhecimento sobre o grupo, que este “silenciamento” significa uma negação à pergunta realizada quando da entrevista. Outra parte, embora afirme realizar o planejamento das aulas, está se referindo à prática fossilizada da cópia de “planejamentos de anos anteriores” na cultura escolar, tratada anteriormente nesta tese de *pseudoplanejamento*. Isto se evidencia em um, dentre muitos excertos em respostas semelhantes a este nas entrevistas, quando se diz: “os conteúdos são previamente planejados e preparados para depois serem ministrados em sala de aula”; uma alusão explícita ao instante em que os professores se reúnem ao iniciar o ano letivo para “planejar” os conteúdos a serem aplicados aos alunos à maneira de informações factuais e segmentadas; ministrar traz em si o sentido de transmissão de conhecimento de alguém que sabe para outrem que não o sabe. Há ainda aqueles que assumem não planejar, alegando falta de tempo, como em: “não planejo; não há tempo devido a carga horária, apenas me esquematizo mentalmente (30h/s)”(transcrito conforme o original). Comento adiante *esquemas mentais* como orientadores da prática pedagógica, subsidiando-me em Sacristán e Gómez (1998).

Relativamente a esse excerto, cabe lembrar que na rede estadual de ensino, ao professor com 30 h/s compete atuar em até 24 aulas em sala, dispondo de 06 h/s para atividades extraclasse, tomadas pela classe do magistério como “horas de folga”. Os professores dispõem, de sua carga horária total, de 20% para atividades extraclasse. Além disso, para que alguém atue qualitativamente na área do ensino, insiste-se na necessidade de um planejamento escrito mínimo dos conceitos a serem abordados, assim como das ações pedagógicas e estratégias didáticas que resultem em aprendizagem.

Cabe ainda refletir, neste momento, sobre as crenças dos professores quanto à origem dos conceitos e conteúdos ensinados em sala de aula a serem considerados nos planejamentos; do grupo, cinco (05) profissionais afirmaram ser o NDR a fonte do que será trabalhado em aula, os demais equivocaram-se ao considerar documentos oficiais, norteadores de concepções filosóficas e metodologias educacionais, como indicadores de listas de conteúdos. A PC/SC (1998) e os PCNs, citados nas respostas, não prescrevem listas de conteúdos; quando muito sugerem conceitos para determinadas séries nos diferentes níveis de ensino.

Há ainda os que acertadamente dizem ser o Livro Didático (LD) o indicador dos conteúdos. Bem sabemos que o LD indica, além dos conteúdos por série, a forma como o professor deve *ministrá-los*. Como se disse anteriormente, o LD cala a voz e apaga as possíveis intenções do professor; torna-o um profissional dependente de manuais e receoso de apostar na própria capacidade de condução e coordenação do trabalho didático-pedagógico.

f) Sobre a avaliação.

Quando perguntados: “Quanto à avaliação – o que você avalia? Quem você avalia? Para que você avalia? Uma vez com os resultados da avaliação em mãos, que encaminhamentos você dá?” poucos foram os que responderam na íntegra. A maioria o fez parcialmente, afirmando taxativamente que avaliava “para recuperar o aluno” (isto em alusão à aplicação de uma quantidade maior de instrumentos de aferição ou de averiguação, sobretudo em finais de bimestres letivos, a fim de aumentar a “nota”) ou simplesmente, ainda, justificaram a avaliação como conduta “para dar uma nota”. Por mais contraditório que pareça, a “nota” é elemento fundamental na cultura escolar: o professor avalia para dar “nota”; o aluno “estuda” para obter uma “nota”; os pais esperam boas “notas” nos boletins dos filhos e a administração da escola, assim como o próprio sistema informatizado instituído para registro de “avaliação”, no âmbito escolar pela SED, exige do professor uma “nota” para cada aluno ao final de um determinado período letivo: geralmente um bimestre. Logo, instituiu-se a “nota” como preocupação máxima na comunidade escolar em detrimento do aprender; uma nota maior não está relacionada ao êxito na aprendizagem. Corriqueiramente, os instrumentos de averiguação centram-se em medir quantidade de informações memorizadas, cujo teor é factual e muitas vezes desconexo e, portanto, não avaliam a complexificação dos aspectos cognitivos e a compreensão dos usos sócio-comunicativos da linguagem, nas modalidades oral e escrita.

As respostas mostradas na seqüência corroboram o que tratei anteriormente; há professores que afirmaram:

- “avalio para ver se estou atingindo meus objetivos” ou ainda “avalio para medir a compreensão do conteúdo transmitido” e “avalio para medir conhecimento” – subentende-se, pelo sentido aprendido, que o foco da atenção está centrado no “ensino” e no cumprimento da transmissão de determinados conteúdos preestabelecidos, respeitando-se certa cronologia. Isto é ainda deveras corrente no discurso e na cultura no âmbito escolar;
- “avalio o aluno como um todo” ou “no início do ano deixo claro que: o comportamento, a entrega dos trabalhos, o respeito com os colegas e professores, e principalmente a participação é que irão me dizer se o aluno é merecedor de boa nota ou não”.

Estas respostas manifestam outro discurso próprio do contexto escolar: avaliar o aluno como todo; todavia não se têm estabelecidos e explícitos os critérios para esta avaliação, bem como o que sistematicamente avaliar deste (e neste) todo. Como se percebe, a ausência de

certo sistematismo e objetividade no ato da avaliação leva o professor a resvalar para apreciação apenas do comportamento ou atitudes, postergando o fundamental no processo avaliativo escolar: a aprendizagem. Como enfatizado, a “nota” assume o papel de instrumento de coerção a fim de controlar a “disciplina” do aluno e possibilitar ao professor o domínio da classe e da transmissão do conteúdo.

No entanto há, ainda, o grupo de cinco (05) professores que disseram avaliar a aprendizagem do aluno e que os resultados da avaliação são tomados como ponto de referência para retomar o que não foi aprendido. Em outras palavras, a avaliação assinala tomada de decisão da parte do professor quanto à ressignificação das ações didático-pedagógicas a fim de que o conhecimento não aprendido retorne ao espaço de discussão em sala de aula e se possibilite a internalização no processo da ZDP .

Contudo, para os professores ainda “é difícil avaliar, complicado... Mas a culpa é do professor??? O sistema está equivocado. Avalio o comportamento” (registro de um participante da formação/pesquisa).

g) Sobre os conceitos relativos à área do conhecimento Língua Portuguesa de acordo com a PC/SC (1998).

Foi questionado: “Você conhece, segundo a PC/SC (1998), os conceitos científicos essenciais a serem trabalhados em sua área do conhecimento (disciplina)? Ninguém, a princípio, manifestou verbalmente quais eram os conceitos, explicitando-os; porém, do universo de quarenta e nove (49) professores, vinte (20) afirmaram conhecer; quinze (15) responderam não ter conhecimento; cinco (05) manifestaram saber parcialmente; quatro (04) disseram conhecer muito pouco; três (03) declararam conhecer “mais ou menos”; um (01) disse “achar que sabe” e, por último, um (01) professor manifestou que “os conceitos são conhecidos como Leitura/escritura – oralidade/escuta – Análise sintática”.

h) Sobre a concepção de linguagem e texto.

Quando questionados sobre como concebiam a linguagem e o texto, os professores informaram:

Sobre a linguagem:

- Nove (09) professores assumiram não saber conceituá-la minimamente;
- Quinze (15) definiram-na como “forma/sistema de comunicação”;

- Quatro (04) disseram ser uma “instrumento de interação do indivíduo no meio em que vive”;
- Dois (02) afirmaram ser a linguagem a “expressão do pensamento”;
- Os demais componentes do grupo produziram definições tais como: “meio de comunicação através da língua falada e escrita”; “expressão escrita”; “linguagem é a forma de codificação”; “linguagem é o meio usado”; “forma de interação mental”; “qualquer sistema de sinais utilizado para a comunicação”; “a representação da comunicação”; “é o entendimento do que está escrito”; “linguagem verbal e escrita”; “é a prática da língua”; “linguagem é a expressão própria da vivência”; “é interpretar o mundo de idéias que nos rodeiam”; “expressão oral ou escrita codificada” e “maneira geral de se expressar.”

Sobre o texto:

- Sete (07) professores não souberam definir;
- Quatro (04) disseram que “o texto está ligado a materialidade escrita, é a linguagem ação”;
- Quatro (04) afirmaram que “o texto é linguagem em ação”;
- Quatro (04) responderam: “Texto é o enunciado com sentido”;
- Os demais produziram respostas como: “a linguagem registrada em suas diversas formas”; “conjunto de palavras ou expressões com significado”; “conjunto de palavras que indicam mensagem”; “produção oral ou escrita”; “o texto pode ser verbal ou não verbal”; “texto é a expressão da linguagem em suas diferentes modalidades”; “o texto é a linguagem atuando na oralidade e na escrita”; “é uma forma de comunicação”; “é a concretização da comunicação/linguagem”; “não é apenas um amontoado de frases” e “texto é parte da observação da natureza para a construção do mesmo a partir da vivência individualizada”.

Percebe-se, ao se contrapor as seqüências de respostas produzidas sobre a linguagem e sobre o texto, que em relação àquela há um afastamento e quanto a este, uma maior aproximação quanto aos postulados da PC/SC(1998) sobre o assunto. Isso, mesmo que em nível do discurso, resulta das discussões que implementamos, sobretudo a partir do ano de 2000, através de reflexões nas unidades escolares e em encontros de capacitação.

i) Sobre o Gênero textual.

Também questionei o grupo de co-participantes nesta formação/pesquisa se haviam lido sobre *Gênero Textual* e como o conceituavam. Vinte (20) professores responderam nada

terem lido, logo não sabiam defini-lo; os demais responderam afirmativamente e produziram resposta como: dez (10) professores informaram que o gênero “englobava os diversos tipos de texto”; cinco (05) “acham” que o gênero “consiste em apresentar diversas maneira de se comunicar”; três (03) alegaram tratar-se “da narração, da descrição e da dissertação, três tipos de gênero” e dois (02) definiram: “o gênero são as diversas modalidades que o texto pode assumir”. Nove (09) professores não produziram definições.

j) Sobre ler e escrever.

Por se tratar de um grupo professores que no cotidiano escolar lida mais constantemente com as práticas de leitura e de escrita em função da área de conhecimento em que atuam, perguntei-lhes sobre como compreendiam *ler* e *escrever* e qual era para eles o significado *disto* na perspectiva da produção textual. Apresento as respostas em separado:

LER:

Oito (08) professores responderam não saber e quatro (04) disseram: “ler é interpretar sinais; ler é decodificar, entender, interpretar; ler é entender o que as palavras estão transmitindo; ler é decodificar o código escrito.” Os demais 36 (trinta e seis) professores do grupo nada comentaram.

ESCREVER:

Oito (08) professores responderam não saber e sete (07) disseram que *escrever* é: expressar idéias através da escrita; é saber fazer algo; é transmitir mensagem; é fazer uso da modalidade escrita; é por no papel idéias com objetividade; é transmitir para entender; é processual. Os demais 33 (trinta) professores nada responderam.

Ainda um professor respondeu que “ler e escrever significa interpretar aquilo que se tem em mente e escrever nosso pensamento”.

É difícil imaginar que professores licenciados em nível superior de ensino, formados para ensinar Língua Portuguesa, encontrem dificuldade para verbalizar conceitos inerentes à sua atuação profissional e, sobretudo, para explicar práticas vitais como a leitura e a escrita, sem as quais a aula de linguagem não terá sentido de existir. Todavia, esta é a realidade, e a apresentação do perfil do grupo não objetiva depor contra os professores. Foi a partir da leitura e da reflexão sobre os dados expostos que juntamente com os co-participantes, assumimos e tomamos posição, ao longo da *jornada*, a fim de encontrar possibilidades de alteração deste quadro, não apenas buscando teorias para respaldar a prática pedagógica, mas

analisando-a, perscrutando-a em busca das teorias subjacentes com senso questionador, descortinando possibilidades através de um processo de *práxis* educativa possibilitadora de uma aprendizagem de qualidade para quem ensina na expectativa de alcançar, na outra face, quem aprende.

2.2 À guisa de conclusão

Para concluir esta primeira parte, reafirmo a necessidade de redefinição dos programas de formação para os professores da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina. Falo em específico deste universo, pois com parte dele envolvi-me nas capacitações e “andanças” pelas escolas. A contextualização da *jornada* desta pesquisa, até este momento, não deixa dúvida de que os programas de formação docente, na essência, estão equivocados ao apostar na transmissão de teorias e ao desconsiderar a prática pedagógica nas escolas como base para a reflexão. Insta-se sobre a necessidade de reforma nas atividades de formação para o magistério baseadas na análise das práticas de leitura e de escrita no local de trabalho, considerando as exigências da comunicação na sala de aula.

Os problemas da ordem da organização das atividades didático-pedagógicas apontados, bem como aqueles sobre os usos da leitura e da escrita, serviram como base para a reflexão do grupo de professores sujeitos desta pesquisa e para que se instalasse uma instância de discussão sobre a prática pedagógica cotidiana com vistas à mudança de postura lingüístico-enunciativa e docente. Apostamos, todos, no princípio de que “ensinar exige criticidade” (FREIRE, 2006); isso implica considerar a experiência do professor, sua prática docente, embora muitas vezes ingênua, resultante da empiria em seu estado puro, ou seja, forjada na curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum. Pretendemos a superação na medida em que esta curiosidade ingênua continue a ser curiosidade e se critique tornando-se, por assim dizer, “curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’, na sua aproximação ao objeto [...] cognoscível” (FREIRE, 2006, p. 31).

Em razão do que acabo de dizer, surgiu-nos a necessidade da reflexão epistemológica a fim de que pudéssemos nos aproximar e mesmo lidar com o objeto do conhecimento necessário à *jornada* como professores de Alfabetização e de Língua Portuguesa. Por isso, e para embasamento da pesquisa, realizou-se a discussão teórica que segue.

**PARTE 2 – O APORTE TEÓRICO NA *JORNADA* DA PESQUISA: *CENAS* DE
REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E PEDAGÓGICA**

CAPÍTULO 3 – O APORTE TEÓRICO NA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICO-ENUNCIATIVA E NA FORMAÇÃO DOCENTE: CENAS DE UM PROCESSO DE REFLEXÃO

3.1 Preliminares

A partir deste momento, sob forma de reflexão e revisitação da literatura, apresento os matizes teóricos que nortearam o trabalho realizado durante a formação pautada nos preceitos da pesquisa-ação, no campo metodológico, bem como aqueles que fundamentaram a discussão em relação aos aspectos didático-pedagógico e lingüístico-enunciativo e que sustentaram, teoricamente, o presente trabalho. Cabe explicitar que o texto que segue resulta das leituras e das próprias reflexões de quem se propõe a realizar um trabalho como este e, também, das trocas intersubjetivas proporcionadas pelas muitas discussões levadas a cabo com o grupo de professores co-participantes e parceiros na *jornada* de formação/pesquisa, com o qual convivi muito proximamente ao longo de dois anos (2004 e 2005, precisamente).

3.2 Cena 6: Reflexão sobre a ação lingüística e pedagógica

3.2.1 Primeiro episódio: comentários iniciais

O ponto central das discussões realizadas no âmbito da esfera da educação básica institucionalizada tem sido o atual paradigma pedagógico-metodológico, cujo fundamento postula estratégias de ensino-aprendizagem para além da compreensão tradicional e das práticas cristalizadas no meio escolar. Esse paradigma propõe o rompimento das estruturas prontas e da dicotomia entre *ensinar e aprender* – como se pode constatar na PC/SC (1998), nos PCNs e nos demais documentos oficiais – nos quais, no processo de ensino-aprendizagem, aponta-se para a relevância da *interação* e da *mediação*⁴⁶ como categorias dialéticas indispensáveis para que todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola possam

⁴⁶A *interação*, segundo Vygotsky (1989,1996), consiste na utilização de instrumentos (externos) e signos(internos) que possibilitam a transformação do meio e do sujeito. Por *mediação* entendem-se ações compartilhadas que pressupõem a troca entre parceiros com diferentes níveis de conhecimento; exige mobilização por parte dos sujeitos no sentido de agir significativamente preenchendo lacunas, explicitando contradições, instigando, investigando. Essas categorias dialéticas são indissociáveis e estão presentes em processos de aprendizagem em que sujeitos – ativos e heterogêneos – compartilhem ações, por meio de atividades de aprendizagem, fazendo uso da linguagem e motivados pela importância de determinados conhecimentos para suas vidas.

elaborar conceitos (cf. VYGOTSKY, 1989,1996) e, através deles, produzir conhecimentos que lhes permitam a compreensão das diferentes culturas, incluindo-se a *cultura letrada*.

A instância de interação verbal “sala de aula ” caracteriza-se pelo trabalho pedagógico por meio de um processo de ensino-aprendizagem significativo, que se constitui a partir dos saberes próprios de cada aluno – saberes compreendidos como resultado da imersão na cultura de um dado grupo social (FREIRE, 2006)⁴⁷ – assim como da interpretação/compreensão desses saberes e de sua articulação a conhecimentos universalmente institucionalizados, os quais oportunizam, dessa maneira, a expansão do conhecimento dos aprendizes por meio de uma rede de conceitos (cf. VYGOTSKY 1989,1996). Nesta perspectiva, o professor precisa lançar mão de pautas interacionais e estratégias metodológicas a fim de, primeiramente, conhecer as necessidades do aluno para que, a partir delas, possa atuar como intermediador no processo de ensino-aprendizagem. Não há lugar, por esta ótica, para o professor que julga saber de que o aluno precisa sem antes conhecê-lo, tampouco há espaço para aulas centradas exclusivamente no ensino calcado no repasse de saberes desarticulados da realidade, os quais não permitem o avanço e o entendimento do mundo por parte do sujeito aprendiz (VASCONCELOS, 2001).

Deste modo, e para contemplar o que foi dito anteriormente, postulo a perspectiva da aprendizagem por interpretação/compreensão voltada, sobretudo, para a constituição e expansão das *funções psicológicas superiores* (cf. VYGOTSKY, 1989; 1996) no aprendiz, manifestadas principalmente no contexto escolar em ações como: interpretar, compreender, atribuir sentidos, relacionar, comparar, articular, refletir, abstrair, generalizar, dentre tantas outras, como forma de romper com a exclusividade da ação de memorizar conhecimentos desarticulados e que, de um modo geral, está presente na cultura escolar.

Antes de aprofundar a noção de aprendizagem por interpretação/compreensão, discorro sobre as funções ou processos psicológicos elementares e superiores, uma vez que estão diretamente relacionados aos processos de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural de ensino-aprendizagem, formulada por Vygotsky e defendida na PC/SC (1998), a origem e desenvolvimento das *funções* (ou processos) *psicológicas superiores* está na vida social, em outras palavras, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros; está diretamente relacionado às interações sociais e ao envolvimento do homem em uma dada sociedade e cultura. Para um melhor

⁴⁷ Para Freire (2006, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e sobre isto trato em vários momentos nesta tese. Em outras palavras, o professor, ao respeitar o conhecimento do aluno, inventaria-o, discute com o aprendiz a razão de ser deste saber, torna-o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem através da articulação com saberes historicamente constituídos. Há, neste sentido, um movimento de mão dupla entre o particular e o universal, explicitado adiante neste trabalho.

entendimento dessas *funções*, faz-se necessário abordar também as *funções* (processos) *psicológicas elementares* no ser humano. Sabe-se que Vygotsky valia-se de duas linhas de desenvolvimento para explicar a constituição das *funções psicológicas* no domínio ontogenético: uma linha *cultural* de desenvolvimento e outra *natural*.

Embora pareça estranho falar em linha *natural* no contexto da teoria aqui defendida, vale recordar que Vygotsky, para explicar as *funções psicológicas elementares* em ‘oposição’ às *superiores*, preconizou que aquelas são reguladas por mecanismos biológicos ou ligadas a uma linha de desenvolvimento *natural*, também existente em espécies animais consideradas superiores. Essas *funções psicológicas elementares* manifestam-se como formas rudimentares de *memorização*, atividades *senso-perceptivas* e *motivação*, dentre outras.

É evidente que no terreno do desenvolvimento humano ganha primazia a *linha cultural* de desenvolvimento dos processos superiores, ou seja, as *funções psicológicas superiores*, especificamente humanas. Todavia, o domínio genético em jogo permite a relação entre a linha *natural* e a *cultural*, pois considerando a filogênese, processos que levaram à formação da espécie humana, as duas linhas se bifurcaram pelo surgimento dos processos históricos e culturais e determinaram a necessidade de distinção de um domínio específico, histórico-social, diferenciado daqueles processos de evolução que, afinal, eram processos biológicos.

No campo ontogenético, o do desenvolvimento dos sujeitos, essas linhas, no entanto, desempenham papéis complementares e variam quanto à primazia relativa. Bem sabemos que a criança nasce imersa em uma determinada cultura e sua formação como sujeito cultural funda suas bases a partir dos processos psicológicos elementares, necessários como dispositivos básicos para aprendizagem, porém não suficientes por serem processos biológicos, e pelas condições que a vida cultural impõe. Isto não quer dizer que os processos elementares evoluem para processos superiores ou que a vida cultural module os processos de desenvolvimento natural, mas, como disse anteriormente, a vida cultural produz, paralelamente aos processos naturais e sobre suas bases, um processo de desenvolvimento diferenciado e com legalidade própria: o *processo psicológico superior*.

Baquero (1998, p. 29) afirma que “no domínio ontogenético, quer dizer, no desenvolvimento da criança, a linha natural de desenvolvimento se assemelha aos processos de maturação e crescimento, enquanto que a linha ‘cultural’ trata com os processos de apropriação e domínio dos recursos e instrumentos que a cultura dispõe”. Convém enfatizar que na empiria é complexo realizar a distinção na maneira como ambas as forças operam;

porém, teoricamente e para efeitos de análise, esta diferenciação é básica para que se possa compreender o pensamento vygotskiano em relação à ontogênese.

A fim de definir as *funções psicológicas superiores* (FPS) e retomar a discussão sobre a *aprendizagem por interpretação-compreensão*, ratifico pontos centrais discutidos ao longo da argumentação: a FPS, como conjunto dinâmico de processos mentais, decorre da vida social e do compartilhamento entre sujeitos e, sobretudo, do papel central que os instrumentos de mediação (ferramentas e signos) cumprem em sua constituição.

A relevância dos instrumentos de mediação e do compartilhamento entre sujeitos tem relação direta e indissociável entre FPS e aprendizagem. Não há como conceber constituição e complexificação da FPS sem que se pense em processos de aprendizagem sistemáticos nos quais os sujeitos interajam mediados por instrumentos organizadores da própria atividade a fim de se explicitar a motivação e a finalidade do trabalho pedagógico com determinado objeto de ensino-aprendizagem.

Assim, a noção de aprendizagem por “interpretação/compreensão” é também sustentada, principalmente, nas leituras e reflexões realizadas sobre Vygotsky (1989,1996), sobre Freire (2006) e sobre a PC/SC (1998). Esta perspectiva exige do professor o desenvolvimento de certas atitudes na tarefa de ser mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento: aponto, entre estas:

- 1- a de descobrir o que o aluno já sabe; isto permite ao aprendiz “interpretar” baseado em suas representações de mundo e ao professor, entender porque o aprendiz interpreta de uma forma e não de outra;
- 2- a de organizar coerente e articuladamente o conteúdo a ser trabalhado;
- 3- a de criar condições, pelas ações didático-pedagógicas implementadas, para que o aluno passe do saber particular para o geral e vice-versa, de tal maneira que ele próprio ressignifique o conhecimento.

Nessa passagem, o conhecimento particular necessariamente tem de se articular à realidade vivenciada pelo aprendiz, que precisa ser levado a compreender os conteúdos escolares sob dois pontos de vista: um categorial e o outro semântico. Em relação ao ponto de vista categorial, o aluno deve ser levado a distinguir em que momento, entre o geral e o particular, o conteúdo trabalhado pode ser inserido, ou seja, ele precisa compreender que se pode chegar a generalização maior a partir do que está por detrás do particular, o que possibilita um referencial mais amplo e coerente de explicações. Concernente ao ponto de vista semântico, a atividade de aprendizagem planejada pelo professor deve ter em vista que o aluno interprete o sentido do conteúdo, isto é, qual relação tem com sua vida, com seu mundo,

com a sociedade da qual faz parte e compreenda, ou seja, saiba produzir novos sentidos, ao perceber as intenções subjacentes a os conteúdos. Assinalo como imprescindível a vontade de querer aprender do aluno, expressada através de uma disposição para relacionar consistente e coerentemente à sua estrutura cognitiva o “novo” saber, potencialmente significativo. Não basta que o professor considere o conteúdo relevante e significativo; antes de tudo, é preciso que o aluno também chegue a esta conclusão. Em suma, interpretar é a capacidade de produzir e explicar o sentido a partir do próprio conhecimento de mundo ao passo que compreender é saber como atribuir significado, é perceber as intenções de um dado conteúdo e interferir no processo.

Por esta ótica, na perspectiva do ensino-aprendizagem por interpretação/compreensão, contempla-se o conhecimento prévio do aluno e do professor (aquilo que efetivamente conhecem) como ponto de partida para o planejamento ou para o estabelecimento de *metas*. Sendo assim, o *diagnóstico* desse conhecimento é fundamental para que o professor, conhecendo a si mesmo e ao aluno, possa produzir *vínculos* alicerçados em saberes pedagógico-metodológicos relativos à disciplina em que atua para melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Os vínculos referidos anteriormente dizem respeito ao compromisso do educador para com a educação, com a escola, com o aluno, com o conhecimento e que, uma vez efetivados, instituem alianças e, através destas, a *valorização* do educador e do educando assim como do papel (o de se ensinar e de aprender) que cada parte deve representar no processo educativo escolar (cf. VASCONCELOS, 2001).

Os conhecimentos *prévios*, acima referidos, resultam das avaliações e auto-avaliações de cunho diagnóstico, tanto do aluno, quanto do professor. Dizendo de outra maneira, os dados coletados nesses momentos avaliativos compõem o elenco de *conhecimento real* (cf. VYGOTSKY, 1989/1996) e denotam o *respeito aos saberes dos educandos* (FREIRE, 2006) a partir dos quais serão propostos os saberes potencialmente necessários aos sujeitos, respeitada a sua individualidade, e, ao grupo, considerando o contexto da escola, da turma e da sala de aula, propondo metas, e para que estas sejam cumpridas, um planejamento estratégico de ações didático-pedagógicas e lingüístico-discursivas.

Além disso, o professor que assume a postura de reconhecimento e valorização dos saberes *prévios* do aluno – e também se coloca na posição subjetiva de aprendiz – necessariamente adotará a premissa de que “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 2006), pois não há ensino eficaz sem a curiosidade rigorosa e crítica característica daquele quem tem “vontade de aprender”, de expandir seus conhecimentos. O ensino sem pesquisa, sem questionamentos resvala para a “transmissão de informações”.

Para reafirmar o que foi dito, valho-me das palavras de Freire (2006, p. 29):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. [...] O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. **Faz parte da natureza da prática docente, a indagação, a busca, a pesquisa** (grifo nosso). O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Logo, no cotidiano pedagógico escolar, o cumprimento das metas e a execução das ações anteriormente referidas exigem do professor planejamento e proposição de ações que explicitem ao aluno a finalidade dos saberes que circulam na escola a fim de que se motive a efetivamente aprender compreendendo a relevância dessas ações, dos conhecimentos e da elaboração/apropriação de conceitos para o entendimento e explicação da realidade. Isso exige, então, encarar a prática docente como um exercício permanente de indagação, de busca, de curiosidade crítica e científica: do “ensino como pesquisa” (FREIRE, 2006). Exige também, por um lado, a compreensão do profissional da educação em relação à realização da *transposição didática* (cf. PETIJEAN, 1998) de conhecimentos científicos pedagógico-metodológicos e lingüístico-discursivos propostos na PC/SC (1998) ressaltando os sujeitos professores envolvidos no e com o trabalho apresentado nesta tese. Para o professor, em geral, é fundamental a clareza da correspondência do conhecimento produzido em uma instância científica, resignificado à maneira pedagógica em documentos oficiais a fim de que possa circular em um contexto escolarizado entre os profissionais voltados para a educação. Além disto, por outro lado, na atividade docente diária há a necessidade do planejamento e da execução de *seqüências didáticas*⁴⁸, compreendidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Saliento o trabalho com o gênero por ser este um dos focos desta pesquisa.

Então, retomando a argumentação sobre o vínculo e a valorização anteriormente citados, e para que se realizem, é essencial que o professor se perceba como sujeito em relação constitutiva com seu outro: o aluno. Além disso, o aluno, envolvido pelo trabalho proposto pelo professor, também deve se perceber como sujeito ativamente participante,

⁴⁸ A Prof. Dra. Maria Marta Furlanetto, na qualidade de membro da banca de defesa para qualificação do projeto da presente tese, em 12.10.05, referindo-se aos termos *transposição e seqüência/elaboração didática* escreveu em seu Parecer de aprovação: “Reconheço aí duas instâncias: conhecimentos científicos como tais a serem vulgarizados, e conhecimentos que supõem um planejamento e certas atitudes em atividade práticas, mas que não serão explicitados como conhecimentos teóricos, pelo menos de imediato. Então, uma atividade pode presumir certo fundo teórico, corresponder a ele, mas sem ser o conhecimento em si “transposto” (grifo da autora) para a sala de aula”. Cabe enfatizar que comungo do mesmo pensamento e estas são as acepções que perpassam todo este trabalho quando se tratar do assunto.

assim como perceber o grau de importância das trocas intersubjetivas no processo de aprendizagem escolar. Destaque-se, ainda, a compreensão do papel exercido pela linguagem no processo de interação social e pedagógica: a interação verbal realiza-se pelas trocas intersubjetivas e o resultado da interlocução, no contexto da aula, constitui a subjetividade. Isto significa que os sujeitos participantes nas relações verbais de sala de aula constituem-se como tal, em termos de conhecimentos sistematizados internalizados, a partir dessas relações.

Por isso, a expectativa de mudança nas das relações pedagógicas centra-se no sujeito-professor, e é fundamentada em seu grau de experiência e de conhecimentos. Daí decorre a importância de o professor, como sujeito mais experiente, a princípio, compreender a constituição de sua subjetividade, a fim de que, por conseguinte, possa interagir com e sobre a subjetividade do outro. Em outras palavras, a aprendizagem é concebida como um processo articulado à construção da subjetividade para a qual se mobilizam elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos.

Dado importante para a compreensão da subjetividade do professor, com referência específica ao trabalho pedagógico que desenvolve, é compreender a estrutura autoritária do discurso pedagógico (DP) por detrás de sua prática, principalmente no caso do ensino da língua portuguesa – incluindo também aqui os conhecimentos e as habilidades de leitura e escrita nas séries iniciais do EF.

Sobre o DP, Orlandi (1996) o classifica como um discurso autoritário porque nele “o referente está “ausente”(grifo da autora), oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida*” (ORLANDI, 1996, p.15-16). Lançando mão das *formações imaginárias* postuladas na obra de Pêcheux *Analyse Automatique du Discours*, de 1969, a autora analisa o esquema que constitui o percurso da comunicação pedagógica, cujo jogo de imagens está fundamentado no *quem*, no *o quê* e no *para quem*. Assim, as variáveis deste esquema de comunicação fundam-se na *imagem do professor (o quem)*; no ensino como forma de inculcação; na *imagem do referente (o quê = Metalinguagem, Ciência/Fatos)*; na *imagem do aluno (para quem)* e na *escola (onde)*.

O referente, isto é, o objeto do discurso, aparece no DP, no dizer de Orlandi (1996, p. 17), como “algo que se deve saber”, e como o discurso autoritário institui-se em um discurso de poder pela criação da noção de *erro*, da noção de culpa, a voz que fala no DP é segura e auto-suficiente. Assim, o professor (Imagem A), na posição de emissor desta voz e como *agente autorizado e exclusivo* deste discurso na sala de aula/escola (Imagem X), ensina ao aluno (Imagem B) aquilo que ele *deve saber* (Imagem R). Portanto, pelo efeito de sentido próprio do DP tem-se a seguinte formação de imagens: (A) ensina (R) a (B) em (X) e este

sentido implica que se (A) ensina (B), (A) influencia (B). Para efetivar esta influência ou inculcação, a força autoritária do DP usa estratégias de linguagem que se manifestam na “fala individualizada do professor”, sobretudo em perguntas diretas como “Não é verdade?”, “Percebem?” ou ainda “Certo?” e também em formas imperativas de dizer através dos instrumentos próprios de sala de aula como “exercícios escolares”, “provas” ou “tarefas” com formulações tais como: “Responda”, “Efetue” ou “Leia”, dentre tantas outras.

Neste jogo de imagens próprio do DP o professor assume e se apropria do saber do cientista através do apagamento da voz de mediador entre o conhecimento produzido na esfera da ciência e a sua ressignificação na instância da sala de aula. Apaga-se o modo pelo qual o professor se apropria do conhecimento científico, tornando-se ele próprio o possuidor deste conhecimento. Assim, segundo Orlandi (1996, p. 21) “a opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva e definitiva” e pela posição assumida pelo professor na escola como autoridade devidamente titulada, *dizer* e *saber* se equivalem: se o professor *diz*, ele *sabe*. De acordo com o jogo de imagem socialmente idealizada do aluno como alguém que não *sabe* e do professor como alguém que *sabe*, a escola (X) assume a posição institucional de lugar onde aquele que *sabe* (A) ensina aquele que *não sabe* (B); assim (A) está na escola para *ensinar* e (B), para *aprender*. Então se (A) *diz que*, logo (A) *sabe que* e, se (B), a partir do contato com (A), *disser que sabe*, (B) *aprendeu*.

Desta forma, Orlandi (1996, p. 23) afirma que “a escola é a sede do DP. [...] E o fato de estar vinculado à escola, a uma instituição [...] faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende.

O entendimento do funcionamento e dos efeitos de sentido do DP pelo professor é fundamental para o rompimento do esquema de comunicação próprio deste discurso e para a mudança de uma prática pedagógica que, via de regra, centra-se no repasse de informações e no ensino apenas e isoladamente das regras que determinam as estruturas sintáticas da *língua padrão* e no uso da metalinguagem (neste contexto entendida como definições de classes de palavras, de funções sintáticas, etc.). Isso não significa oposição ao ensino das regras gramaticais e a momentos de explicitação de metalinguagem (como reflexão com e sobre a linguagem), no entanto, desde que esses momentos se ancorem em seqüências didáticas propostas a partir de contextos de *uso* efetivo da língua – interlocuções reais – e não apenas por meio de *frases* descontextualizadas, idealizadas tão somente para exemplificar regras gramaticais.

Orlandi (1996) afirma que uma possibilidade de ruptura do autoritarismo e da circularidade do DP está em torná-lo um discurso polêmico: aquele que “mantém a presença de seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada” (ORLANDI, 1996, p.15 – grifo da autora). Assim, atingindo o discurso em seus efeitos de sentido, do ponto de vista de autor da sua voz, o professor pode colocá-la de forma polêmica produzindo o seu próprio texto, o seu discurso, expondo os efeitos de sentido possíveis, considerando a existência do espaço de um ouvinte também sujeito. Em outras palavras, quando o professor deixa espaço para um ouvinte, para um outro dentro do discurso, ele (o professor) produz possibilidades de ele mesmo, como locutor, colocar-se como ouvinte do próprio discurso. Abre-se, desta maneira, a possibilidade da interlocução, do produtor do texto ouvir-se a si próprio e ao outro; rompe-se o modelo autoritário do locutor como agente exclusivo do discurso.

Instaura-se, também, a possibilidade de o aluno interferir no discurso tornando-o polêmico através da sua capacidade de discordância, de não aceitar “o que” o texto propõe na posição de ouvinte, exercitando a capacidade de se constituir como autor na dinâmica da interlocução de sala de aula, pois a característica autoritária do DP fixa o aluno na posição de ouvinte e o professor na posição de locutor.

Por isso a compreensão dos sentidos do discurso autoritário pedagógico e o rompimento de sua circularidade e do círculo vicioso nas atividades rotineiras de sala de aula constituem passos importantes para que o professor participe de todo um movimento de transformação da realidade. Todavia, *para que esta possibilidade se efetive, é preciso que assuma uma postura crítica diante dos desafios que estão colocados no cotidiano, principalmente o escolar* (VASCONCELLOS 2001, p. 76).

Esta postura crítica, fundamentada em argumentos sólidos, outorga ao professor a condição de sujeito de seu discurso, ainda que haja condicionamento social, uma vez que ninguém a pode outorgar, a não ser, como já mencionei anteriormente, ele próprio: o professor, tomado pela necessidade de mudança. Assumir-se como sujeito de transformação é voltar a acreditar na possibilidade de mudança, superando o estado de descrença e impotência a que foi induzido. É, também, buscar novas perspectivas e dimensões para a existência, novas formas de organizar as relações entre os homens – considero aqui, principalmente, as relações estabelecidas na escola – e, também, comprometer-se politicamente com a alteração das condições de seu trabalho, quer do ponto de vista mais *objetivo* – salário, carreira, instalações físicas das escolas, equipamentos didático-pedagógicos, número de alunos por

sala – quer do ponto de vista *subjetivo* – proposta pedagógica e projeto educativo, compromisso social, vontade política, abertura para mudança; dentre outras.

A reflexão desenvolvida até aqui objetiva remeter essa discussão para uma questão mais pontual em relação ao professor de português e ao professor alfabetizador: uma formação lingüístico-enunciativa e pedagógica como forma de transformação do processo de ensino-aprendizagem na escola e voltada para a realidade e necessidades dos sujeitos envolvidos neste contexto. Pensando nisto propus um projeto de formação continuada (grupo de estudos) para professores do EF.

A proposta do projeto de formação continuada para os profissionais envolvidos com a educação nasceu das discussões implementadas ao longo dos anos 2001/2002 e da necessidade de atitudes lingüísticas/discursivas e pedagógicas diferentes daquelas costumeiras no ambiente escolar, uma vez que as práticas cotidianas não estavam sendo capazes de atender as reais necessidades desses professores e dos alunos.

A seguir, discorro sobre esta formação lingüística e pedagógica bem como sobre a reflexão implementada com estes profissionais. Contudo, cabe explicitar o que se entende por formação lingüística e por formação pedagógica. Para isso, dialogo com Cagliari (1998, p. 41) que diz ser necessário ao professor de português, e se inclui o alfabetizador, competência manifestada através de um sólido conhecimento sobre a Língua Portuguesa e sobre teorias lingüísticas. O autor questiona o fato de se ensinar aquilo que muitas vezes não se compreende e afirma que o resultado desse ensino acaba culminando na incompetência dos alunos, principalmente no que concerne ao uso da modalidade escrita.

As estratégias de ensino podem variar de professor para professor, porém, concordando com Cagliari (1998), para um trânsito mais eficiente em relação ao trabalho com a língua, o professor necessita estudar e compreender o fenômeno comunicativo e lingüístico, assim como os processos de aquisição, de processamento e de funcionamento da linguagem e, para isso, a Lingüística, como ciência, coloca à disposição um arcabouço de conhecimentos solidamente discutidos que, em parte, se devidamente compreendido pelo professor em seu papel de mediador entre sujeitos aprendizes e objeto de ensino, pode ser aplicado à educação.

No que tange ao aspecto pedagógico desta formação, para além dos conhecimentos sobre a língua, há ainda, os relacionados aos processos de aprendizagem, às pautas interacionais necessárias à relação de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, à possibilidade de se lidar com conhecimentos de uma instância de produção científica em um

contexto de conhecimento escolar e mais conhecimentos sobre metodologias e estratégias didáticas para a sala de aula, indispensáveis ao trabalho docente.

3.2.2 *Segundo episódio*: Por uma formação lingüístico-enunciativa. Pensando no professor do Ensino Fundamental

A partir dos encontros realizados chegou-se à conclusão da necessidade de implementação de uma formação lingüística que rompesse a fragmentação conteudista presente no ensino de Língua Portuguesa, geralmente desenvolvido via memorização. Considerou-se urgente uma estratégia de ensino centrada em noções lingüísticas – fonético/fonológica, textual, enunciativa/discursiva – que possibilitasse, por meio da interpretação/compreensão, a aprendizagem dos conceitos que compõem o conhecimento relativo à área da linguagem verbal, sobretudo no EF, no que concerne à iniciação ao uso da tecnologia da escrita, o que significa dizer a aprendizagem dos conhecimentos e das respectivas habilidades de leitura e de escrita por parte do sujeito aprendiz.

Cabe aqui enfatizar que os rumos da reflexão se fundamentaram noções teóricas relativas à lingüística de cunho enunciativo e, por isso, a abordagem contemplou o pressuposto do ensino por interpretação/compreensão, para o qual a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita somente cumprem sua função na medida em que possibilitem ao falante/leitor/ouvinte/escritor de Língua Portuguesa o uso adequado e efetivo da linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita, nas diferentes instâncias lingüísticas, isto é, nos diferentes contextos na sociedade, fazendo uso dos gêneros textuais relativos às esferas sócio comunicativas.

Isto significa que, no processo de ensino-aprendizagem em classes de alfabetização (séries iniciais) e demais classes das séries finais do EF, faz-se necessário desviar a atenção da estrutura regulamentadora do sistema lingüístico, das frases e das palavras idealizadas e tomar o uso da linguagem manifestada no texto materializado em um gênero textual como objeto de ensino e também em eventos de sociocomunicação. Assim, em outras palavras, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, o foco incide sobre o “texto-enunciado” em oposição ao “texto-sistema” da cultura escolar.

Por essa ótica, o texto-enunciado, tratado com os professores na formação/pesquisa como texto/discurso⁴⁹, passa a ser a unidade de ensino – articulado à noção de gênero como objeto do trabalho pedagógico (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Sendo assim, no trabalho pedagógico deve-se proporcionar ações de ensino-aprendizagem que levem à elaboração de conceitos e à compreensão da linguagem como uma *forma de interação* entre sujeitos envolvidos em instâncias de interlocução.

A linguagem, assim, deixa de ser tratada como *expressão do pensamento*, como uma faculdade que o indivíduo herda por meio de sua constituição biológica ou através do *dom (capacidades inatas)* e, tampouco, pode ser tratada como um *sistema de estruturas de comunicação* internalizado a partir da relação com o ambiente. Na perspectiva aqui defendida, a linguagem se constitui como *uma atividade humana*, surgida da necessidade de interação comunicativa entre sujeitos *motivados* pela compreensão da importância dessa *atividade* e de sua *finalidade* (LEONTIEV, 1978).

Ao se compreender a linguagem como uma *forma de interação* (BAKHTIN, 1995), a aula de Língua Portuguesa transforma-se em instância enunciativa na qual se valorizam os diferentes textos/discursos manifestados no processo dialógico por meio da *palavra* (BAKHTIN, 1995). Respeitam-se as diferentes variações lingüísticas manifestadas na fala e na escrita com a intenção de promover a inclusão de todos e, a partir delas, trabalha-se o texto produzido pelo aluno, materializado em um gênero, tomando-o como centro da discussão – como objeto de ensino (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Então, as metas e ações lingüísticas, discursivas e pedagógicas devem ser instituídas pelo professor a partir dos dados manifestados no texto do aluno sem, contudo, esquecer a reflexão sobre a variedade de gêneros textuais, nos quais o texto se materializa. Considerar o gênero referente ao texto em análise é fundamental para que o aluno e professor ressignifiquem seu conhecimento, expandindo seus conceitos para além das elaborações conceituais espontâneas, pois quando o texto é observado a partir da perspectiva do gênero, não há como considerar apenas os elementos lingüísticos presentes na superfície textual; é imprescindível um olhar que considere a situação de interação, a situação de produção, o produtor e o destinatário, o projeto discursivo e a apreciação valorativa, dentre outros

⁴⁹Embora evitemos a dicotomia entre texto e discurso, referimo-nos a este como o fluxo de linguagem na sociedade manifestado pelas idéias, pelas crenças, pela ideologia subjacente e aquele como a materialidade lingüística, voltado ao funcionamento do sistema da língua. Ao empregar apenas o termo “texto”, percebo que os professores com os quais se discute, atribuem o sentido recorrente na cultura escolar de se estar referindo apenas aos elementos lingüísticos perceptíveis pela visão ou audição, ou seja, ao sistema lingüístico. Por isso a ênfase constante em se considerar a relevância do discurso: naquilo *que é dito, como é dito e para que (quem) é dito* nos textos presentes em aula. Sobre esta questão tratar-se-á mais adiante nesta tese.

aspectos concernentes ao *tema*, à *composição* e ao *estilo* como fatores constitutivos de cada gênero em particular (BAKHTIN, 1997).

O professor alfabetizador e o professor da disciplina Língua Portuguesa, como aqueles que iniciam os alunos nas práticas socioculturais – de leitura e de escrita – em uma sociedade letrada, precisam lançar mão de gêneros textuais, principalmente aqueles relativos às esferas sociais institucionalizadas, mais voltados para a modalidade escrita, trazendo-os à sala de aula como objeto de ensino-aprendizagem e articulando-os às reais necessidades lingüístico-discursivas do aluno.

Todavia, sabe-se que a reflexão realizada até esta parte resultará em aprendizagem competente para o aluno se, articulada à formação lingüística, ocorrer a formação pedagógica. Dizendo de outra maneira, não basta ter conhecimentos técnico-científicos sobre a linguagem verbal; é fundamental, também, ter os conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao planejamento das atividades práticas – concretizado em seqüências didáticas – estas despreocupadas com a explicitação imediata do conhecimento teórico, porém eficientes quanto aos sentidos que os saberes de uma dada esfera própria de produção terão ao circularem na instância da sala de aula. Daí decorre a premência de estratégias pertinentes de elaboração didática a fim de que os sentidos dos saberes em circulação no âmbito escolar articulem-se à vida do aluno e promovam aprofundamento de conhecimentos.

Conforme Santa Catarina (1998 p. 75):

No planejamento é de se esperar que os professores elejam certas questões marcantes para elaborar projetos que desencadeiem ações válidas; mas é de se esperar também que o cotidiano seja aproveitado continuamente, e que a reflexão sobre acontecimentos recentes leve à produção de material lingüístico rico em sentido, como resultado de intercâmbio variado dentro da escola e principalmente ultrapassando seus portões.

Corroborando a premissa de que “ensinar exige consideração e respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 2006), chegamos à conclusão de que segmentar e especificar conteúdos seria, na verdade, repeti-los, sem apresentar algo de novo. A repetição de conteúdos ao longo das séries do EF é uma prática recorrente; varia-se, quando muito, a forma de sua abordagem.

Propondo o rompimento dessa situação, Santa Catarina, (1998, p. 75) anuncia:

O que se oferece [...] é um conjunto de possibilidades para cada eixo, deixando-se ao professor a tarefa de efetuar os desdobramentos viáveis/necessários/úteis aos alunos e à comunidade de que fazem parte. Isto implica que alguns critérios bem genéricos de seqüenciação sejam lembrados: 1) considerar sempre os conhecimentos anteriores dos alunos; 2) ter presente a complexidade do objeto de estudo e de cada atividade a propor para definir para si mesmo a mediação aí implicada; 3) promover o aprofundamento do conhecimento em cada processo de aprendizagem. Todos esses critérios devem estar articulados ao projeto pedagógico da região e da escola.

Assim, considerando o que foi abordado, surgiu a necessidade de uma formação pedagógica a partir da experiência do professor, que o amparasse por meio de reflexões possibilitadoras da compreensão dos conceitos/conteúdos com os quais lidar, assim como a partir de que dados planejá-los e através de que procedimentos e com que finalidade trabalhar.

Isto resultou em uma discussão fértil sobre possível formação pedagógica continuada para os professores tomando como fundamentais a prática e a curiosidade docentes, mesmo que ingênuas (FREIRE, 2006), visando à criticidade mais rigorosa com vistas à mudança de postura e da atuação didático-pedagógica, conforme abordagem a seguir.

3.2.3 *Terceiro episódio*: Por uma formação pedagógica continuada a partir da realidade do professor

Em todos os encontros de formação docente mencionados nesta tese, os professores reconheceram e ratificaram a inexistência de uma política de formação⁵⁰ promotora de um trabalho pedagógico articulado e seqüenciado visando ao processo de ensino-aprendizagem. Faz-se na escola, na maioria das vezes, um trabalho alienado - termo aqui contextualizado como aquele que, voluntariamente ou não, se mantém distanciado da realidade que o cerca; por isso desinteressante tanto para o professor quanto para o aluno, pois o conteúdo presente e as tarefas realizadas nas aulas de língua materna não fazem sentido, quer para quem ensina, quer para quem se propõe a aprender, como se pode inferir mediante tudo que se tem tratado até este momento. É fundamental uma formação que discuta, a princípio, como a aprendizagem se processa e, para além disso, por que determinados conteúdos/conceitos estão, em determinado momento, circulando no processo; por que desta forma e não daquela, por que produzir isto e não aquilo e por que nosso nível de poder de decisão é tão baixo. Falta, tanto para o aluno quanto para o professor, o sentido do porquê e do para quê estar na sala de aula. Esse sentido se produz nas relações cotidianas⁵¹; “ele não pode passar

⁵⁰A formação oferecida pelo órgão central da Educação na Grande Florianópolis não distingue as necessidades lingüístico-discursivas e pedagógicas nas micro realidades de cada instituição de ensino inserida em um contexto específico, tanto do ponto de vista social, quanto pedagógico. Normalmente os temas abordados nos cursos de capacitação são de cunho mais geral, relativos a questões filosófico-metodológicas.

⁵¹A cultura da avaliação precisa se estabelecer nas relações cotidianas do espaço escolar entre todos os segmentos. É premente constatar a realidade – por isso é necessária a realização de verificação diagnóstica – porém, sobretudo, é fundamental que haja processos avaliativos, o que implica tomar decisão para modificar o diagnóstico e conseqüentemente a realidade.

simplesmente como ordens dissimuladas” (FURLANETTO; BOTOLOTTO, 1997, p.7), isto é, o sentido não pode ser atribuído de fora, pelo outro.

Por conseguinte, para que ocorram mudanças pedagógicas, metodológicas e de enfoque do conteúdo na área do conhecimento de Língua Portuguesa nas séries iniciais e finais do EF, bem como nas séries do Ensino Médio não basta alterar e alternar estratégias didáticas; é indispensável que o professor se posicione politicamente⁵² em relação ao contexto social e educacional (VASCONCELLOS, 2001) e se conscientize da necessidade de uma abordagem centrada em um tipo de ensino produtivo⁵³ motivando o aluno a também compreender essa perspectiva. Para tanto, o caminho se abre através das práticas de leitura, essenciais para ressignificação da prática pedagógica do professor. O exercício da ação/reflexão/ação articula-se ao da leitura como prática fundamental para a mudança pedagógica.

Desta forma, a conduta da ação/reflexão/ação se tece como rede e se expande no constante reexame da prática e da teoria em momentos de reflexão sobre o *conhecimento-na-ação*, sobre a *reflexão-na-ação* e sobre a *reflexão-sobre-a-ação* (GOMÉZ (1992); SCHÖN (1992); ZEICHNER (1992)), isto com vistas à transformação da prática em um processo de *práxis*.

O *conhecimento-na-ação* (relacionado sobretudo ao conhecimento conceitual/factual, mas também ao procedimental e atitudinal, conforme Zabala (1998)) orienta a atividade humana e se manifesta no *saber fazer*. Na ação docente, a perspectiva do “saber fazer” está articulado ao “saber explicar” o que é feito, ou seja, saber verbalizar/pensar sobre o conhecimento e as capacidades que cada qual utiliza na ação tendo claro, contudo, que *saber fazer* e *saber explicar* são capacidades intelectuais distintas, porém indissociáveis para o professor que se pretende crítico e transformador.

As atividades da prática pedagógica do professor que intenciona efetuar transformações não se constituem apenas de conhecimento conceitual ou factual, mas também da *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1992), caracterizada pela capacidade de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua. Em outras palavras, a reflexão na ação é concebida como um conhecimento de segunda ordem ou *meta-conhecimento na ação*: um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos por uma análise mais racional; no

⁵² Posicionar-se politicamente, nesse contexto, não significa necessariamente filiar-se a uma política vinculada a partido político, mas compreender o movimento ideológico por detrás de cada discurso, cada ação humana e por meio dessa compreensão posicionar-se como um agente de transformação.

⁵³ Ensino produtivo é aquele que parte da produção do aluno rumo à elaboração de conhecimentos historicamente sistematizados através da compreensão/ressignificação dos saberes que circulam na sala de aula (GERALDI, 1984).

entanto, importante pela riqueza da captação imediata das muitas variáveis intervenientes no processo da ação pedagógica e mormente pela grandeza da improvisação e criação necessárias à intervenção nos rumos da ação (GOMÉZ, 1992). Ao professor flexível, aberto a olhar o contexto de interações da prática pedagógica destituído da rigidez da tradição escolar e do “eu sei”, a *reflexão-na-ação* atua como instrumento de aprendizagem e de auto-formação/forma-se (NÓVOA, 1992), pois neste processo adquire-se e se produz “novas” teorias, esquemas e conceitos, assim como o próprio processo dialético da aprendizagem.

Para efeitos desta reflexão e visando a uma melhor compreensão do que é dito, estão apresentados separadamente *conhecimento-na-ação* e *reflexão-na-ação*; todavia, no processo concreto de reflexão são indissociáveis; alternam-se dialeticamente.

Por fim, há o processo de *reflexão-sobre-a-ação* constituído, sobretudo, pela análise crítica realizada *a posteriori* pelo professor sobre as características e o processo da sua própria ação: uma espécie de reconstituição posterior da ação a fim de descrever, analisar, criticar e avaliar a atividade com vistas à aplicação de instrumentos conceituais e estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.

Assim, esses três processos constituem o *pensamento prático* (SCHÖN, 1992) do professor, através do qual enfrenta as situações conflitantes de sua prática no contexto escolar. Como mencionado anteriormente, estes processos não são independentes, todavia completam-se de maneira interdependente para garantir uma intervenção racional na prática docente.

Assim, reconhecida a necessidade da mudança por parte do professor, a cultura da ação/reflexão/ação pode começar a ser constituída no âmbito da unidade escolar, que se institui como lugar apropriado para o processo de formação e avanço do professor como sujeito, agente de transformação no campo humano, social e pedagógico. À medida que os movimentos de reflexão, de crítica e de intervenção realizados pelos profissionais da educação passam a ocupar espaço no ambiente escolar, a escola assume o seu papel efetivo de instituição de formação, não mais apenas de reprodução. Essa formação atinge não somente o aluno, mas também o professor, pois a partir do diagnóstico da realidade em que a escola está inserida é que se vai propor, através da reflexão, da crítica e da intervenção, o que se faz necessário para que se avance em termos de conhecimento, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Isso traz à lembrança o que diz Heller (1989, p. 117): “Marx disse que, transformando o mundo, os homens transformam a si próprios. Não modificaremos substancialmente o seu pensamento se alteramos a sua frase e afirmarmos agora que não podemos transformar o mundo se, ao mesmo tempo, não nos transformarmos nós mesmos”.

Considerando a citação acima, pode-se dizer que se o professor não exercer as capacidades de reflexão, de crítica e de intervenção, como poderão as estruturas educacionais mudar? Sem essas capacidades o professor não tem poder próprio e é, por conseqüência, um emissário fiel do sistema que o constituiu professor. Isso não significa dizer que com as capacidades em questão o professor fará um trabalho perfeito, mesmo porque faltam elementos materiais para tal, no entanto, o que é realmente transformador, em termos educacionais, é fazer o melhor possível para os alunos e para si no sentido de resgatar a dignidade de todos, aluno e professor, com vista à efetiva formação da cidadania.

Ora, se há o entendimento e o compromisso com o “o quê” abordado por parte dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, a escola, por sua representação social de possibilitadora de mudanças, organiza-se como fórum de discussão, significação e produção de conhecimento por meio das reflexões, das críticas e das intervenções nela e a partir dela realizadas.

O professor não pode esperar que as mudanças sejam impostas ou que alguém as venha realizar por nós, mesmo porque, se assim o fosse, de nada adiantariam, pois seriam imposições e não transformações, as quais precisam acontecer como *atividade*⁵⁴, da nossa necessidade de organização e da compreensão do papel que o professor exerce, ou como reprodutor de saberes fragmentados ou como sujeito de transformação através da significação e aprofundamento do conhecimento e de uma educação para a cidadania.

3.2.4 *Quarto episódio: Aprofundando a discussão*

A fim de pormenorizar a reflexão neste capítulo, encetada em 3.2 *Cena 6: Reflexão sobre a ação lingüística e pedagógica* e aprofundar teoricamente a formação e a pesquisa realizadas concomitantemente, lancei mão de determinadas vertentes da pedagogia e da lingüística visando a fundamentar o trabalho realizado em matrizes teóricas de cunho sócio-histórico. Todavia, isto não significou refutar perspectivas de base cognitiva; estas surgiram na discussão e estão presentes neste trabalho, algumas vezes explicitamente, outras, implicitamente. Assim, consecutivamente, a abordagem histórico-cultural fundamentou as noções de linguagem e de ensino-aprendizagem: em relação a esta, o referencial teórico aportou-se, sobretudo, nos postulados de Vygotsky; considerou também outras contribuições,

⁵⁴ Entenda-se a *atividade* na perspectiva de LEONTIEV (1978/1988), conforme abordagem concisa mais adiante nesta tese, não em seu significado dicionarizado.

principalmente as de Alexey N. Leontiev e, quanto àquela, ancorou-se no pensamento de Bakhtin, tomando-o como matriz epistemológica.

A perspectiva histórico-cultural explica a realidade humana através do movimento dialético existente entre as duas faces que a compõem: a face *conceitual* (as idéias) e a face *prática* (as experiências). O homem, ser biológico, constituiu-se como homem, ser social, no processo de relação social e na atividade como forma de, a partir dos elementos biológicos dados pela natureza, avançar para a constituição e expansão das funções psicológicas superiores, movido pela necessidade de interagir com os elementos a sua volta, transformá-los e, no devir, transformar-se a si próprio.

O conhecimento lingüístico, segundo postulam os teóricos filiados a esta vertente, deixa de ser encarado como uma qualidade inata como querem os idealistas, bem como uma relação de causa e efeito, como apregoam as teorias ambientalistas ou mecanicistas, para ser visto como uma **forma de interação verbal** capaz de refletir a realidade que foi sendo constituída ao longo do desenvolvimento sócio-histórico. Esta perspectiva abre as possibilidades para uma leitura e para uma análise histórico-científica do processo de elaboração/apropriação dos conceitos de linguagem em um contexto sociocultural.

Na perspectiva histórico-cultural de linguagem, a palavra *social* amplia seu sentido para além daquele referente às relações mediatas e evidentes estabelecidas por um grupo de pessoas, como a amizade, o lazer, dentre outras. Para Vygotsky (1996), a palavra ‘social’ tem sentido amplo, pois considera que todo cultural é social. Por sua vez, a cultura é produzida na vida e na atividade social do ser humano. Para o autor, os mecanismos subjacentes às funções psicológicas superiores e à formação de conceitos, entre eles o conceito de linguagem, têm uma natureza *social*: compreendida como as múltiplas relações que, implícita ou explicitamente, são estabelecidas e se manifestam no cotidiano do homem.

Dessa forma, os conceitos relativos à linguagem vão se estabelecendo e se manifestando em um primeiro plano entre os homens através da intersubjetividade, conforme Bakhtin (1993; 1995; 2002), manifestada na relação dialógica, o que significa dizer que o sujeito se constitui na sua relação lingüística com o outro. Daí nosso empenho no sentido de que todas as ações estabelecidas para a proposta em pauta fossem planejadas e executadas, quando possível, em conjunto, isto é, compartilhadamente.

A dinamicidade dessas relações, considerando a *intertextualidade* e a *interdiscursividade*⁵⁵ presentes nas interações lingüísticas, traz a evidência de que a formação de um conceito em linguagem não tem apenas um caráter internalista, mas forçosamente passa por uma etapa externa. O externo, no contexto defendido neste trabalho, significa *social*. Vygotsky (1996, p.75) ao formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural, que vale também para a formação dos conceitos, diz que “toda a função desse desenvolvimento aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior do ser humano como categoria intrapsíquica.”

No entanto, de maneira geral, o ensino na disciplina Língua Portuguesa grassa em sentido oposto ao afirmado no parágrafo anterior: no meio escolar deduz-se a atitude lingüístico-social do aluno de seu comportamento lingüístico individual, ou seja, o sujeito manifesta socialmente o que lhe é inato em termos de saberes lingüísticos, à maneira do *subjetivismo abstrato* conforme discutido por Bakhtin (1995); o conhecimento traça um caminho do mental para o social; do sujeito para o objeto do conhecimento. Isso difere do que é defendido neste trabalho no qual todas as atividades pedagógicas e de pesquisa em Língua Portuguesa procuram estudar como as relações presentes no cotidiano e no coletivo da aprendizagem escolar (o social: interpsicológico) são apropriadas pelo aluno (o mental: intrapsicológico). Assim, a atenção volta-se ao como o aluno se apropria⁵⁶ dos conhecimentos lingüístico-discursivos, que são de domínio social e produzidos coletivamente ao longo da história.

⁵⁵Tomando como apoio Santa Catarina (1998) para esta reflexão, a intertextualidade e a interdiscursividade são concebidas como faces constitutivas das (nas) práticas de linguagem e indissociáveis no processo das interações nas diferentes instâncias de uso da língua na sociedade. O processo intertextual/interdiscursivo pressupõe ações compartilhadas nos momentos de interlocução (enunciação) e se materializa nos diferentes textos e vozes, crenças conceitos, experiências e conhecimentos subjacentes ao texto (linguagem em ação) dos interlocutores. Segundo as noções bakhtinianas, a linguagem humana deve ser compreendida como **processo**, não como mero instrumento de comunicação ou expressão do pensamento ou, ainda, como mercadoria de troca (como foi dito anteriormente nesta tese). Para Bakhtin, as características mais profundas da linguagem humana estão em sua **polifonia** – as vozes de que ela se constitui; em sua **polissemia** – caracterizada pela multiplicidade significativa da *palavra*; em sua **abertura** e **incompletude** – o que constitui a intertextualidade e, em sua **dialogia** constitutiva, colocada na base do processo como princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas. Segundo Meserani (1995, p. 66-67) na concepção do dialogismo “o diálogo é concebido como único meio de acesso ao “eu” e ao “outro” (grifo do autor). De tal modo, o diálogo não é uma simples troca de falas entre interlocutores, mas um processo de autoconhecimento e conhecimento do outro, um exercício de alteridade para a consciência de si e do outro”. Em suma, poderia afirmar, pelo princípio da dialogia, não haver um texto adâmico no sentido da originalidade absoluta, na medida em que todo texto se inscreve em um outro e isto é decorrente da intertextualidade: a relação dialógica entre texto e da interdiscursividade: relação dialógica entre as diferentes vozes constitutivas do texto.

⁵⁶ "Apropriar-se", no contexto defendido, significa tornar próprio por meio de atividades de aprendizagem significativas compreendendo-se o "conhecimento apropriado" como algo importante para a vida do sujeito aprendiz. Cada significação de conhecimento, articulada a uma rede de "conceitos", expande as *funções psicológicas superiores* do sujeito, possibilitando-lhe avançar para além das representações espontâneas.

Emergiu também nesta discussão o pensamento de Leontiev (1978) que continuou as pesquisas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir das idéias de Vygotsky e, por sua vez, diz que a expansão dessas funções só é possível pela atividade laborial do homem. Então desenvolveu a *Teoria da Atividade* com base no paradigma da produção material à luz da interpretação marxista, focalizando o papel do trabalho na formação da consciência.

A Teoria da Atividade de Aprendizagem articula-se a esta pesquisa ao apontar possibilidades de realização pedagógica e lingüística para as seqüências didáticas nas aulas de Língua Portuguesa, dado que, para Leontiev (1978), a *atividade de aprendizagem* é determinada por *motivos* e por *fins* a serem alcançados. Para isto, supõe a integração de determinadas *ações* (que dependem de um esforço consciente) e que são constituídas por *operações* (ações que não dependem de um esforço consciente, porque são automatizadas). Isso significa que a atividade humana (incluída também nesse contexto a atividade de aprendizagem) se caracteriza por *motivo*, *fim* e *meta* que, por sua vez, é relacionada aos *objetivos*, *procedimentos*, *objetos*, *ações*, *operações*, *sentidos* e *significações*.

Engajado no processo da *atividade de aprendizagem*, no papel de sujeito *agente*⁵⁷, o aluno elabora/apropria-se de *conceitos de bases científicas* mediante a intermediação constante do professor, que atua instigando o sujeito aprendiz em sua relação com o objeto do conhecimento.

Vygotsky (1989/1996) ressalta o papel da escola e do professor na aquisição dos *conceitos científicos*. Antes, porém, convém explicitar que conceito espontâneo se estabelece nas relações cotidianas do sujeito; trata-se de uma abstração mental em nível da concretude, ou seja, o objeto do conhecimento movimenta-se por meio de relações em interação assistemáticas do plano social (exterior) para o mental (interior); no entanto, por se tratar de uma elaboração em um primeiro nível, não explica o fenômeno na realidade. Fazendo uso de uma metáfora, é como se o sujeito transferisse o objeto de um plano concreto para o plano mental sem relacioná-lo à cadeia de conceitos, apenas para lidar com ele na sua ausência.

Já o conceito científico se estabelece por meio de relações de ensino-aprendizagem sistemáticas; trata-se de uma elaboração conceitual em um nível mais elevado do ponto de vista cognitivo, pois insere o objeto do conhecimento em uma cadeia de conceitos pela

⁵⁷ Na perspectiva da Teoria da Atividade de Aprendizagem de Leontiev o sujeito é *agente* porque realiza a atividade impulsionado pela compreensão do valor dessa para sua vida: há um *forte* motivo e uma finalidade significativa; não é apenas um mero executor de tarefas para preencher um tempo e um espaço aos quais não atribua sentido.

compreensão das relações deste com os demais conceitos nesta cadeia, explicando este conhecimento em sua realidade.

É preciso chamar a atenção para a relação que Vygotsky estabelece entre *conceito espontâneo* e *conceito científico* e que da compreensão dessa relação resulta uma mudança na maneira de encarar o processo de ensino-aprendizagem. Através de experimentos científicos Vygotsky chegou à conclusão de que o alcance e o controle de conhecimentos científicos implicam a ressignificação ou reconstrução de conhecimento a partir dos conhecimentos espontâneos. No entanto, conceitos espontâneos e científicos convivem "lado a lado" em um movimento no qual os científicos *descem* na direção da realidade - explicando-a - e os espontâneos *sobem* buscando a sistematização, a abstração e a generalização mais ampla.

Concernente ao papel do professor – como compreende a linguagem, as relações interacionais e os processos de apropriação/aprendizagem do conhecimento estabelecidos em sala de aula, conforme abordei em vários momentos nesta tese, e articulada à noção histórico-cultural de ensino-aprendizagem –, a aula de Língua Portuguesa somente é compatível com a perspectiva da linguagem como uma forma de interação, à luz do princípio dialógico bakhtiniano. Essa compreensão, por parte do professor, transforma a aula em uma instância enunciativa em que circulam gêneros textuais em eventos sócio comunicativos e de aprendizagem, quer como instrumentos organizadores da prática docente, quer como objetos de ensino-aprendizagem.

Assim, o texto produzido tanto pelo aluno quanto pelo professor, materializado quer nos gêneros textuais próprios da instituição escolar, quer em outros que circulem na sociedade, é tomado como o centro da discussão e da reflexão na aula, pois resulta das trocas verbais entre os sujeitos, e não mais de uma idealização de texto, para, a partir dela, se observar problemas de ordem estrutural. Como sujeito qualificado para mediar o processo, o professor institui metas e ações lingüísticas, discursivas e pedagógicas tomando os dados do texto real, considerando o gênero textual, a fim de que o aluno ressignifique seu conhecimento, expandindo seus conceitos para além das elaborações espontâneas, pois é neste texto que são encontrados os dados (informações) lingüísticos, discursivos, ideológicos ou cognitivos dos sujeitos que participam das relações intersubjetivas. Tudo isso acontece no confronto das vozes manifestadas nas interações verbais.

A partir da análise do texto sob o ponto de vista da teoria da enunciação bakhtiniana é que se compreende o interlocutor que o produziu, não somente como material lingüístico mas, principalmente, sociodiscursivo, pois segundo Bakhtin (1995, p. 113), “a situação social

imediate e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Isso implica compreender que o texto produzido na instância de enunciação “sala de aula” traz em si todos os elementos lingüísticos e sócio-ideológicos do meio social de o produtor faz parte e também todos aqueles referentes à relação social mais imediata, no caso, a relação pedagógica de ensino-aprendizagem.

Esse texto, pela noção de dialogia postulada por Bakhtin, é *atravessado* por enunciados de outros; surge dos enunciados produzidos em uma dada esfera de comunicação verbal e, de certa forma, encaminha-se para os enunciados respostas dos interlocutores dessa mesma esfera como que “antevendo” uma resposta ativa, quer seja ela materializada pelo discurso ou mesmo por uma ação não verbal.

Complementando, para BAKHTIN (2002, p. 260):

Todo el enunciado, desde una breve réplica del diálogo cotidiano hasta una novela grande o un tratado científico, posee, por decirlo así, un principio absoluto y un final absoluto; antes del comienzo están los enunciados de otros, después del final están los enunciados repuestas de otros (o siquiera una comprensión silenciosa y activa del outro, o, finalmente, una acción repuesta basada en tal tipo de comprensión). Un hablante termina su enunciado para ceder la palabra al outro o para dar lugar a su comprensión activa como respuesta.

Então, ao se iniciar o texto-discurso, em uma certa instância de comunicação verbal, os enunciados *ditos* marcam o princípio desse texto, que dialeticamente se dirige para um enunciado resposta ativa *por vir* de um interlocutor; fica estabelecida a intersubjetividade constitutiva das instâncias de enunciação em que são produzidos os textos/enunciados.

A partir da ótica bakhtiniana, entendo por intersubjetividade não somente a troca de turnos entre os interlocutores em um dado momento e instância de uso da linguagem verbal mas, principalmente, o entrecruzamento de enunciados, as marcas de outros sujeitos veladas ou explícitas nos textos enunciados.

Dito isso sob a perspectiva bakhtiniana, parece estar-se dizendo o óbvio, pois o

[...] enunciado não é uma unidade convencional (exclusivamente do sistema da língua), mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como um sinal de que o locutor terminou” (BAKHTIN 1997, p. 294).

Nas interações verbais escolarizadas, e mais especificamente na aula de Língua Portuguesa de orientação deliberada e explicitamente voltada para a aprendizagem de

conhecimentos relativos à compreensão e ao uso da linguagem em suas funções sociais, é que se manifestam mais claramente a força e o resultado da intersubjetividade nos sujeitos⁵⁸.

Explicitando: em uma relação de ensino-aprendizagem, sobretudo se considerada sob o princípio da dialogia (como a consideramos nos encontros de estudo), a linguagem permeia todo o movimento dos saberes sistematizados de uma esfera social para uma esfera mental, considerando-se as relações entre sujeitos com níveis distintos de conhecimento. Nesse ponto trago os postulados de Vygotsky (1996) à discussão, visto que realiza uma abordagem epistemologicamente próxima ao que preconiza Bakhtin.

Refiro-me sobretudo ao paradigma da elaboração conceitual, principalmente aos conceitos de bases científicas que são da ordem das esferas institucionais e que necessitam de pautas interacionais sistematizadas. Para Vygotsky (1996) os conceitos científicos (conhecimentos sistematizados) movimentam-se de uma instância social para o psiquismo dos sujeitos por meio das relações sociais (pedagógicas, no âmbito escolar) mediadas, conscientes, deliberadas e planejadas. Nessas ações a dialogia e a intersubjetividade manifestam-se explicitamente, pois o que se pretende, por meio de relações interpessoais, é que o sujeito menos experiente se aproprie de conhecimentos e passe a lidar com eles sem a ajuda dos sujeitos mais experiente, ou seja, relacione-se com o conhecimento de maneira intrapessoal.

No entanto, apesar de uma das grandes contribuições de Vygotsky estar na análise da elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais, explicitando a importância do papel da mediação pedagógica e dialógica dos conhecimentos sistematizados de um plano externo (social) para um plano mental, há uma dimensão dessa prática para a qual ele não se volta: a dimensão ideológica ou as marcas ideológicas no discurso interno.

A análise da dimensão ideológica na prática escolar é, então, possibilitada por Bakhtin em termos do redimensionamento que faz da significação um fato sócio-ideológico, pois Vygotsky não configura o lugar por ela ocupada em uma situação histórica dada, logo não estabelece as condições dentro das quais a variação de sentido (friso: os sentidos historicamente possíveis) pode ser expressa, articulada e validada.

Bakhtin destaca que os sentidos da palavra não existem como algo em si mesmo, como algo já dado. Esses sentidos são elaborados e emergem nas situações concretas de enunciação através dos enunciados (entendidos como unidade das práticas discursivas). As enunciações são parte de um diálogo social ininterrupto em que os interlocutores têm um

⁵⁸ Constatei a força dessa intersubjetividade no material produzido pelos professores e pelos alunos, conforme adiante nesta tese.

horizonte social e um auditório (mesmo que este seja potencial), configurando as trocas verbais em concordância com as esferas de práticas comunicativas e que delimitam o que pode ser dito e como deve ser dito. Então a significação carrega em si as marcas das condições sociais.

A partir disso posso afirmar que os sentidos elaborados são em parte “nossos” e em parte dos “outros”. Eles são, na verdade, o resultado das interações verbais/discursivas entre os interlocutores. Confrontam-se, por essa ótica, vozes social e ideologicamente definidas e que na enunciação concreta respondem, antecipam e, até mesmo, ignoram. Nesse movimento dialógico entram em confrontação orientações sociais e ideológicas contraditórias que se distanciam ou se aproximam na palavra, em um permanente jogo entre forças de sentidos estáveis, convencionados e consolidados, e outras forças e sentidos que emergem e circulam nas instâncias discursivas. Evidencia-se a dominância de uns sentidos sobre outros e essa gama de sentidos somente é produzida nas condições concretas de enunciação: lugar social e de interações verbais no qual os sentidos elaborados, aceitos ou não, constituem a palavra daquele que apreende e elabora os conhecimentos que aí transitam.

Esse é, de acordo com Bakhtin, um processo dialógico de confrontação entre a palavra do “outro” – palavra essa que sempre provoca uma contrapalavra – e aquela elaborada pelo próprio sujeito, entre as diferentes vozes. Considerando, então, o processo de ensino-aprendizagem e de elaboração conceitual pela perspectiva do princípio dialógico de Bakhtin, posso afirmar tratar-se de um processo de articulação, através do confronto, de vozes historicamente definidas em condições de interação verbal e pedagógica determinadas pela esfera social na qual se situa a instância escolar. Esse processo de interação verbal, por meio da compreensão e da expressividade, constitui um processo discursivo, logo, estudá-lo significa observá-lo a partir do texto-enunciado – do gênero textual, considerando-lhe as dimensões social e verbal.

Então, a reflexão realizada até este momento tem como finalidade fundamentar a “entrada” do gênero textual como instrumento organizador da prática docente e como objeto de ensino-aprendizagem em eventos reais sócio-comunicativos e de aprendizagem no âmbito da aula de Língua Portuguesa, pois, desta forma, se estará trabalhando com o confronto entre as diferentes maneiras de dizer nos contextos de uso da língua na sociedade. Assim explicito alguns conceitos julgados pertinentes à efetivação do trabalho com o gênero no ambiente escolar pelos professores do grupo de formação/pesquisa.

3.2.5 *Quinto episódio: Sobre esfera social, gênero textual e tipo textual: conceitos e comentários*

Considero fundamental a reflexão sobre os conceitos abordados com os professores do EF, na formação em tela, dada a centralidade do assunto para as práticas linguístico-discursiva e pedagógica de quem pretende se debruçar sobre o trabalho pedagógico com o gênero. É certo que todos os conceitos abordados durante o período dessa formação, e de todas as outras, das quais os professores participem, quer como alunos em um curso regular, quer em cursos de capacitação, direta ou indiretamente, estarão exercendo influência nas práticas pedagógicas escolares. Saliento que os professores participantes desta pesquisa manifestaram textualmente a dificuldade no trabalho em sala de aula com perspectivas que transcendam uma concepção de alfabetização/de letramento, de leitura e de produção textual centradas singularmente nas habilidades de descodificação e codificação ou na prescrição de uma “norma padrão”. Por isso, todo o material para eles produzido, mesmo aqueles que tenham por objetivo interferir em suas habilidades de produção textual escrita, enfocando teorias mais centrais da linguística, devem pautar-se em concepções explícitas, com base científica, esclarecendo-lhes tanto os questionamentos linguístico-discursivos quanto os metodológicos.

A discussão e a análise realizadas sustentam-se na compreensão de alguns conceitos pertinentes que fundamentaram o trabalho na formação/pesquisa. Por isso, os conceitos: **esfera social, gênero textual e tipo textual** sustentam-se em Bakhtin (2002), mais especificamente na parte *El problema de los géneros discursivos*, em Rojo (2005), em Silva (1999) e em Marcuschi (2000; 2002; 2003; 2005), dentre outros autores.

É preciso explicar minha opção pelo termo *gênero textual* embora tome Bakhtin como ponto de partida para a reflexão, dado que este autor usa o termo *gênero discursivo*. Em se tratando do trabalho com formação de professores do EF, a meu ver, a essência da discussão não está no uso desta ou daquela terminologia. É inócuo e improdutivo levar este debate adiante considerando a realidade na qual estamos envolvidos. Para esta pesquisa e nas circunstâncias em que ela acontece, o essencial é o professor apropriar-se, no sentido que Vigotsky estabelece para este termo, do conceito de gênero conforme veiculado pelo autores citados. O termo *gênero textual* causa menos confusão conceitual e parece ser mais produtiva nas discussões, pois o termo *texto* é muito mais recorrente entre os professores do que o termo *discurso*. Além disso, para se trabalhar com o gênero como objeto de ensino-aprendizagem no EF há de se considerar a realização empírica do texto, sua materialidade

lingüístico-discursiva, a fim de desenvolver no aluno as habilidades de leitura (compreensão) e de escrita (produção textual).

Por isso, do ponto de vista epistemológico a discussão sustenta-se nas noções bakhtinianas, como fazem os demais autores que discutem *gênero*; no entanto, quanto à opção terminológica, como um aporte conceitual e metodológico, o trabalho interage com Marcuschi (2000, 2002, 2005), para quem o gênero define-se através de sua natureza sociocomunicativa como forma textual estabilizada, socialmente situada e histórica; materializa-se na concretude lingüístico-discursiva do texto, embora não se defina apenas e exclusivamente pelas propriedades lingüísticas, pois sua natureza fundamental é de ordem social.

Na base dessa concepção e na perspectiva da pesquisa realizada, pressupõe-se que a sociedade para colocar a língua em funcionamento, em suas práticas comunicativas, e mais especificamente os discursos materializados em textos, elabora e atualiza gêneros textuais de modo que estes respondam às necessidades comunicativas-interacionais dos indivíduos.

Em outras palavras, nessa acepção, a noção de gênero reporta-se diretamente ao funcionamento de textos em eventos comunicativos reais e concretos, construídos em espaços sociais em que as pessoas agem, interagem e assumem papéis comunicativos e posições sociais específicas.

Feitos estes esclarecimentos, desenvolvo, a partir daqui, os conceitos de *esfera social* e *gênero textual* conforme Bakhtin, por estar na base dos autores que discutem o assunto. Bakhtin (2002) postula serem os gêneros elaborados nas distintas esferas de uso da língua e constituídos de enunciado(s) compreendido(s) como formas históricas, lingüístico-discursivas dotadas de certa estabilidade. Ainda, segundo Bakhtin (2002, p. 248), “cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados”. Sob a ótica bakhtiniana, o enunciado constitui o gênero e este emana das relações histórico-sociais por meio das interações sócio-comunicativas em esferas ideológicas determinadas – *esferas da práxis humana* – e reflete as condições específicas e o objeto de cada uma dessas esferas através de sua composição, ou sua estruturação, seu conteúdo temático e seu estilo verbal.

As atividades humanas são inumeráveis e por isso a riqueza e a variedade dos gêneros são muito grandes, assim como as esferas sociais em que eles circulam. Conforme Rojo (2005, p.13), “as relações entre os parceiros da enunciação não se dão em um vácuo social”. Assim como a autora, compreendo essas relações como atividades enunciativas, atividades de linguagem em espaços contextualizados histórico e socialmente; logo “são estruturadas e

determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos” (ROJO 2005, p.13).

Como dito anteriormente, os espaços sociais da comunicação verbal estão vinculados diretamente às instituições constituídas em nossa sociedade, como, por exemplo, a família, a escola, a igreja, o hospital, a prisão, etc. Assim, em face da diversidade de esferas sociais de uso da linguagem, as quais refletem a diversidade das (inter e intra) relações sociais, são múltiplos e heterogêneos os gêneros textuais. Daí, como enfatiza Marcuschi (2002), os gêneros serem vistos, do ponto de vista tipológico, como uma sistematização aberta.

Em relação à produção dos discursos – e como as formas de organização e distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais se manifestam nos gêneros –, Bakhtin (1997) postula que eles – os gêneros – circulam em dois grandes estratos denominados *esferas do cotidiano* e *esferas dos sistemas ideológicos constituídos*. Nas *esferas do cotidiano*, os gêneros são tratados por Bakhtin como *gêneros primários* e dizem respeito às ideologias do cotidiano, isto é, relativas à família, à praça e a tantas outras instâncias da vida comum cotidiana; outrossim, nas esferas dos sistemas ideológicos constituídos, são denominados *gêneros secundários* e estão ligados às ideologias sistematizadas e formalizadas das instituições constituídas na sociedade pela religião, pela política, pela arte, pela ciências dentre tantas outras.

Bakhtin (1997) adota o termo *esferas sociais*, enquanto que Rojo (2005, p.13) usa *esferas comunicativas* e Marcuschi (2002) trata de *domínios discursivos*; no entanto, todos estão, ao usarem termos diferentes, referindo-se ao mesmo *objeto*, ou seja, às esferas da *práxis* humana em que, nas determinadas situações de comunicação, nas práticas de linguagem, circulam os gêneros textuais.

Nesses dois grandes agrupamentos de *esferas sociais* ou *comunicativas*, ou mesmo *domínios discursivos*, os sujeitos parceiros nas diferentes instâncias de uso da linguagem estão envolvidos em um fluxo discursivo contínuo, dinâmico e dialético, e recorrem a uma gama de gêneros disponíveis e apropriados a cada um dos lugares específicos da enunciação. Para isso esses parceiros ocupam determinados lugares sociais, estabelecem relações de hierarquia e entre sujeitos, selecionam e veiculam temas, e adotam intenções comunicativas sempre a partir de apreciações valorativas⁵⁹.

O fluxo discursivo nas esferas do cotidiano e esferas institucionalizadas produz, no curso da história, e, como friso anteriormente, um conjunto formalizado de *gêneros primários*, relacionados às esferas comunicativas do cotidiano e mais próximos da oralidade,

⁵⁹Apreciação valorativa compreendida como projeto discursivo e vontade enunciativa (cf. ROJO, 2005).

e os *gêneros secundários*, relacionados às esferas comunicativas dos sistemas ideológicos constituídos, mais próximos da modalidade escrita.

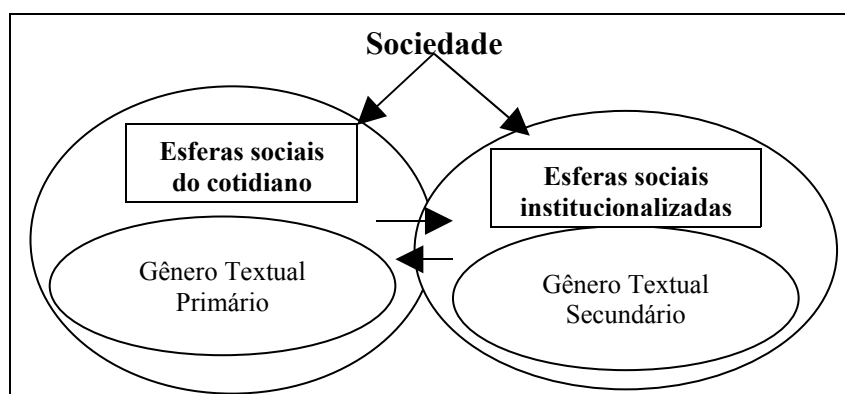
Cabe ressaltar que, embora Bakhtin aproxime os gêneros primários da modalidade oral, isso não significa que nesse grupo de gêneros não se produza linguagem escrita, no entanto, essa escrita também pertence ao fluxo discursivo do cotidiano, logo é vinculada a relações de textualidade menos formalizadas, menos institucionalizadas, e por isso bem mais maleáveis que a canonicidade textual percebida em certos gêneros secundários escritos.

No que diz respeito aos gêneros secundários, a aproximação com uma modalidade escrita mais complexa, mais canônica, está relacionada com a circulação desses gêneros em esferas comunicativas ideologicamente constituídas e altamente formalizadas, onde as relações comunicativas também fluem em situações sociais mais complexas e evoluídas.

O que afirmo anteriormente não significa fazer da dicotomia entre a oralidade e a escrita o princípio da divisão dos gêneros em dois grandes grupos e, tampouco, a dicotomia entre essas modalidades nos gêneros – embora não se possa negar que cada uma delas tenha seus próprios sistemas de recepção e produção. A dicotomia fala/escrita, no caso em discussão, não é a unidade de fundamento do agrupamento dos gêneros em *primários e secundários*; o que fundamenta a divisão *primários/secundários*, como dito anteriormente, são as formas de organização e distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais manifestadas nos gêneros em esferas sociais distintas – *cotidianas e institucionalizadas*.

A fim de explicitar e resumir a discussão até aqui, apresento a figura a seguir:

Figura 2 – Relação entre os gêneros nas esferas sociais



Comentando a figura 2, afirmo (cf. BAKHTIN 2002, p.268-269) que a nossa consciência lingüístico-discursiva é constituída em nossas interações verbais, nas relações

sociais e historicamente situadas, por meio dos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal com os demais interlocutores nas diferentes esferas da comunicação verbal. Significa dizer que as formas da língua e as formas características dos enunciados, ou seja, os gêneros, introduzem-se em nossa consciência porque falamos por enunciados, por gêneros e não por meio de palavras isoladas ou orações.

Segundo Bakhtin (2002, p. 267):

Nos expresamos unicamente mediante determinados géneros discursivos,(...)todos os nuestros enunciados posuen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables. Disponemos de un rico repertorio de géneros discursivos orales y escritos. En la práctica los utilizamos con seguridad y destreza, pero teóricamente podemos no saber nada de su existencia.

Ora, se interagimos verbalmente por meio dos gêneros e se as trocas enunciativas entre os parceiros da interlocução somente se dão via gêneros, podemos dizer que todos os dados da língua, quer os concernentes ao sistema, quer os discursivos ou os ideológicos, são internalizados em nossos psiquismo via gênero, através das relações sócio comunicativas.

Para complementar, conforme Marcuschi (2002, p. 22), “partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Assim, gênero e texto se fundem em uma unidade em que nem este e tampouco aquele podem ser estudados em separado, quando se compreende o gênero como inerente a um evento sócio-comunicativo relativo a uma dada esfera comunicativa.

Isso equivale a dizer que, quando se estuda o texto sem considerar o gênero, o foco de análise incide sobre a estrutura, ou seja, sobre a natureza de uma face mais estrutural da língua, ou sobre sua materialidade sonora (acústica) ou gráfica (luminosa), enquanto que, quando se considera o texto a partir do gênero, volta-se à natureza sócio-funcional-interativa da linguagem. É no contexto sócio-interativo da linguagem que Marcuschi (2002, p.22) afirma que os gêneros se constituem “como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Concluindo este primeiro momento da discussão neste *episódio*, posso ratificar que nas esferas sociais circulam os gêneros textuais e que estes reportam ao funcionamento da língua e são elaborados nas (e pelas) práticas comunicativas reais e concretas. Esses gêneros correspondem e respondem às necessidades sócio-comunicativas dos sujeitos que se inter-relacionam nessas esferas sociais, quer sejam elas do cotidiano ou de sistemas ideológicos institucionalizados. Além disso, cabe explicar o termo *instância* usado com certa frequência

neste trabalho: no interior das esferas sociais os sujeitos interlocutores “dizem” a partir de um lugar discursivo demarcado pelo espaço físico, pela ideologia, pelo discurso e pela posição subjetiva ocupada; esses lugares, como a escola, a sala de aula, dentre outros, serão denominados, então, *instâncias sócio-comunicativas*.

Isto posto, discorro neste segundo momento sobre o conceito de *tipo textual*, estabelecendo, dessa forma, a diferença conceitual com o *gênero textual*. Essa diferenciação é pertinente na discussão em virtude das constantes confusões conceituais percebidas entre os professores do EF com quem trabalho e, principalmente, nos manuais didáticos.

Em relação ao conceito de *tipo textual*, Bakhtin não apresentou definições ou mesmo se deteve sobre o assunto, contudo se pode inferir, a partir da leitura de seus textos, o que pensava a esse respeito. Por isso, para esta pesquisa, recorro a Silva (1999), a Bonini (2005) e a Marcuschi (2002), que designam e definem o *tipo textual* na perspectiva de um construto teórico relacionado à natureza lingüística da composição do texto, isto é, relacionado unicamente aos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e às relações lógicas. Resumem-se a umas poucas categorias que se convencionou denominar *narração, dissertação - argumentação, descrição – exposição e injunção*.

Conforme Silva (1999, p.100) “[...] tipo textual é uma noção que remete ao funcionamento da constituição estrutural do texto, isto é, um texto, pertencente a um dado gênero discursivo, pode trazer na sua configuração vários tipos textuais como a narração, descrição, dissertação/argumentação e injunção, os quais confeccionam a tessitura do texto”. Ainda de acordo com a autora em tela, o tipo se constitui a partir das *seqüências textuais* (cf. Van Dijk, 1996) conhecidas basicamente como *narração, descrição e dissertação*, que compõem a estrutura de um **texto** pertencendo a um dado gênero textual. Dependendo do predomínio de uma dessas *seqüências textuais* em um determinado texto, diz-se tratar de um *tipo de texto* dissertativo, narrativo ou descritivo conforme prevaleçam respectivamente mais seqüências dissertativas, narrativas ou descritivas e suas respectivas marcas lingüísticas.

Bonini (2005), a partir de textos da obra de Jean-Michel Adam, aponta o *texto* como um objeto circundado e determinado pelo discurso. Afirma que partindo da enunciação, ou seja, das práticas discursivas nas quais o gênero está localizado e lançando mão da lingüística textual como responsável pelo estudo dos mecanismos de textualização é que se pode estudar um desses mecanismos: a seqüência textual.

Para Bonini (2005, p. 218) “a diferença fundamental da seqüência em relação ao gênero, [...] é a sua menor variabilidade. Os gêneros marcam situações sociais específicas, sendo essencialmente heterogêneos. Já as seqüências, como componentes que atravessam

todos os gêneros, são relativamente estáveis, [...] mais facilmente delimitáveis em um conjunto de tipos”. O autor, subsidiado em Adam, apresenta cinco tipos de seqüências textuais: a *narrativa*, a *argumentativa*, a *descritiva*, a *explicativa* e a *dialogal*.

Principalmente nas últimas três décadas, as noções apresentadas anteriormente estão presentes na cultura escolar, porém através de uma interpretação ‘desviante’ própria do contexto das aulas de Língua Portuguesa, em que a *seqüência textual* deixa de representar partes constitutivas de um texto delimitadas por meio da estruturação (marcas lingüísticas) para classificar o texto em sua totalidade: os *tipos de textos*. Isto advém, sobretudo, do discurso recorrente entre professores de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa manifestado na crença de: i) que o texto, no âmbito da produção escolar, traduz-se em produto de um ato criativo e não de ensino e, ii) quando o foco incide sobre o ensino, trabalha-se com estratégias generalizantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita fundamentadas nas abordagens cognitivas e textuais das chamadas *seqüências textuais*, as quais migram para a área da taxinomia textual, classificando-se o texto em *narrativo*, *descritivo* ou *dissertativo* pela predominância deste ou daquele tipo de *seqüência textual* e suas respectivas marcas lingüísticas.

Recorro a Rojo e Cordeiro (2004, p.8) para ratificar o que disse antes:

O texto foi então tomado, nessas quase três décadas, primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise lingüística. Um bom exemplo é o da metodologia então denominada de ensino “criativo”, que tomava o texto de leitura como um propiciador de “hábitos de leitura” e um estímulo para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino.

As autoras, analisando o texto não mais como ato criativo, mas como instrumento para ensino das habilidades de leitura e escrita, afirmam ainda que:

[...] por força das estratégias que necessitam se estabelecer como procedimentos, algumas das propriedades do texto passam a ser referenciadas no ensino, sobretudo aquelas estruturais. As estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação – começam a ser enfocadas, por meio de noções da lingüística textual, tais como: **tipo de texto**; super, macro e microestruturas[...]. Ensina-se a forma global dos textos: por exemplo, uma tese – e/ou antítese – desenvolvida por meio de argumentos sustentados e hierarquizados, na **dissertação**; ou um cenário que dá fundo a uma situação inicial que, ao complicar-se – e resolver-se –, vai dar ensejo à intriga da **narrativa** (grifo nosso) (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 8-9).

Ainda, a fim de dar maior visibilidade aos conceitos de *gênero textual* e *tipo textual*, conforme se está discorrendo, apresento um quadro proposto por Marcuschi (2002) colocando em contraste os dois conceitos:

Quadro 3 – Contraste entre tipo e gênero textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. Realização lingüística concreta definida por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, bilhete, carta, romance, etc...

FONTE: Marcuschi (2002. p. 23) – Quadro adaptado.

Assim, a expressão *tipo textual* é comumente empregada na literatura lingüística para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição na estruturação do texto. Também, na cultura escolarizada de produção da *redação escolar*, convencionou-se classificar os textos em três tipos distintos: *tipo narrativo*, *tipo descritivo* e *tipo dissertativo*.

Quanto à expressão *gênero textual*, esta é empregada para designar *tipos históricos relativamente estáveis de enunciados* (BAKHTIN, 2002) ou em outras palavras, o gênero traduz-se em textos manifestados nas diferentes instâncias sócio-discursivas das esferas sociais em eventos lingüístico-discursivos concretos, definidos por propriedades sócio-comunicativas.

Por isso, preocupado com a compreensão por parte do grupo de participantes na formação/pesquisa em relação ao que foi discutido neste *quinto episódio* e também com a entrada do gênero textual como instrumento de organização da prática docente e como objeto de ensino na aula de Língua Portuguesa, aconteceu a discussão mostrada no próximo episódio.

3.2.6 *Sexto Episódio*: O gênero textual na aula de Língua Portuguesa

Neste *episódio* está a síntese da reflexão desencadeada com e para todos os envolvidos no grupo de formação docente referido neste trabalho de tese a respeito da entrada do *gênero textual* na instância sócio-comunicativa escolar e, mais especificamente, na aula de Língua Portuguesa.

A escola é uma instância sócio-comunicativa e pertence, do ponto de vista sócio-discursivo, ao estrato da esfera social institucionalizada, de acordo com os postulados bakhtinianos e, em virtude disso, os gêneros textuais escolares, aqueles que circulam nesta instância com finalidade sócio-comunicativa, são considerados secundários.

No entanto, no cotidiano da aula de Língua Portuguesa circulam exclusivamente os gêneros cujo conteúdo temático, estruturação e estilo destinam-se exclusivamente ao ensino⁶⁰, apagando-se a funcionalidade sócio-comunicativa própria do gênero em sua respectiva esfera de uso. Na escola, conforme Schneuwly & Dolz (2004, p.76), “[...] o fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”. Como mencionado, abriu-se mão da funcionalidade comunicativa característica do gênero para trabalhar em prol da objetivação da materialidade lingüística do texto como pretexto para ensinar regras gramaticais, ortografia e pontuação, dentre outros aspectos do sistema da língua, como já afirmava a obra *O texto na sala de aula: leitura e produção*, Geraldi (1984).

Ainda sobre o assunto, Bezerra (2002, p. 41) afirma que:

[...] no afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais do texto. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

Destarte, a tradição do ensino escolar, ao longo dos tempos, instituiu gêneros os quais poderia denominar como *gêneros textuais escolarizados* (ver-se-á mais adiante uma amostra de um texto materializado em um gênero escolarizado), pois sua existência se resume aos domínios do ambiente da aula de Língua Portuguesa, em nosso caso especificamente, e não visam a situações reais de comunicação, antes, porém, tolhem as relações de interlocução

⁶⁰Abre-se, aqui um parêntesis, para explicitar que o termo *ensino* mencionado significa preocupação exclusiva com a “voz” do professor, com uma listagem de conteúdos a ser repassada, com a atribuição de uma nota e com as formalidades burocrático-pedagógicas próprias do ambiente escolar.

verbal, sobretudo aquelas concernentes aos gêneros textuais escritos, pois objetivam ensinar a sistematização de uma língua que, na verdade, não é veiculada por nenhum interlocutor real através de um dado gênero.

Ainda sobre isso Schenuwly & Dolz (2004, p.76-77) afirmam que:

[...] os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros **escolares** [prefiro usar o termo escolarizados – grifo e comentário meus] são ponto de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudos e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. Seqüências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica [...], a “descrição – narração – dissertação”, gêneros aos quais vêm se juntar em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo.

Pretendo, então, ancorado nos autores citados, mostrar possibilidades de rompimento com essa tradição escolar nas aulas de Língua Portuguesa apontando para o gênero como instrumento organizador da prática docente e objeto de ensino-aprendizagem, conforme Schneuwy (2004) e Schneuwy e Dolz (2004), procedendo a uma avaliação das abordagens realizadas pelos professores envolvidos, possibilitando, desta forma, uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral e escrita.

Para Cristóvão e Nascimento (2005, p. 47):

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

No caso específico de deste trabalho, por uma decisão do grupo participante da pesquisa, a opção pela “entrada” de um gênero referência incidu sobre o gênero textual *rótulo* usado em embalagem de produtos comercializados em supermercados como objeto de ensino-aprendizagem. Esta escolha não se deu ao acaso; muitos professores lançavam mão dos textos deste gênero para realização de atividades didático-pedagógicas de leitura e escrita em suas aulas, embora não o fizessem sob a noção de gênero textual, conforme se verá mais adiante quando tratar de um “texto esboço” produzido por uma professora. Sabe-se que a compreensão do gênero escolhido implica a implementação de seqüências didáticas voltadas para a leitura de textos verbais e não verbais e também para a produção escrita e oral de

textos em outros gêneros textuais. Por se tratar de um gênero complexo, do ponto de vista de sua forma composicional, o rótulo é composto por diversos gêneros intercalados, ou seja, textos de determinado gênero intercalam-se em textos de outros gêneros em uma espécie de hibridização (BAKHTIN, 1975). No caso do gênero rótulo, textos de vários outros gêneros como: logomarcas, *slogans*, listas, receitas, manual de instrução, endereçamento, dentre outros, aparecem intercalados compondo o texto mosaico predominantemente apelativo (pelas fotos, *slogans*, cores), com toques informativos e ainda injuntivos (o *modo de preparar* nos rótulos de alimentos e o *modo de usar* em rótulos de produtos de higiene em geral) característico deste gênero.

Face a sua forma composicional, o gênero rótulo constitui-se em um rico material de ensino-aprendizagem sobre a língua e seu funcionamento nas aulas quando focado a partir das múltiplas funções dos elementos heterogêneos que o compõem:

- a- *Informativa*: manifestada na composição química do produto, nas qualidades nutricionais quando se trata de alimento, no peso bruto e líquido, no serviço de atendimento ao consumidor – SAC, no endereço do fabricante, no endereçamento virtual, na classificação como alimento, como produto de limpeza etc., no preço e demais informações contidas no código de barra e em todos os selos indicadores, como ícones, dos mais diversos sentidos;
- b- *Apelativa*: predominantemente manifestada nas cores que compõem o rótulo, nas imagens, na diagramação, na logomarca e, mormente, nos *slogans*;
- c- *Injuntiva*: manifestada de maneira secundária quando em rótulo de alimentos ou produtos de higiene através do *modo de preparar* ou do *modo de usar*.

É certo que o processo de trabalho pedagógico com o gênero *rótulo* desencadeará uma gama significativa de atividades de leitura (compreensão), de produção textual e de divulgação de textos no sentido de “[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de dominá-los como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 80), isto é, visam fundamentalmente à aprendizagem. Trata-se de um gênero a aprender embora seja um gênero para comunicar; um gênero para estabelecer relações verbais em contextos específicos de prática de linguagem.

Parto da premissa de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero referência e sua entrada na sala de aula deve se dar em uma dinâmica de ensino-aprendizagem, pois este é o objetivo primeiro da instituição escolar. Por isso, ao se falar de

processos de “compreensão” de gênero, não se está limitando a “leitura” ao sentido restrito atribuído ao termo na cultura escolar, ligado à decodificação dos sinais gráficos e à interpretação como um processo de extração de informações – conforme as abordagens ascendentes, *bottom-up*, que estudam a habilidade de leitura da perspectiva do texto (KLEIMAN, 1995a); tampouco esse sentido também se sustenta em relação às abordagens descendentes, *top-down*, com ênfase no leitor, para as quais a leitura é descrita como um processo de atribuição de significados a partir dos conhecimentos prévios, textual e enciclopédico de quem lê (KLEIMAN, 1995b). Mesmo as abordagens que tomam a leitura como um processo interativo entre as perspectivas *bottom-up* e *top-down*, isto é, conciliam texto e leitor, não dão conta da compreensão do texto quando entendido sob a ótica do gênero. Como dito em momento anterior nesta tese, compreender é saber como atribuir significado, é perceber a objetividade marcada na língua e as intenções produzidas pelo uso de determinada palavra; ao passo que interpretar é produzir sentido, explicar os efeitos de sentido do texto em função da compreensão da situação de produção e comunicação de determinado texto. Isto é dito a partir do entendimento de que o sujeito se constitui em processos de formações discursivas determinadas sócio-historicamente. Sendo assim, para compreender e interpretar textos, aciona outros discursos: discursos alheios internalizados, busca outras vozes, interage com outros textos, lida com diferentes posições ideológicas e lança mão de diferentes gêneros textuais; assume a atitude de compreensão responsiva ativa de acordo com a noção de “atitude responsiva ativa” postulada por Bakhtin(1995). Assim, nessa perspectiva, o leitor atua como um sujeito ativo da comunicação discursiva, e a leitura se concebe como produção de sentidos aos textos nos gêneros textuais. Esses sentidos advêm das atividades de e com a linguagem, por meio de ações pedagógicas planejadas, com vistas à compreensão das práticas de linguagem manifestadas pelos diferentes gêneros textuais próprios de cada uma delas.

Também não se pode perder de vista que a compreensão e a produção de textos, considerando a noção de gênero, são processos articulados no fluxo da comunicação discursiva nos diversos contextos de prática de linguagem na sociedade e, em se tratando do processo de produção escrita de texto no âmbito escolar, é imprescindível a adoção de algum modelo de textualização.

Para tanto, recorri ao texto: “A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno” de Sautchuk (2003), um trabalho de interface entre Lingüística Textual e Psicolingüística que apresenta um modelo de textualização compatível com as noções de linguagem e de ensino defendidas nesta tese, adaptando-o a fim de que pudesse, a

partir dele, melhor lidar com os momentos de produção textual escrita na formação docente e, sobretudo, nas aulas. No entanto este modelo será mostrado adiante quando da apresentação de uma *cena* respectiva a momento de textualização realizado com alunos do EF.

Ao propor o trabalho com o gênero nas aulas de Língua Portuguesa, privilegiei o desenvolvimento da competência comunicativa, sobretudo em seus aspectos textuais sócio-discursivos, em detrimento do estudo gramatical baseado na análise de excertos de textos descontextualizados e na cultura escolar do texto descritivo, narrativo e dissertativo. Esses textos, ou excertos, “indicados” principalmente pelo livro didático ao professor, assim como a proposta de “redação” escolar, estão fundados em uma concepção tradicional de tipologia textual, conforme abordado anteriormente.

Furlanetto (2002b, p.86), discutindo o uso das tipologias textuais em proposta de produção de texto, destaca que:

O sujeito se localiza em função de certos números de lugares enunciativos (sujeito genérico, ou sujeito de gênero). Ele não produz descrições, narrações ou dissertações, mas panfletos, cartas, sermões, artigos... Os tipos didáticos, em última análise, são recortes de um mundo discursivo rico para ser absorvido, e a parte tem sido tomada como o todo, a título de treinamento. Qual, pois, sua utilidade didática?

Mostrar possibilidades de rompimento com a prática da análise dos recortes de um mundo discursivo em que a parte é tomada pelo todo (FURLANETTO, 2002b) é ponto fundamental deste trabalho. Por isso deu-se ênfase ao processo de textualização fundado na noção de gênero textual com vistas ao entendimento da linguagem em uso, ou seja, das práticas de linguagem e da condição *sujeito de gênero* (FURLANETTO, 2002b) que cada interlocutor assume nos diferentes contextos sócioverbais.

Assim, objetivando orientar as ações pedagógicas de trabalho com o gênero, tanto na formação docente quanto nas aulas de Língua Portuguesa, proponho um modelo que sintetiza as etapas de desenvolvimento de um projeto pedagógico, e nele o processo de compreensão de texto e de textualização, visando à produção escrita de textos em gêneros textuais. Este modelo orienta-se a partir de um esquema proposto por Lopes-Rossi (2005); entretanto, expandi a proposição da autora, adaptando e acrescentando os elementos necessários para que abarcasse o que está demonstrado nos quadros 1 e 2, no Capítulo 2, nesta tese, em 2.1.4 *Terceiro Episódio: Síntese da formação*.

O modelo constitui-se de três *momentos* que, embora apareçam em separado, articuladamente visam à orientação das etapas do trabalho pedagógico com o gênero textual. Cada um dos três momentos: o da *compreensão*, o da *produção escrita* e o da *divulgação*

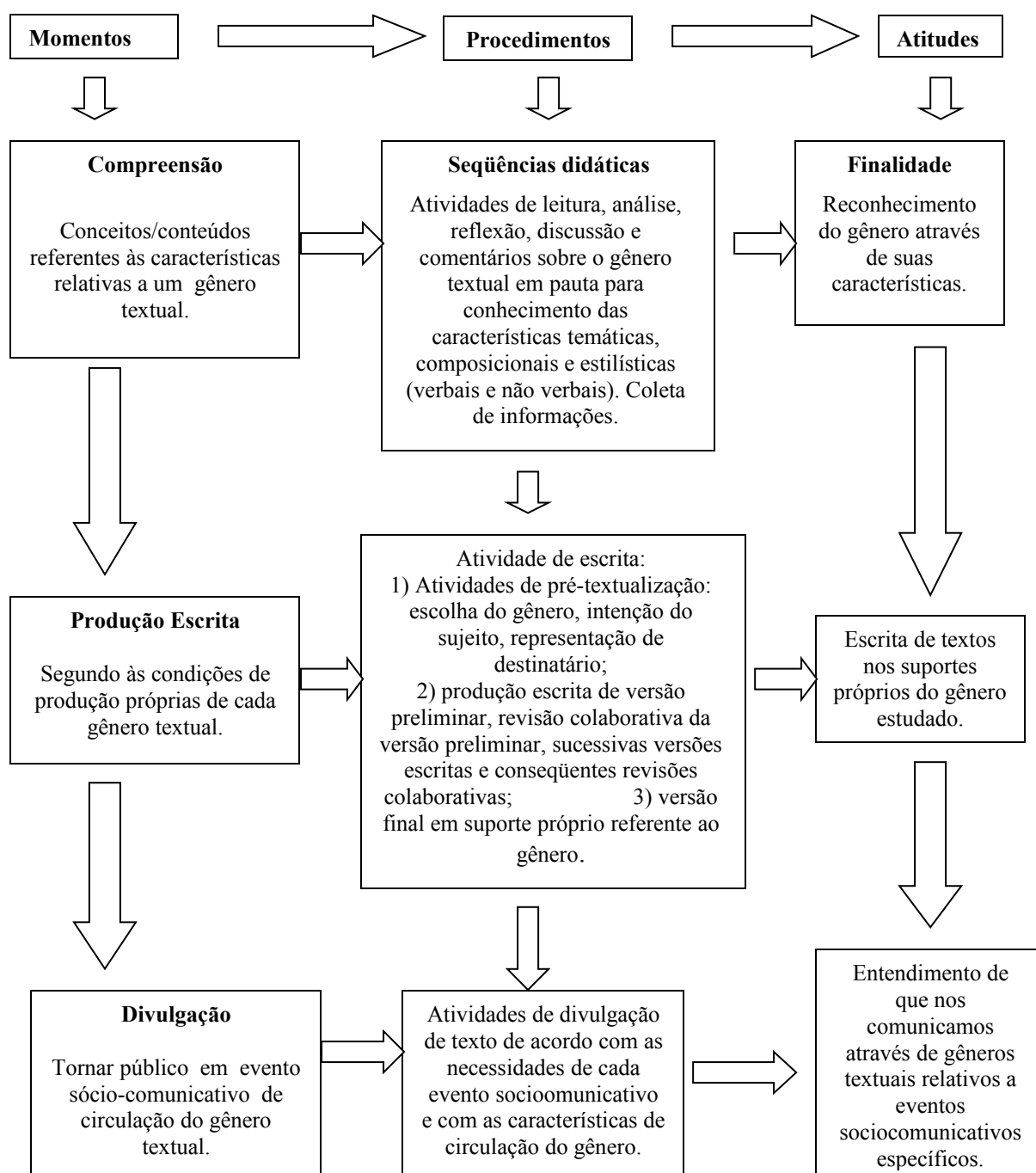
textual, é desenvolvido através de seqüência didáticas planejadas no bojo de uma atividade de aprendizagem de leitura e de produção textual, no intuito de se chegar a determinadas atitudes em termos dos usos que se faz da linguagem.

Neste modelo, o momento da *compreensão* volta-se ao entendimento dos conceitos e dos conteúdos referentes às características relativas ao gênero textual em estudo, enquanto que o da *produção escrita* é determinado por atividades de escritura orientadas pelas condições de produção próprias do gênero em evidência nas dinâmicas de ensino-aprendizagem e, por fim, o momento da *divulgação*, quando o objetivo é tornar pública a produção escrita em um evento sócio-comunicativo para a circulação do gênero trabalhado.

A figura 3 adiante apresenta mais nitidamente a proposta, no modelo, das etapas que organizam e orientam o trabalho pedagógico com o gênero, pois bem sabemos que muitos deles, utilizados em nossas relações verbais cotidianas, são aprendidos informalmente nas relações sociais mais próximas, imediatas; outros, porém, exigem ensino sistematizado para serem aprendidos e a escola é tradicionalmente o lugar responsável pelo ensino-aprendizagem desses gêneros mais formais, sobretudo os escritos. Por isso há a preocupação com a sistematização e o enfoque nas seqüências didáticas, compreendidas como um conjunto sistematizado de atividades ligadas entre si, planejadas para que o professor ensine um conteúdo seqüencialmente, sem perder a noção do todo. Essas seqüências didáticas, organizadas de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar no processo de aprendizagem do aluno, compõem as atividades de aprendizagem, de linguagem e de avaliação.

Destarte, e para concluir a discussão realizada até aqui, afirmo que todo o processo apresentado na terceira parte adiante somente foi possível tendo em vista a relevância de tudo o que foi abordado nas duas partes iniciais que compõem este trabalho: nelas está o lastro de reflexão, de discussão e de conhecimentos pedagógicos e lingüístico-discursivos que tornaram mais firme o “chão” através do qual se caminhou nessa *jornada*.

Figura 3: Etapas do trabalho didático com o gênero textual



**PARTE 3 – DO “NÃO SEI O QUE *FASO*” AO SABER/FAZER COM O GÊNERO:
CENAS DE COMPREENSÃO, PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE TEXTO**

CAPÍTULO 4 – O “NÃO SEI O QUE *FASO*”: DA VOZ PREMENTE ÀS VOZES RESISTENTES E À CONSONÂNCIA DAS VOZES

4.1 Preliminares

Nesta terceira parte da pesquisa, os capítulos e a *cenas* apresentadas se voltam para a análise e para os resultados do movimento de transformação da prática pedagógica resultantes da formação/pesquisa, desde os momentos iniciais até a realização do seminário de divulgação das experiências pedagógicas.

Em um primeiro momento, este capítulo trata da realidade do ensino do texto pelos professores antes do processo de formação/pesquisa. A produção escrita (“redação”) de um aluno do EF foi analisada pelos educadores envolvidos. Em um segundo momento, mostro uma atividade de aprendizagem pautada na produção textual com enfoque na noção de gênero, como uma forma de desenvolver no aluno a competência textual escrita. Essa atividade foi coordenada por mim em uma turma das séries finais do EF, visando atender ao desafio feito pelos professores no sentido de lhes apresentar alternativa em relação a um momento do processo de textualização considerado muito difícil: a análise lingüístico-discursiva do texto produzido em aula.

Constituído de três *cenas* e dos respectivos *episódios*, o quinto capítulo apresenta, na primeira *cena*, a produção de um “texto esboço” resultado da materialidade de *esquemas mentais* (tratado adiante) bem como a análise dessa produção: elemento fundamental e desencadeador do processo de discussão na *jornada* de formação/pesquisa para a mudança de postura pedagógica; em seguida, mostro os aspectos conceituais da produção escrita de um projeto pedagógico específico, resultante das reflexões sobre o “texto esboço”; por último, teço comentários sobre a implementação em sala de aula das ações previstas nesse projeto e os resultados da ação docente para o processo de alfabetização.

Na Segunda *cena* destaco um processo de textualização sob a noção de gênero, com ênfase nas etapas de compreensão, de produção e de divulgação textual implementadas através de seqüências didáticas com vistas ao entendimento da função social do texto.

Por fim, na terceira *cena*, apresento genericamente resultados relativos aos demais projetos pedagógicos dos professores envolvidos no processo, mostrando a mudança da postura pedagógica e lingüístico-discursiva pós-formação/pesquisa.

Nessa terceira parte do trabalho, a atenção volta-se para a análise dos resultados do processo de formação docente pautada nos postulados da pesquisa-ação e também na entrada do gênero textual como instrumento organizador da ação pedagógica e como objeto de ensino-aprendizagem: do momento inicial dos encontros do grupo de professores, centrado na compreensão da realidade escolar de ensino de Língua Portuguesa, passando pela produção de projetos pedagógicos voltados para a leitura, produção e divulgação textual até o seminário de divulgação das ações didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com vistas à mudança de postura na prática dos professores. A meta é a ruptura da prática cristalizada da “redação escolar”: gênero textual *escolarizado* produzido para que o professor atribua uma “nota” ao aluno a partir da observação de falhas em elementos relacionados a coesão da superfície textual.

A abordagem feita em 2.1.2 *Segundo Episódio: fundamentos metodológicos – a pesquisa-ação* e em 3.2.3 *Terceiro Episódio: Por uma formação pedagógica continuada e a partir da realidade do professor* contemplou três categorias de análise para reflexão na e sobre a prática docente apresentando-as em um *continuum* reflexivo a partir do *conhecimento-na-ação*, passando pela *reflexão-na-ação*, culminando na *reflexão-sobre-a-ação* (NÓVOA, 1992, 2002; SCHÖN, 1992; GÓMEZ, 1992; ZEICHNER, 1992,1993).

Este foi o movimento de reflexão que sustentou o processo de formação como forma de transformar a ação docente pela compreensão dos efeitos de sentido no fluxo da comunicação próprio do discurso pedagógico. Contudo, para efeitos de análise dos dados coletados ao longo do processo descrito na contextualização deste trabalho, faço, a partir daqui, o caminho inverso àquele realizado na *jornada* da formação docente: tomo as mesmas categorias de reflexão citadas, porém com os dados coletados em mãos, e na posição subjetiva de pesquisador, parto da *reflexão-sobre-a-ação* para compreender o *conhecimento-na-ação* e as próprias *ações pedagógicas executadas* subjacentes às atividades desenvolvidas.

O olhar, neste momento, retoma a prática docente desse grupo de professores, bem como a minha própria prática na posição subjetiva de professor-prático, através dos **registros escritos** (diário de campo, projeto pedagógico e relatório sobre a execução das ações pedagógicas implementadas) e **filmicos** (vídeo com duração de 630 minutos, onde estão gravadas as apresentações das comunicações orais dos professores do grupo em seminário para socialização da experiência pedagógica). Valendo-me de uma análise acurada, detecto nesses registros a adequação da ação, a apropriação de conhecimento e a mudança de postura docente decorrentes do que foi proposto, a fim de verificar a relevância da noção de gênero

para o ensino-aprendizagem nas áreas do conhecimento Alfabetização e Língua Portuguesa em aulas de professores envolvidos na formação/pesquisa.

4.2 *Cena 7: Voz premente e vozes resistentes: resultado de um tipo de ensino de texto para o aluno*

4.2.1 Comentários iniciais

A título de contextualização, em 14 de novembro de 2002 o grupo de 49 professores de Alfabetização e da disciplina Língua Portuguesa de séries finais do EF, reuniu-se, sob minha coordenação, aceitando o desafio que lhes fizera ao longo dos cursos de capacitação realizados em anos anteriores a esta data.

Após traçado o perfil desse grupo, cuja síntese está em *2.1.3 Terceiro episódio: perfil inicial dos professores sujeitos na formação e na pesquisa*, nosso ponto de partida nesta *jornada* foi a realização de uma discussão e reflexão sobre o texto *Não sei o que faso*, mostrado adiante, e que se constitui em um premente “desabafo e pedido de ajuda” de um aluno, tomado como tema na ocasião e constantemente retomado durante os demais encontros com o grupo. A análise mostrada adiante retoma em uma linguagem mais acadêmica a discussão realizada com o grupo ao longo dos encontros, por isso incluí essa *cena* neste trabalho: por um lado, pelo seu *status* inaugural e, por outro, pela importância que teve para a *jornada* de formação/pesquisa em sua totalidade, apontando concretamente, a partir do texto *Não sei o que faso* e da análise feita pelos professores, aspectos referentes a um tipo de ensino que tem logrado pouco êxito em termos de aprendizagem de leitura e de escrita nas aulas dos professores envolvidos nesse trabalho.

4.2.2 *Primeiro episódio: Uma voz premente – O texto do aluno-autor*

Contextualizando a situação de produção do texto *Não sei o que faso*, notifico que quando da sua escrita, o aluno-autor tinha 15 anos de idade, era multi-repetente, passara por muitas escolas e, na ocasião, freqüentava uma quinta série do Ensino Supletivo em uma escola pública da Rede de Ensino do Estado de Santa Catarina na Grande Florianópolis.

Esse texto chegou-me às mãos através de uma professora participante da *jornada* e foi apresentado aos demais presentes para análise. Uma das professoras presentes protestou declarando tratar-se de uma *barbárie* e que, por isso, não se deveria perder tempo em analisar

essas bobagens. Contudo, a maioria dos professores do grupo dispôs-se a avaliá-lo através de uma análise escrita.

No intuito de explicitar as condições de produção desse texto, conversei com a professora do aluno-autor, a fim de obter informações sobre o processo de textualização e sobre o planejamento da aula em que acontecera a produção escrita.

Segundo a professora, que também participava do grupo, no primeiro dia letivo do ano, 27/02/02, solicitou aos alunos que escrevessem uma *redação sobre o que pensavam da aula de Língua Portuguesa* com o objetivo de conhecê-los melhor. Ao final da aula, “recolheu” as redações e as levou consigo para casa, conferiu-as e as devolveu aos alunos apenas com um *visto*, alguns dias depois.

Interroguei-a sobre a avaliação resultante da leitura das redações e quais encaminhamentos tomara individualmente para cada aluno ou para o coletivo da *classe*. Como resposta disse-me querer apenas saber se *os alunos escreviam bem ou mal e constatou que a maioria escrevia muito mal*. Novamente indaguei-a sobre o que considerava escrever bem ou mal e sobre que ações pedagógicas de ensino-aprendizagem planejava, como consequência desse diagnóstico, para os alunos. Percebi, depois de um certo tempo, também seu *embaraço*, porém por não saber o que fazer, quer no campo da linguagem, quer em relação às estratégias metodológicas de ação.

Vejamos o texto:

Figura 4 – Texto produzido por um aluno em uma aula da disciplina Língua Portuguesa

Titulo = Não sei o que fazer V. P.

Não sei o que fazer não tenho nada pra escrever, porque eu estou escrevendo o que eu estou pensando em fazer não sei se fazer e com Z ou S se for com Z midestulpe pois ezi porque deve ser com S.

Não sei o que fazer e não me embaraso se estiver erada alguma coisa depois a sinhora professora me fala, professora eu não sei o que fazer porque não tenho nada em mente, e táin chato não saber o que fazer que eu estou fazendo o que não sei

A princípio, analiso a estruturação formal do texto do aluno-autor, pois essa, no processo da redação escolar, é o ponto nodal para o qual se volta a atenção no ensino tradicional. Por esse viés, um dos primeiros aspectos que nos salta à vista é o enquadre em um “molde” ao qual o texto em tela foi submetido. Subjacente a isso, como consequência de um tipo de ensino de texto, está o conceito de *superestrutura* de Van Dijk (1996, p. 41) para quem esta se constitui em uma modalidade de estrutura global que caracteriza um tipo convencional de “molde” de texto, uma espécie de esquema formal a que o texto se adapta. De fato, como se pode observar na figura 4, o aluno apropriou-se de um modelo textual característico nas aulas de Língua Portuguesa, inculcado nas relações de ensino estabelecidas; pois, compreendendo a aula como um espaço de formação discursiva, reproduziu-se uma concepção de linguagem como *forma de comunicação*, centrada no sistema da língua, baseada no *emissor e receptor* e voltada para um texto padrão: a redação escolar. Ratifico o que acabo de afirmar fundamentado nas respostas dadas pelos professores quando do estabelecimento do perfil do grupo.

Observa-se, desde o início, inconscientemente, a preocupação do aluno com o modelo do texto segundo essa *superestrutura* enfatizada e reproduzida nas aulas: a presença de um título (marcado e explicitado pela palavra *título*); o título como pista importante para a compreensão/interpretação do texto; a clara delimitação do espaço físico de marcação do início de cada parágrafo, mesmo que havendo apenas dois parágrafos: um *início*, um *meio* e um *fim*; a preocupação com a ortografia manifestada no discurso; enfim, em relação a esse *molde*, não se percebem maiores problemas que possam romper com a proposição daquilo que se “ministra” nas aulas.

O comentário anterior não significa que recuso certa estabilidade quanto a um modelo (tipo), sobretudo relacionado ao gênero textual, pois falamos/escrevemos apenas porque lançamos mão de gêneros textuais definidos, relativos a eventos sócio comunicativos específicos, ou seja, todas as nossas expressões têm formas de produção verbal definidas e relativamente estáveis e típicas de um contexto de uso da linguagem (BAKHTIN, 1995, 1997). Por isso, afirmo que o aluno apropriou-se de e reproduziu (mesma sem a devida compreensão da funcionalidade sócioverbal) a composição estrutural e o estilo do gênero escolarizado *redação*, dada a recorrência desse gênero na aula de Língua Portuguesa; certamente o mesmo também ocorreria em relação a outros gêneros, contanto que fossem trazidos e tomados como objeto de ensino-aprendizagem; esse é um dos focos de investigação nesta pesquisa.

Retomando a análise: embora faça um discurso marcado continuamente pela idéia de *sua incapacidade para escrever por não saber o quê fazer*, nota-se certa progressão e articulação entre frases e entre as partes do texto, o que permite atribuir sentido global e estabelecer coerência ao que foi escrito. Os problemas que se apresentam são relacionados principalmente à pontuação e à ortografia. O aluno tem dificuldade em representar grafemicamente os fonemas /s/ e /R/ em contexto intervocálico, como em *faso* e *embaraso*, *erei* e *erado* – esse último caso pode não se constituir em problema de ortografia, mas tratar-se da transcrição de uma variedade lingüística – e também, a grafia do ditongo decrescente nasalizado em *tam*. Porém, nada que comprometa a coesão da estrutura de superfície e a coerência textual.

Outras falhas na superfície do texto dizem respeito à transcrição da fala e a não percepção entre o *continuun* das palavras na cadeia oral e a segmentação delas na produção escrita. Exemplificando: note-se em *puriso*, o sândi relativo à linguagem oral (na cadeia da fala), manifestando-se na escrita.

Fica evidenciado, a partir da forma, que as falhas na produção escrita desse aluno resultam das relações intersubjetivas estabelecidas entre professor, de um lado, e aluno (generalizando), de outro. Como disse anteriormente, isso é característico de um tipo de intervenção pedagógica em que a operação de *memorizar* não está associada à de *compreender*, de *significar*. O aluno-autor reproduziu um modelo – a redação escolar – e como tal a fez. No entanto, o modelo, por si só, pareceu não ter sido suficiente, pois o aluno *não sabe o que dizer*. É preciso ir além, entender o sentido que o texto tem nas trocas comunicativas cotidianas ou formais de fala e escrita. Produzir um texto não se resume ao ato de pegar uma folha de papel, uma caneta ou lápis e começar, do nada, a escrever. Isto era ainda uma prática recorrente nas aulas de Língua Portuguesa do grupo de professores sujeitos desta pesquisa.

Para justificar o que disse antes, retomo a noção de autoritarismo característico do discurso pedagógico (DP) e o jogo de imagens abordados em Orlandi (1996) ; depreende-se, pelos efeitos de sentido no texto do aluno-autor, a força da inculcação (ensino) própria do fluxo discursivo da cadeia comunicativa sala de aula/escola. O aluno (imagem B) afirma ao professor (imagem A) que não sabe (imagem R/referente). A imagem (R), neste contexto, é a própria Língua Portuguesa, porém vista por (A) pela ótica da fragmentação: se (B) não compreende um aspecto do sistema da língua, (A) julga que (B) não sabe a língua. (A) reprova (B). Então, como no caso do texto em pauta, se (B) diz a (A) que não sabe; (A)

ignora o texto de (B) dando-lhe apenas um “*visto*”, embora (B) tenha dito que não sabe referindo-se à grafia do verbo “fazer” e usando devidamente a ortografia convencionalizada.

Estão latentes, também, nessa produção textual, os enunciados produzidos nas relações de poder próprias do tipo de ensino estabelecido pelo DP, em que o professor ocupa a posição de enunciador exclusivo e autorizado e a polissemia é controlada; esses enunciados manifestam-se e marcam a materialização do texto do aluno através do discurso convencionalizado e reproduzido nas relações de ensino – refiro-me especificamente ao *ensino*, pois pelo jogo de imagens próprio do DP, o processo está centrado no professor (A), no que reproduzir (R) para que o aluno (B) memorize. No fluxo discursivo do qual esse aluno (B) faz parte, está implícita a crença de que (B) não sabe e o próprio (B) a interiorizou, por isso não consegue romper com essa idéia (do fracasso) própria do DP, a menos que seja participante de um processo de aprendizagem por *interpretação/compreensão*, em que professor e aluno articulem-se como sujeitos agentes, conforme foi abordado anteriormente.

Além disso, o aluno-autor apropriou-se de um *gênero textual escolarizado*, próprio da instância discursiva sala de aula, onde se apaga a função sócio comunicativa do gênero em proveito de um ensino cuja preocupação está centrada na forma/estrutura, em um *texto-sistema*, conforme Rodrigues (2003).

Isso ficou muito claro nas linhas 3, 4 e 5 do primeiro parágrafo, em que o aluno escreve: “(...) não sei se **fazer** [grifo meu] e com Z ou com S se for com Z midesculpe pois erei porque deve ser com S”. Percebem-se os enunciados de sala de aula marcando o enunciado do aluno na medida em que ele incorpora uma preocupação exacerbada com a ortografia a ponto de, mesmo tendo escrito *fazer* corretamente, não se dar conta do que escreveu e confundir com a do mesmo verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo: “faço”; embora, no título, o aluno manifeste certo conhecimento ao sentir dúvida quando ao grafema a ser usado para representar o fonema /s/ naquele contexto intervocálico.

Trato, aqui, o texto do aluno como enunciado porque o percebo como constitutivo de uma cadeia discursiva pela sua dimensão verbal e social: não importa agora a forma, mas a voz do aluno no texto e, sob a perspectiva do dialogismo de Bakhtin, nesse enunciado há a presença de enunciados *ditos* no contexto discursivo da aula de Língua Portuguesa e os efeitos de sentido próprios dessa instância discursiva. Esta voz explicita a partir de que enunciados o aluno-autor principia o seu e para que enunciados ela se volta: “ouve-se”, na voz do aluno-autor, seus próprios enunciados sulcados pelos enunciados da esfera escolar, ou seja, os ecos discursivos dos enunciados manifestados no interior da instituição de que *os*

alunos nada sabem, principalmente quando se trata da aula de Língua Portuguesa no contexto dos professores sujeitos nesta pesquisa.

Em relação ao exposto, o aluno-autor valeu-se desse “já dito” : *Não sei o que faço* (porque (A) diz que (B) não sabe) para evoluir em sua discursividade mostrando que não assume totalmente a culpa por esse “não saber o que fazer” ao afirmar: “(...) e não me embaraço”,((B) não se embaraça diante do “não saber o que fazer”(R)). Remete, no decorrer do discurso, seu enunciado para a (A) ao dizer: “(...) se estiver erado alguma coisa depois a senhora me fala professora”. Espera, por assim dizer, um enunciado resposta ativa por parte da professora, sua interlocutora nessa cadeia de enunciados. (B) tenta romper o autoritarismo do DP ao expiar-se da culpa por não saber; no entanto, em seguida assume novamente o autoritarismo do DP ao atribuir a (A) a exclusividade de se pronunciar sobre o seu “erro”.

Embora a dialogicidade seja constitutiva desse texto, marcada tanto na sua dimensão verbal (lingüístico-discursiva) como na dimensão social (por meio das trocas intersubjetivas em um instância discursiva orientada pelo fluxo do DP), o leitor (A) não realiza uma leitura dialógica capaz de buscar os enunciados *ditos*: os enunciados do interlocutor (B); tampouco compreende e atende os enunciados do interlocutor (B). Como *atitude responsiva ativa*, era de se esperar que (A) realizasse uma análise lingüístico-textual-discursiva mínima capaz de atender as expectativas explicitadas no enunciado de (B) para, a partir dessa análise, tomar decisões pedagógicas propondo ações de aprendizagem em Língua Portuguesa que contemplassem os anseios de (B): “ter o que dizer, pois para (B) é tam chato não saber o que fazer que eu estou fazendo o que não sei”.

Ficou evidenciada a compreensão de (B) em relação à produção de um texto escrito; ele sabe que este processo transcende o ato da codificação; é preciso saber fazer/dizer. Por inferência pode-se dizer que este “saber fazer/dizer” diz respeito à produção de um texto tendo em vista um determinado gênero. Em outras palavras, a materialidade do texto, mesmo como objeto de ensino-aprendizagem, somente tem razão de ser se produzida na perspectiva do gênero; isto promove o trabalho pedagógico com a linguagem em seu uso.

4.2.3 Segundo episódio: A(s) voz(es) resistente(s): análises do professor.

A reflexão anterior mostra a incompreensão dos professores de Língua Portuguesa em encaminhar ações lingüísticas e pedagógicas em sala de aula capazes de possibilitar aos alunos competência textual-discursiva. Isso relaciona-se diretamente à própria competência do professor: às suas lacunas de conhecimento na área da linguagem e didático-metoológica,

daí “o não saber o que fazer”, sobretudo no que diz respeito ao grupo de sujeitos dessa pesquisa. Para corroborar o que acabo de asseverar, valho-me de Junkes (2002, p. 19-20), que diz que:

A escola, de modo geral (inclusive a de caráter particular), continua desvinculada da realidade do aluno, em algum sentido: ignora muitos dos acontecimentos do dia-a-dia da comunidade, que são reflexos do que acontece nacional e mesmo internacionalmente, e que compõem a vida de cada ser humano; no plano pedagógico, aborda a língua, o mais extraordinário meio de representação e de interação, de um modo uniforme, através de regras pretensamente imutáveis vinculadas a um domínio restrito: a gramática. Acusa-se o aluno de não saber ler, não saber escrever, não possuir senso crítico. Grande número de professores não parece notar que os sujeitos que critica são em parte formados pelo seu trabalho. Que milagre um professor poderia esperar de seus alunos se ele mesmo não lê, não produz, não abre espaço para debates, não traz para a sala de aula textos que circulem socialmente, mas apenas repete, ano após ano, o que está no livro do professor [...]. O ensino assim proposto tende a ser mecânico, repetitivo, padronizado; os próprios programas se repetem de ano para ano, de série para série, sem considerar que os alunos não são os mesmos, nem o professor e nem o momento histórico cultural.

A fim de se discutir a perspectiva lingüístico-discursiva e pedagógica para a formação docente e para as aulas, no encontro de 14/11/2002 os quarenta e nove professores da disciplina Língua Portuguesa e da Alfabetização no EF, dentre estes a professora do aluno-autor do texto *Não sei o que faso*, foram solicitados a avaliar por escrito esse texto, a partir das seguintes orientações: diagnóstico de possíveis problemas nos aspectos formais lingüístico-gramaticais, textuais e discursivos, bem como medidas a serem tomadas, a partir dessa análise, quanto à linguagem e a ações de ensino-aprendizagem como sugestão para o professor do aluno-autor, com vistas ao texto produzido. Foi oferecido ao grupo roteiro para a avaliação.

Denominei *análise* os textos produzidos pelos professores por se tratar de registro escrito a partir da reflexão sobre o texto do aluno-autor, contudo os (49) quarenta e nove textos de análise produzidos e as respectivas sugestões desses professores em relação ao texto *Não sei o que faso* limitaram-se a relacionar os “erros de ortografia”, “a ausência de sinais de pontuação”, “a incorreção quanto à paragrafação” e a “pobreza de idéias” como problemas geradores da má formação textual.

Quanto a sugestões de ações lingüístico-pedagógicas para a retomada desse texto pelo aluno e pelo professor, estas se restringiram à correção pelo professor, cabendo a este também solicitar a rescrita do texto. Apenas dois professores propuseram fazer a leitura do texto com o aluno, discutindo com ele as possíveis modificações; no entanto, mesmo estes professores também não se referiram aos aspectos textuais-discursivos.

A fim de evitar repetições, apresento e discuto apenas parte de duas dessas avaliações, pois representam, de certa forma, o discurso recorrente nas demais. O primeiro excerto de uma dessas avaliações diz:

Pela coerência, coesão e conteúdo eu daria a metade da nota máxima. Faria uma observação escrita quanto à ortografia e proporia (como sempre faço) uma reescritura do texto para que o aluno obtivesse o restante da nota. Embora, só pela primeira parte ele merecesse 10. Atribuiria para esse aluno a nota máxima porque os objetivos citados acima foram atingidos. Ele escreveu sobre alguma coisa. (Avaliação realizada em 14.11.02 por um dos professores)

Há contradições textuais e mesmo conceptuais nesse fragmento: uma delas é concernente à preocupação primeira com uma *nota*. Cabe frisar que quando do encontro em que se realizou esse procedimento, não me referi em momento algum à atribuição de uma *nota*; sugeri a análise do texto e para isso foi oferecido roteiro; minha expectativa é sempre em relação à aprendizagem e não à *nota*. Mesmo assim, esse professor dá a metade da *nota* pela coesão, coerência e conteúdo sem, contudo, explicitar quais elementos geraram alguma falha na tessitura do texto. Alega, também, erros de ortografia, porém não os explicita, e conclui a primeira parte do seu argumento propondo a reescritura como forma de o aluno obter o restante da *nota*. Retoma o argumento, contradizendo a afirmação inicial ao dizer que só pela primeira parte (qual ?) o aluno mereceria *nota dez*. Observe-se que a preocupação em atribuir uma *nota* prepondera sobre a aprendizagem da leitura e escrita em processos de textualização.

Finaliza o discurso ratificando a contradição ao reafirmar a *nota máxima* para o texto e ao mencionar um elemento *novo* (os objetivos) como algo *dado* em seu argumento. Conclui dizendo que os objetivos foram atingidos, pois o aluno “escreveu alguma coisa”.

Observa-se, pela leitura da *análise* acima, a dificuldade demonstrada pelo professor em produzir seu próprio texto do ponto de vista discursivo: ele também não *tem o que dizer* ao aluno – o que propor, pois não *sabe como fazer*, uma vez que seu conhecimento está circunscrito a alguns elementos da superfície frasal. Isto é perceptível na tessitura de excerto: a argumentação não sustenta a idéia que esse professor se predispõe a defender.

A segunda *análise* repete o discurso da primeira, assim como das demais:

[...] ao aluno apenas (grifo nosso) apontaria os erros de ortografia, consertaríamos juntos e o deixaria extremamente à vontade, pois em minha opinião pode vir a se tornar um bom escritor, técnica se aprende com o tempo, fazer das palavras seu instrumento, suas escravas é para poucos, ao professor [referindo-se ao professor do aluno autor do texto] *pediria que o incentivasse a continuar, escrever assim não é para qualquer um. OBS – Foneticamente o texto não apresenta erro algum.* (Avaliação realizada em 14.11.02)

Observa-se, explicitamente, a manifestação de confusão conceitual expressa em “Foneticamente o texto não apresenta erro algum”: nem mesmo o professor percebe que a fonética diz respeito ao texto oral e, novamente, vemos a ortografia tomada como “mal maior” e causadora das falhas na produção textual em análise. Segundo esse discurso, basta “apenas apontar os erros de ortografia” e “consertá-los”, pois há grandes possibilidades de esse aluno tornar-se um escritor fluente. Apaga, por assim dizer, a função do professor como sujeito mediador no processo de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita bem como das possibilidades de uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais de linguagem. Por inferência, esse professor parecer abrir mão de sua função docente ao dizer: “deixaria o aluno extremamente à vontade”; ora, sabemos que para a aprendizagem da escrita em contexto de educação escolar, o professor desempenha papel fundamental através da mediação de ações didático-pedagógicas possibilitadoras de uso dessa tecnologia. O argumento “técnica se aprende com o tempo” – referindo-se à aprendizagem da escrita – é um discurso próprio do ambiente escolar; muitos professores afirmam que se “aprende a escrever, escrevendo” e que “fazer das palavras seu instrumento, suas escravas é para poucos”. Afirmar que o *tempo* se encarrega dessa aprendizagem e que poucos são os que fazem uso competente das palavras demonstra, por um lado, a incompreensão de que a aprendizagem da escrita é consequência de planejamento de estratégias de compreensão e de produção textual sistemáticas e, por outro, de que a interação entre sujeitos com diferentes níveis de conhecimento é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de compreender/interpretar (atribuir e produzir sentido) e de textualização. A escrita é “para poucos”, isso costuma se propagar no discurso escolar: no entanto, contrapondo-me a essa crença, assevero que é para tantos quantos forem oportunizadas práticas efetivas de leitura e de escrita planejadas com vistas à produção de sentido.

Manifesta-se, uma vez mais, no fragmento de texto anterior, a superficialidade do conhecimento e, como consequência, a *resposta ativa* do professor no processo de interação verbal em sala de aula não se materializa em ações capazes de atender aos anseios manifestados no texto-discurso do aluno-escritor: “se estiver erado alguma coisa depois a senhora professora me fala, professora eu não sei o que fazer porque não tenho nada em mente, é tam chato não saber o que fazer que eu estou fazendo o que não sei”.

Em seu texto, esse aluno intuiu que a escrita transcende ao ato mecânico de uso da tecnologia da escrita. Não basta, para ele, codificar grafemas em palavras e com essas produzir frases seqüenciadas em texto; ele parece saber que é preciso compreender a função

social da escrita e que seu uso está circunscrito a instâncias de práticas discursivas. Portanto, é preciso *saber* discursivamente o que *dizer/fazer*, para que o texto produza sentido aos interlocutores na cadeia comunicativa.

4.2.4 À guisa de resultados e conclusão: Como romper as vozes resistentes?

A discussão realizada nos dois episódios nesta *cena 7* fundamentou-se na *reflexão-sobre-a-ação*, pois tomou para a análise dados resultantes de ações de ensino, manifestados em uma produção textual escrita, e a própria avaliação dessa produção escrita realizada pelos sujeitos na formação/pesquisa, a fim de compreender o *conhecimento-na-ação* e fornecer sugestões para uma possível mudança de postura docente.

O texto *Não sei o que faso* é resultante de ensino centrado na estrutura e peculiaridades relativas ao sistema da língua e se ancora, principalmente, em uma concepção de linguagem como “forma ou sistema de comunicação”, declarada como norteadora das atividades nas aulas de Língua Portuguesa por parcela significativa dos professores do grupo, conforme está em 2.1.4 *Terceiro episódio: perfil inicial dos professores sujeitos na formação e na pesquisa*, onde também se registra linguagem como “expressão do pensamento”.

A concepção de linguagem como “forma de comunicação” se faz notar mais claramente nas atividades escolares das aulas de Português, reproduzida e reforçada, principalmente, pelo livro didático e manual disponíveis nas instituições de ensino, amplamente utilizados pelos professores. Este tipo de material apresenta “exercícios escolares” cuja proposta é abordar, fundamentalmente, questões relativas à sintaxe da língua em uma perspectiva normativista.

Dois problemas emergem a partir da análise realizada nesta *cena*: um de ordem lingüístico-textual-discursiva e o outro de ordem pedagógica:

- 1- As lacunas ou ausência de conhecimento relativas ao processo de textualização, conforme registrado no perfil inicial dos professores, em 2.1.4 *Terceiro episódio*, geram falhas em relação à competência comunicativa do aluno, sobretudo manifestada nos aspectos lingüísticos-textuais da escrita, o que lhe dificulta a compreensão dos textos reais materializados nos diferentes gêneros textuais nos diversos eventos sócio-comunicativos na sociedade. Como se percebeu, a produção do texto *Não sei o que faso* não se orientou por uma ordem mínima de textualização: principiando pela tematização, passando pela leitura, pela discussão e reflexão, pelas etapas da produção escrita – suas várias versões

após cada revisão – até a publicação do texto. O texto não foi tratado como “linguagem em ação”, apenas como pretexto para saber se “os alunos escrevem bem ou mal”. Na aula de Português, quando se propõe a “redação”, esta serve apenas para que o professor verifique – em uma ordem instituída culturalmente na escola – a ortografia, a acentuação, casos corriqueiros de concordância verbal e nominal e, às vezes, pontuação. Estes são parâmetros instituídos para se chegar a conclusão do “bem ou mal escrever”, embora a maioria do grupo de professores nesta pesquisa desconheça os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema, que regem o sistema alfabético do Português brasileiro e mesmo as convenções ortográficas. Alie-se a isso, ainda, o desconhecimento quanto aos conceitos de texto, de gênero textual, seus componentes lingüísticos, discursivos e sociais e ao modo de apropriação desses objetos de ensino-aprendizagem pelo aluno. O professor deve ter resposta para como o aluno aprende a ler e a escrever e, para além disso, como ler e escrever textos de diferentes gêneros textuais. Isto leva ao segundo problema: o pedagógico, de ordem didático-metodológico.

- 2- O professor tem de conhecer o objeto de ensino-aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – e aqui me refiro sobretudo à língua escrita, face ao que foi observado nesta *cena*. A partir das noções de ensino-aprendizagem defendidas nesta tese, é imprescindível o conhecimento sobre o processo de compreensão, produção e divulgação do texto escrito e os procedimentos pedagógicos apropriados materializados em seqüências didáticas que permitam ao aluno compreender e produzir textos, atribuir e produzir sentidos em diferentes contextos de uso da linguagem, mesmo em sala de aula

Mediante o que se discutiu nesta *cena*, as primeiras ações previstas no projeto de formação estiveram relacionadas à leitura crítica de dois textos em particular: i)- Santa Catarina (1998, p. 55-91), texto referente à área de conhecimento Língua Portuguesa e, ii)- Furlanetto & Bortolotto (1997), texto: *Ensino da língua: mudar para quê?*.

Como resultado da leitura e das discussões sobre esses textos, os professores produziram documento com o objetivo de registrar os princípios norteadores da *jornada* de formação no intuito de mudar a realidade retratada anteriormente nesta *cena*, por meio de uma prática lingüístico-textual-discursiva e pedagógica comprometida com processos de ensino-aprendizagem de texto centrados nas noções de gênero textual e de processos de textualização voltados para compreensão, produção e divulgação de texto.

Esse documento, apresentado aqui concisamente, destaca quatro pontos básicos de forma a marcar a situação vigente e tomar atitudes para alterar a realidade constada. São eles:

1-Situação do ensino de língua na escola (dos professores co-participantes):

- a)- Os conteúdos lingüísticos ainda são enfatizados por meio de uma abordagem *ambientalista/inatista/internalista*, ou seja, trabalha-se a língua(gem) como resultado de exposição um meio-ambiente lingüístico ou como faculdade inata e, nesses contextos, as estratégias didáticas privilegiam apenas a face mais estrutural da língua;
- b)- a língua(gem) ainda é vista como um fenômeno pronto e acabado, cujo ensino-aprendizagem se dá pela memorização ou repetição mecânica de exercícios de fixação, privilegiando o uso de regras e “macetes”;
- c)- o ensino da língua(gem) privilegia o caráter utilitário deste conhecimento, ou seja, a língua é entendida como *meio de comunicação* ou como *expressão do pensamento* e é trabalhada linearmente, não contemplando a perspectiva da *linguagem organizadora do pensamento e como forma de interação verbal*, que permitiria ao sujeito falante/escritor interagir verbalmente nos mais diferentes contextos de uso da linguagem;

2-A proposta curricular propõe a retomada dos pressupostos da concepção histórico-cultural do ensino de língua e da alfabetização e do letramento:

- a)- todos têm direito de se apropriar do conhecimento lingüístico sistematizado e do discursivo e é dever da escola sua socialização;
- b)- a linguagem não pode ser concebida como algo pronto, mas como conhecimento historicamente em construção; resultado das relações sociais/interações verbais entre sujeitos;
- c)- é papel da escola desenvolver práticas de fala/escuta, leitura/escritura e produção de sentidos e, por meio destas, possibilitar a resolução de problemas do cotidiano assim como a leitura da realidade social contextualizada;
- d)- as práticas de linguagem (manifestadas nos diferentes gêneros textuais) devem ser objeto de ensino-aprendizagem por meio de atividades promotoras de compreensão, de produção e de divulgação de texto;
- e)- no processo de ensino aprendizagem, o professor deve levar em conta a formação do pensamento e da linguagem.

3-A função do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem:

- a)- Criar situações em sala de aula que permitam estabelecer atitudes crítico-reflexivas perante o conhecimento historicamente produzido e veiculado por meio da linguagem;
- b)- tomar como ponto de partida a prática do aluno, suas experiências acumuladas, sua forma de refletir e raciocinar e o uso que faz da linguagem oral e escrita;

c)- atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, o que significa instigar o aluno com temas envolventes a fim de que se sinta motivado a aprender conteúdos e conceitos significativos para sua vida.

4-Abordagem metodológica dos conteúdos:

É fundamental que o professor conheça a natureza e os significados socioculturais e científicos da linguagem e do conhecimento e promova a entrada dos “saberes” produzidos na esfera científica na instância escolar por meio de ações didáticas (materializadas nas seqüências didáticas) eficazes e articuladas à perspectiva metodológica postulada pela abordagem sócio-histórica de ensino-aprendizagem.

A partir dos pontos anteriormente discutidos e registrados como fundamentais para a mudança de atitude na prática docente, implementaram-se as ações nos encontros de formação e também aquelas previstas nos projetos pedagógicos produzidos durante uma etapa dos momentos de reflexão respectivos à formação lingüística e pedagógica de todos os envolvidos no grupo de professor. Na próxima *cena*, tendo atuado na posição subjetiva de professor-prático, apresento uma atividade de textualização considerada “piloto”, em virtude de ter sido realizada como resposta ao desafio que me fora lançado pelo grupo de profissionais a fim de que aquele que propõe, seja ele o primeiro a realizar. Os resultados serão mostrados adiante, enfatizando principalmente o momento de análise lingüístico-textual-discursiva, em que a *monitoria* deslocou-se de seu lugar de construto teórico e ganhou o espaço da sala de aula como uma estratégia pedagógica para essa etapa da revisão da produção escrita do texto, destacada como ponto crítico nas aulas pela dificuldades dos professores em realizá-la.

4.3 Cena 8: A consonância das vozes: resultado de um processo de textualização para o professor e para o aluno. Uma experiência na aula de Língua Portuguesa

4.3.1 Preliminares

Esta *cena* apresenta uma atividade realizada por dezessete alunos de uma turma de oitava série do ensino fundamental, onde atuo como professor de Língua Portuguesa. Foi desenvolvida ao longo de um semestre de 2003 e originou-se de um questionamento ocorrido em aula sobre quem era Victor Meirelles. A questão foi veiculada devido a uma reportagem publicada no *Jornal A Notícia*, do dia 22.02.2003, na secção: *Caderno Anexo*. A reportagem ocupava a maior parte do caderno e tratava da vida e obra do pintor Victor Meirelles,

questionando o descaso e o esquecimento por parte das autoridades, e da sociedade, em relação à falta de atividades culturais que lembrassem o centenário da morte desse artista, ocorrido na data da publicação do jornal.

Foi proposto, então, na discussão ocorrida naquela aula, que professor e alunos planejassem uma atividade de aprendizagem centrada na compreensão, produção e divulgação textual na perspectiva do gênero, contemplando o tema em pauta no jornal, bem como fossem trabalhadas questões concernentes à língua portuguesa, tanto em seu aspecto estrutura quanto em seu aspecto acontecimento(ação), pensando no desenvolvimento da competência textual-discursiva escrita⁶¹.

Coube-me, como professor, organizar as ações pedagógicas e buscar subsídios teóricos que promovessem o sucesso de toda a atividade, assim como intermediar todo o processo a fim de ressignificá-lo sempre que necessário. Aos alunos, motivados pela discussão inicial, coube executar ações de coleta de material através de pesquisa na biblioteca da escola – em jornais, revistas e enciclopédias –, na Internet e no próprio Museu Victor Meirelles em Florianópolis, bem como a leitura dos materiais coletados e a produção de material escrito com a finalidade de publicar – no sentido de tornar público – textos materializados nos gêneros textuais (Anexo 14):

- i) um *painel* (para apresentação na Feira do Livro em 12 de setembro de 2003 no Beiramar *Shopping Center*, em Florianópolis – SC);
- ii) *catálogo sobre o museu Victor Meirelles* (para entregar à direção da instituição em tela e para presentear os pais durante a festa de encerramento do ano letivo de 2003) e;
- iii) um *CD-Rom*, com apresentação em *Power Point*, para os próprios alunos e para ser exibido quando da festa de entrega dos certificados de conclusão do Ensino Fundamental.

O objetivo do trabalho foi, além do conhecimento sobre o pintor academicista Victor Meirelles e a Desterro⁶² dos séculos XVIII e XIX, *tornar a vida e a obra de Victor Meirelles conhecidas entre os alunos envolvidos através de estratégias de leitura, com vistas à produção de textos escritos para serem publicados em diferentes momentos e eventos* –

⁶¹Conforme Travaglia (1997), a competência textual (acrescentou-se o termo *escrita* devido ao foco de interesse neste trabalho) diz respeito à capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos relativos aos diferentes contextos de uso em que circula o falante/escritor de uma dada língua. Está diretamente relacionada à *competência comunicativa* e à *lingüística* ou *gramatical*.

⁶²Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina e uma das três ilhas-capitais do Brasil. Originalmente denominada Nossa Senhora do Desterro, em alusão a sua padroeira, ou simplesmente Desterro, a cidade teve seu nome alterado ao fim da Revolução Federalista, em 1894, em homenagem ao então presidente da República Florian Peixoto, cujo governo pôs fim ao conflito.

enfatizando os momentos de monitoria e tomando os dados desta para prática de reflexão e análise lingüística. .

Para isso, foi fundamental a promoção de eventos de letramento por meio de estratégias de leitura e de produção textual escrita com enfoque na *monitoria* (sobre o assunto, ver Anexo 11) a fim de que os próprios alunos, mediados pelo professor e colegas mais experientes, realizassem a análise lingüístico-discursiva de suas produções, provando-lhes que são capazes de produzir textos escritos o mais próximo da norma padrão, o que lhes confere modos de uso eficiente dessa modalidade de linguagem (na perspectiva do gênero textual) possibilitando-lhes, dessa maneira, trânsito mais efetivo em instâncias comunicativas da cultura letrada, diminuindo o grau de exclusão a que são submetidos esses alunos, dadas as condições sociais em que vivem.

Esse objetivo desdobrou-se em mais alguns *específicos*:

- 1- proporcionar aos alunos momento de leitura (compreensão) de diferentes gêneros textuais sobre o assunto;
- 2- constatar e entender, por meio dos textos lidos, das fotografias observadas e das telas do artista, as diferenças entre a realidade das *artes*, social e geográfico-paisagística na Desterro do século XIX e na Florianópolis do século XXI;
- 3- compreender as características da arte academicista e distingui-la da moderna;
- 4- produzir, individual e coletivamente, textos escritos como forma de registrar os diferentes momentos da atividade;
- 5- praticar a *monitoria a posteriori* como estratégia metacognitiva a fim de se ‘visualizar’ o conhecimento lingüístico-textual do aluno;
- 6- refletir e analisar lingüístico-textualmente os textos produzidos a partir dos dados da *monitoria* em momentos de *compartilhamento de análise lingüístico-textual e discursiva*⁶³;
- 7- digitar os textos produzidos, após a análise e reescritura, no laboratório de informática da escola;
- 8- publicar o material produzido em diferentes eventos de divulgação e por meio de diferentes *suportes*⁶⁴ e,

⁶³Concebo como análise *lingüístico-textual e discursiva compartilhada* os momentos em que professor e alunos – individual ou coletivamente – voltam-se para os textos produzidos e para os resultados das respectivas monitorias e por meio de estratégias de leitura e de escrita, buscam possibilidades lingüísticas e discursivas a fim de se chegar o mais próximo possível de uma escritura nos moldes da *norma culta* e para um determinado gênero.

⁶⁴Segundo Marcuschi (2003), o suporte é o *habitat* do gênero.

- 9- acessar um conhecimento lingüístico-discursivo e de mundo possibilitador de avanço na aprendizagem do aluno e a conseqüente expansão de seus *conceitos*.

Além disso, no contexto da formação/pesquisa, essa atividade pretendeu mostrar aos professores do grupo alternativa para a “correção” dos textos diferente daquela comumente praticada no âmbito da aula de Língua Portuguesa: professor “recolhe” as redações, leva-as para casa, observa alguns “erros”, atribui uma “nota” e devolve ao aluno.

Para se alcançar o que foi proposto, as ações pedagógicas e lingüísticas mais gerais estavam relacionadas à coleta de textos em diferentes gêneros (compilação e catalogação de tais textos); à discussão oral a partir de vídeo sobre a vida e a obra do artista em pauta; à leitura dos textos materializados em diferentes gêneros; a seminários, à pesquisa em dicionário e a registro escrito diariamente, com síntese das reflexões no caderno; à produção de textos e re-textualização, acompanhadas de monitoria e de sucessivas análises lingüístico-textual e discursivas e posterior reescritura e revisão; à visita virtual por meio de CD-Rom e, *in loco*, ao Museu Victor Meirelles; à publicação dos textos produzidos em uma exposição na própria escola; à apresentação de um painel na Feira do Livro no Beiramar Shopping Center em Florianópolis em setembro de 2003; à produção de um catálogo para ser entregue ao Museu Victor Meirelles e aos pais e alunos da oitava série nas festividades de final do ano letivo de 2003 e à produção de um CD-Rom com cópia virtual em ‘power point’ do catálogo, para os próprios alunos.

4.3.2 *Primeiro episódio*: Pela consonância de teorias no contexto da sala de aula

Para subsidiar a atividade proposta a fim de observar o funcionamento da monitoria, originalmente postulada como uma estratégia de metacognição, e aqui também tomada como uma estratégia pedagógica, adotei as perspectivas de ensino-aprendizagem e de linguagem abordadas no Capítulo 3: *O aporte teórico na formação lingüístico-enunciativa e na formação docente* e, também, em específico para esse processo de textualização, a perspectiva lingüístico-textual de base cognitiva conforme Sautchuk (2003), além de Kato (1986), Meurer (1997) e Scliar-Cabral (1991) (Anexo 11).

Acredito ser possível articular vertentes teóricas histórico-sociais com cognitivas quando se compreende o movimento realizado pelo conhecimento do plano social para o plano mental através da interação verbal e das relações sociais estabelecidas em qualquer processo de ensino-aprendizagem, seja ele institucional ou não. Não penso, aqui, teorias

pedagógicas e lingüísticas apenas como abstrações ou como constructos teóricos, todavia, como professor-prático e como pesquisador, procuro trazê-las para a prática escolar cotidiana e para a pesquisa, a fim de na *práxis* aprofundar a teoria e aprimorar a prática.

Para ratificar essa postura, dialogo com Bonini (2002) e Furlanetto (2002b) que também concordam com a aplicação de noções respectivas às diferentes correntes teóricas quando se trata de realizar atividades ou estratégias pedagógicas na instância escolar, mesmo que, a princípio, esses postulados pareçam divergentes na esfera de produção e circulação científica.

Bonini (2002.) sugere que os modelos psicolingüísticos de produção textual produzidos por pesquisadores como Hayes e Flower, van Dijk e Kintsch, dentre outros, cujo objetivo é orientar a verificação da produção empírica de textos, deveriam ser entendidos como um conhecimento que o professor pode deter para avaliar o processo de desenvolvimento do aluno na prática pedagógica de produção de linguagem. Ainda segundo Bonini:

[...] sem distorcer a perspectiva enunciativista (e aqui ressaltamos o enfoque social desta concepção), o professor pode entender certos aspectos do ensino de produção textual como uma espécie de **terapia de linguagem** (grifo nosso), onde sua intervenção proporcionará ao aluno momentos de reflexão, de revisão de suas formas de interação, de recomposição e de desenvolvimento dessas condutas. Temas psicolingüísticos como estratégias cognitivas de leitura e escrita, bem como de metacognição relacionada a estes processos, podem compor processos de intervenção no percurso de desenvolvimento de habilidades pelo aluno (2002, p. 37).

No entanto, Bonini continua sua argumentação advertindo que o professor deve compreender essas estratégias cognitivas de leitura e escrita, ou mesmo as estratégias de metacognição relacionadas a ambos os processos como uma *terapia de linguagem*, e isto significa dizer, como recurso a partir do qual tomará decisões com o aluno em intervenções nas interações de sala de aula, a fim de proporcionar reflexões e revisões concernentes às habilidades e aos usos da leitura e escrita que contribuam para o desenvolvimento do aprendiz. Ainda segundo este autor, precisa-se ter claro que originariamente esses postulados foram pensados como “modelos abstratos, construídos com a pretensão de descrever sumariamente todos os processos interacionais, contudo, não se adequarão à proposta [referindo-se aqui a propostas de cunho enunciativista], primeiramente, por conduzir a exercícios mecânicos e ao encapsulamento do sujeito em um molde ideal e, em segundo lugar, por reduzir a diversidade das práticas enunciativas a um único processo ou grupo dele” (BONINI 2002, p. 37).

Poder-se-ia dizer, então que esses modelos advindos da Psicolinguística, entendidos pelo professor não apenas como construtos teóricos abstratos, mas como pontos de observação através dos quais o aluno possa olhar seu texto como produção propriamente sua, ajudam, sobremaneira, tanto o professor como o aluno. A este permite visualizar o próprio progresso e o modo como está sendo avaliado pelo professor, e àquele, oportuniza dados para uma avaliação mais objetiva e produtiva em aulas orientadas por uma concepção enunciativa de linguagem.

Neste caso, o trabalho com as estratégias cognitivas ocorre implementado como e em estratégias pedagógicas, nos diversos momentos da textualização – do planejamento à revisão – tanto na intervenção do professor, quanto no desenvolvimento de capacidades a que o aluno está suscetível. Estas estratégias cognitivas passam a ser uma espécie de ponto de partida para *terapias* nos processos de textualização, concebida na instância do aluno e na do professor, existindo, para cada uma das duas, focos – *níveis macrovisual* e *microvisual* – nos quais se concentrarão a atenção tanto do aluno quanto do professor.

Bonini (2002, p. 38) apresenta os *níveis macrovisual* e *microvisual* como uma forma de os sujeitos olharem para a própria participação na interação da sala de aula como *construtores de linguagem*, da qual decorre o conhecimento que cada qual tem da língua, podendo desenvolvê-lo nesse percurso, resultando em expansão da *competência comunicativa*⁶⁵ através dos conhecimentos e estratégias relativos a esses níveis e seus respectivos tópicos, quais sejam:

- i) No *Nível Macrovisual* – relativo à situação de interação e de produção do texto – foca-se: a) o *propósito da interação*: a preocupação recai sobre o(s) destinatário(s) e o efeito de sentido que se deseja causar, por isso é preciso refletir basicamente sobre os atores sociais, o ambiente, as possíveis reações, a identidade, entre outros aspectos; b) os *aparatos linguageiros* referentes aos meios para se atingir o propósito da interação, aqui incluídos o gênero textual apropriado, o conhecimento sobre rituais de linguagem, o desenvolvimento de estratégias de interação verbal; c) o *conhecimento da causa* referente ao conhecimento sobre o assunto e sobre a situação de interação que se deve ter para alcançar o propósito da interação, o que subentende conhecimento de mundo, conhecimento lingüístico-textual-discursivo, enciclopédico, dentre outros; d) o *planejamento* relativo aos modos de condução da interação necessários à obtenção dos efeitos de sentido pretendidos.

⁶⁵A competência comunicativa diz respeito aos usos que se faz da linguagem nas diferentes instâncias de interação verbal na sociedade. Ela está diretamente relacionada à competência gramatical e lingüístico-textual (cf. TRAVAGLIA, 1997).

- ii) No *Nível Microvisual* – relativo ao texto – foca-se: a) a *revisão on-line*, na medida em que esse momento envolve estratégias de desenvolvimento dos mecanismos de coesão e coerência textuais, de nexos frasais, de avaliação, de leitura e de reescrita dentre outras. Isso pressupõe que o *escritor* questione-se se o que está produzindo responde aos processos interacionais antevistos e se o desenvolvimento do conteúdo e a apresentação da linguagem também correspondem a estes propósitos; b) a *revisão de rascunho*, quando o *escritor* está envolvido com o desenvolvimento de estratégias de detecção de falhas ortográficas, de pontuação, das variantes lingüísticas, dentre outras. Nessa etapa observa-se se o texto escrito enquadra-se aos propósitos interacionais planejados e se ocorre adequação de linguagem às exigências sociais de norma.

Furlanetto (2002b), em diálogo que trava com Bonini (2000.), também advoga que o professor entenda as noções teóricas cognitivistas de produção de texto, mesmo que as aulas se dêem em um contexto enunciativista, pois, para a autora, por um lado, há a necessidade da inserção dos resultados dos estudos da Psicolingüística em práticas ou abordagens sócio-interacionistas, uma vez que estes foram marginalizados, sobretudo nos documentos oficiais de orientação curricular e, por outro, há a necessidade de reflexão sobre o quanto e como procedimentos didáticos de outras abordagens teóricas podem ser reinvestidos nas práticas pedagógicas de cunho sócio-histórico.

Sabe-se ainda (BONINI, 2002) que há muitas lacunas teóricas a serem consideradas, e muitas negociações devem ser implementadas em se tratando de ensino-aprendizagem, e isso deve levar os professores a esse constante diálogo com as diferentes teorias, sejam elas de cunho histórico-cultural ou cognitivo.

Então, contemplando a discussão realizada até aqui e para nortear as ações pedagógicas e lingüístico-textuais, a atividade de aprendizagem veiculada nesta *cena* está pautada nas noções postuladas por Leontiev (1978) e se caracteriza, primordialmente, pelo seu enfoque histórico-cultural.

Para Leontiev (1978), a *atividade* se concebe como um processo que mediatiza a relação entre o homem (sujeito da atividade) e os objetos da realidade / do conhecimento; em específico, a *atividade de aprendizagem* é sempre uma *ação com intenção*. Não é do professor; é sempre do sujeito que aprende. O papel do educador, nesse caso, é conscientizar os sujeitos aprendizes para se que envolvam naquilo que é proposto em aula. A atividade de aprendizagem se caracteriza por: *um motivo, uma finalidade e meios*, e sua *estrutura* se compõe de: i) *sujeito da atividade*; ii) *objeto*: sobre o que recai a ação do sujeito; e, iii)

sistema de meios: que são utilizados pelos sujeitos para produzir as transformações: sistema de ações, instrumentos utilizados e objetivos.

Por se tratar de uma atividade de *aprendizagem*, esta tem algumas particularidades que a diferenciam das demais na (da) vida dos homens: realiza-se na escola; tem um conteúdo previamente determinado nos planos de estudo e programas; a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos constituem o *objetivo e resultado* que lhes são próprios, e as mudanças que se produzem no *sujeito da atividade* estão determinadas pela compreensão e engajamento no processo de atuação.

A organização da *atividade de aprendizagem* pressupõe um trabalho docente planejado claramente com: *objetivos da aprendizagem; problematização (motivação); ações (de aprendizagem, subsidiadas pela teoria da atividade)*. Constituem, então, três componentes de base pedagógica que devem ser planejados pelo professor:

1-*Orientações*:

- i) de ações de constituição do diagnóstico;
- ii) de orientação prévia (o que deve garantir ao aluno a compreensão prévia do que vai haver antes da execução das ações);
- iii) planejamento e;
- iv) prognóstico.

Toda e qualquer orientação tem papel fundamental no e para o desenvolvimento da atividade.

2-*Execução*:

- i) de ações que desencadeiem o desenvolvimento do trabalho e suas transformações;
- ii) a aplicação dos procedimentos e estratégias previstas;

3-*Acompanhamento*: de ações que realizem o acompanhamento e a valoração (avaliação) do processo e que comprovem a efetividade dos produtos obtidos para realizar as alterações ou correções necessárias. A principal função do acompanhamento é dar a referência de como ocorreu a formulação das tarefas.

Ainda como forma de consubstanciar a noção pedagógico-metodológica para concretizar a produção textual escrita prevista, busquei um modelo de textualização que contemplasse, lingüística e pedagogicamente, as várias etapas concernentes à escrita de um texto. Para isso, adotei o modelo apresentado por Sautchuk (2003), tomando o cuidado de realizar as modificações didáticas necessárias no sentido de adaptá-lo aos objetivos da

atividade: a produção textual escrita a partir da noção de gênero textual e em suporte apropriado à divulgação.

Sautchuk (2003) toma a noção de monitoria e a aborda sob a ótica de um *leitor interno* cuja função é monitorar a produção escrita ao longo de sua execução a fim de que o leitor externo – destinatário do texto – não encontre dificuldades em atribuir coerência – significação global – ao texto. Esse *leitor interno* alterna-se, como que um sujeito bifurcado, com um *escritor ativo* no processo de escritura, ou seja, no ato verbal, para que o projeto comunicativo seja bem sucedido.

Este modelo prevê uma *fase inicial* para a produção do texto escrito denominada *pré-textual* (intenção do sujeito / projeto comunicativo), pois nela o escritor, além da contextualização necessária para a escritura, faz a previsão do leitor externo, isto é, para que destinatário o texto se propõe e projeta uma *superestrutura* – e acrescentaríamos um gênero textual de acordo com a situação de interação verbal: situação de comunicação – a partir de suas representações mentais, para o texto a ser produzido.

Essa fase caracteriza-se por dois momentos: a *contextualização* e a *superestruturação*, respectivamente relacionadas às questões pragmáticas (incluídos aqui, em nossa experiência, os fatores sócio-históricos e ideológicos relativos à situação de comunicação e de produção textual em um dado gênero textual, (próprio de uma prática de linguagem) e a esquemas formais superestruturais em nível da mente, determinadores do modelo de texto a ser usado de acordo com os fatores pragmático-discursivo-ideológicos.

A *segunda fase* do modelo em questão, *do controle efetivo intraproceto*, é caracterizada também por dois momentos denominados *conectividade conceptual* e *conectividade seqüencial*. Neste etapa, segundo Sautchuk (2003), em relação à *conectividade conceptual*, está ativada na mente do escritor a figura bifurcada do *escritor ativo* que seleciona os elementos semântico-textuais responsáveis pela manutenção da unidade conceitual macroestrutural do texto. Concernente à *conectividade seqüencial*, os itens selecionados dizem respeito aos elementos lingüístico-textuais (basicamente sintáticos) responsáveis pela unidade na microestruturação textual.

A *terceira fase*, *representada por motivos didáticos*, diz respeito ao momento da confirmação ou não dos elementos referidos nos parágrafos anteriores. Nessa fase manifesta-se a figura do *leitor interno*, que retoma a escritura do texto no caso de problemas surgidos em seu processo de estruturação escrita ou confirma o seu término, uma vez confirmada a ausência de questões que comprometam a conectividade conceptual ou seqüencial que dificultem a significação global.

O diálogo entre o *leitor interno* e o *escritor ativo*, postulado por Sautchuk (2003), se estabelece na *fase do controle efetivo intraprocasso*, quando da micro e macroestruturação do texto escrito, donde se infere que há uma *monitoria pari passu* e também, terminada a versão *rascunho*, a ocorrência de uma *monitoria a posteriori*.

Como salientei anteriormente, adaptei essas noções para a realidade pedagógica da sala de aula, uma vez que esse modelo, como um construto teórico, está relacionado a escritores fluentes, por isso não prevê a intermediação de outros sujeitos ao longo do processo de escritura. No entanto, para sua aplicação em contexto de aula de Língua Portuguesa, parto do princípio do compartilhamento das ações pedagógicas e lingüístico-textual-discursivas em todas as etapas ou fases e, para tal, enfatizo, dentre as variáveis envolvidas no processo de textualização: i) a figura essencial do *leitor interno / do monitor*, tendo consciência de que *esse leitor interno* é resultado do uso efetivo em contextos lingüístico-discursivos que o sujeito escritor faz da linguagem (nível de letramento, de interações lingüísticas e discursivas); ii) a qualidade e a quantidade dos modelos de conhecimento *arquivados* pelo sujeito escritor como resultado de sua atuação em diferentes instâncias comunicativas e, por último, iii) a postura mental exigida na fase de confirmação – nesse momento também está presente a figura do(s) sujeito(s) mais experiente(s) como instigador(es). Para uma melhor visualização, apresento uma síntese do modelo no Anexo 12, Quadro 5.

Ainda em relação ao processo de produção textual escrita, cito Fonseca (1994, p.136), que diz que

[...] ensinar estratégias de produção escrita pressupõe uma pedagogia que familiarize os aprendentes com as características dos discursos, nos mais variados níveis de sua organização (super, macro e microestrutural) e na variedade da sua natureza e das suas funções [...].

Essa pedagogia é de responsabilidade do professor e da escola como elemento aglutinador das estratégias de leitura com as de escrita para que se possam instalar outras, encaminhando o aluno à percepção da perfeita integração de ambas na produção escrita. Isso significa que essas estratégias de leitura combinadas às de escrita contribuem sistematicamente para a formação, estruturação e fixação dos modelos de textualização por parte do aluno.

Nesse sentido, a aula de leitura não se limita à entrega de um texto impresso ao aluno para que faça, a princípio, uma *leitura silenciosa* e, posteriormente, que a realize *em voz alta* para a classe e seja avaliado apenas pela boa dicção, pelo ritmo, pela entonação, enfim, apenas por critérios relacionados à oralização do texto escrito. Parece estar-se dizendo o óbvio

quando se está dirigindo o discurso para os pesquisadores da linguagem, porém isto não está claro para o professor, principalmente aquele que atua na educação básica.

A leitura precisa se constituir em uma prática cotidiana na aula, subsidiada por estratégias metacognitivas manifestadas em ações pedagógicas planejadas para desenvolver os níveis de compreensão, de interpretação dos textos com os quais se tem contato e para, além disso, que o aluno se aproprie de informações, de conhecimentos a partir dessa leitura.

Pensando em aprofundar a discussão, trouxe ainda outros enfoques sobre **monitoria** para a reflexão com o grupo de professores na formação/pesquisa e para essa atividade de aprendizagem (conforme apresentado no Anexo 11); o intuito foi o da aplicação dessa noção nas práticas de produção textual escrita realizadas para atestar a importância dessa estratégia de metacognição, não apenas como tal, mas como uma *terapia de linguagem* (cf. BONINI, 2002). Entenda-se por essa *terapia* a consideração, pelo professor, dos dados resultantes da monitoria, a partir dos quais tomará decisões lingüístico-discursivas e pedagógicas com o aluno, pensando-se em um processo de textualização real, não apenas para se atribuir uma *nota*, mas com a finalidade de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, a fim de que este possa circular em diferentes instâncias de uso da escrita.

4.3.3 Segundo episódio: A Atividade de Aprendizagem: Re vi vendo Victor

Passo, agora, ao relato das ações sem, contudo, distingui-las como pedagógicas ou lingüísticas, uma vez que foram planejadas de forma a serem ações articuladas com o objetivo de se chegar aos resultados previstos.

A atividade foi iniciada pelas *orientações*, o que quer dizer, expliquei o que se estava por realizar bem como os devidos procedimentos, pois é imprescindível a discussão com o aluno para que compreenda cada etapa do processo e saiba como realizar as ações previstas. No tocante à produção textual escrita, principiei pelo que Dahlet (1994: 81) denomina “planificação: pré-requisito de todo trabalho com a linguagem. [...] Todo texto procede, inicialmente, de um relacionamento entre os conhecimentos, uma situação e a forma que ele vai lhe fornecer” – o que Sautchuk (2003), define como *fase pré-textual*.

Como parte integrante desse primeiro momento, a *motivação* dos alunos foi primordial para a realização das ações e o sucesso da atividade, por isso, observando o interesse deles pelo tema e por algumas das ações planejadas – por exemplo: a visita ao Museu Victor Meirelles e aos lugares retratados pelo artista em Florianópolis – instiguei-os apresentando-

lhes um vídeo⁶⁶ sobre a vida e obra de Victor Meirelles e que enfocava os lugares da Desterro dos séculos XVIII e XIX retratados pelo artista. Planejamos, então, visitar esses lugares e comparar as transformações ocorridas. Isso resultou em registro fotográfico e em produção de textos escritos.

Posteriormente à sessão de vídeo, ocorreu um debate em que cada aluno manifestou sua compreensão e impressão sobre o que assistiu. Alguns deles registraram essa conversa em forma de relatório escrito⁶⁷, apresentado em transparência e, juntos, fizemos a devida revisão, expondo-o, em forma de cartaz, para as consultas posteriores.

A etapa seguinte caracterizou-se pela leitura dos textos jornalísticos⁶⁸ e dos demais textos impressos trazidos para a sala sobre o tema em tela. O foco nessa leitura voltou-se para três textos especificamente: dois deles publicados no jornal citado, quais sejam: *Entre as honras e o esquecimento* e *A casa do artista*, e o terceiro⁶⁹, pesquisado na Bíblia Sagrada – Novo Testamento, no Evangelho Segundo S. Mateus, 14: 1-12.

Os três textos citados foram lidos pelos alunos durante aulas específicas para essa prática, aplicando-se, primeiramente, a cada um deles, a técnica do *sublinhamento* – uma atividade cognitiva que consistia em sublinhar as informações mais relevantes para a compreensão e atribuição de sentido global ao que foi lido. Isso permitiu observar a compreensão de cada aluno sobre o texto e perceber os conhecimentos de mundo e lingüístico-discursivo através do que foi sublinhado.

Tomei, para exemplificação da ação requerida, o primeiro parágrafo do texto *Entre as honras e o esquecimento* e, juntamente com os alunos, lemos atentamente, sublinhando o que julgávamos mais importante para compreensão desse excerto. Percebendo que a *turma* compreendera o que fora solicitado, passamos ao sublinhamento dos demais textos. Concluída essa etapa, todos expuseram à classe o resultado de seu trabalho e, então, realizamos o arremate da parte para novos encaminhamentos.

A etapa seguinte consistia em *mapear*⁷⁰ as informações nos textos e, novamente, voltamos ao primeiro parágrafo do texto *Entre as honras e o esquecimento* para, a partir dos

⁶⁶ *Victor Meirelles – Quadros da História – Documentário Ficcional – 25min./35mm./cor. Série Curtas Catarinenses V. 3, Vídeo, direção Pena Filho, 1996.*

⁶⁷ Instituí, em acordo com a classe, o registro escrito diário das aulas por dois ou mais alunos, que o lêem no dia subsequente.

⁶⁸ Os textos foram publicados no Jornal A Notícia de 22. 02.04, Secção Caderno Anexo.

⁶⁹ Este terceiro texto surgiu em virtude do interesse dos alunos em conhecer a causa da degolação de S. João Batista, pois durante as discussões iniciais lhes fora mostrada, em transparência, uma das obras do artista que mais impressiona quem visita o Museu Victor Meirelles em Florianópolis, SC: *Degolação de S. João Batista*, Itália, 1855.

⁷⁰ O mapeamento de texto consistiu em se detectar a idéia central em cada parágrafo bem como todas as *sub-ideias* daquela derivadas em uma ordem de importância (cronológica, de abrangência, etc...)

dados sublinhados e juntamente com a classe, realizar o respectivo *mapeamento* das idéias como forma de orientação para a atividade.

Os alunos responsabilizaram-se pela realização do *mapeamento* dos três textos citados – cada qual se ocupou com um texto – e, terminada essa etapa, os *mapas* foram expostos à turma sob forma de seminário em que cada um explicou o porquê de sua produção e da forma como *mapeou*. Abrimos espaço para a discussão e montamos, então, a partir dos trabalhos apresentados, os *mapas* de cada texto.

Passamos ao momento seguinte, ainda no contexto da *fase pré-textual*, quando foram planejadas as primeiras produções textuais escritas: um texto biográfico sobre Victor Meirelles e outro sobre a degolação de S. João Batista⁷¹. Nessa etapa houve, também, a preocupação com a configuração final dos textos em virtude da materialidade em um gênero e com o *suporte* em que seriam publicados.

Concluído o planejamento dos textos e respaldados pela discussão levada a cabo até esse momento, iniciou-se uma nova fase no processo de textualização: a do *controle efetivo* – *intraprocesso*, relacionada à *conectividade conceptual e seqüencial* (cf. Sautchuk, 2003) – e a da *monitoria* (cf. SCLiar-CABRAL (1991, p. 142-143). Os alunos principiaram a escrita conforme o planejado⁷².

A escrita da primeira versão dos textos ocorreu ao longo de três aulas com a duração de quarenta e cinco minutos cada uma. Concomitante ao processo de produção escrita pelos alunos, observei o *monitoramento pari passu* manifestado nos *borrões* realizados durante a primeira versão em rascunho. Estas *rasuras* culminaram em dados para reflexões futuras sobre dificuldades apresentadas referentes à micro e à macroestrutura textuais.

Terminada a etapa de produção da primeira versão escrita dos textos, passamos ao processo da *monitoria a posteriori*⁷³, não sem antes ter explicado a todos os objetivos dessa fase, deixando-lhes explícito o “como”, o “porquê” e o “para quê” e que encaminhamentos seriam dados posteriormente a esse momento.

Como o foco da atividade foram os momentos da monitoria pós-primeira versão escrita dos textos, detalho mais essa etapa, pois como resultado dela, novos

⁷¹ O texto lido e mapeado pelos alunos foi o da Bíblia Sagrada, escrito em uma linguagem bastante erudita. Optamos, então, por um processo de re-textualização utilizando uma linguagem mais contemporânea, ou seja, uma forma mais atual de narrar.

⁷² Nessa etapa, segundo o modelo de Sautchuk (2003), principia-se a *fase do controle efetivo*, em que estão em jogo a *conectividade conceptual* e a *conectividade seqüencial* do texto, relativas, respectivamente, à macro e à micro-estrutura textuais. Refere-se ainda ao que Dahlet (1994, p. 82) definiu como *textualização*, o que implica diretamente a atividade de redação.

⁷³ Nesta etapa, a intenção é de que o aluno se *afaste* da posição de escritor e assumo a postura de leitor crítico do próprio texto com o intuito de refletir metalingüisticamente sobre o que produziu a fim de entregá-lo ao leitor potencial.

encaminhamentos, tanto lingüísticos como textuais ou discursivos, foram adicionados ao planejamento inicial, como forma de ressignificá-lo.

À medida que cada aluno concluía sua primeira versão, solicitava que realizasse “palavras-cruzadas” com o objetivo de preencher o tempo necessário para que todos terminassem e, também, como forma de permitir-lhes o “afastamento” necessário da posição subjetiva de autores dos textos para poderem, em tempo oportuno, realizar a *monitoria a posteriori*, agora na posição de leitores críticos de suas produções. Quando todos terminaram a primeira versão, estas me foram entregues.

Na aula seguinte, os textos foram devolvidos e retomados para uma leitura acurada, sinalizando⁷⁴ possíveis problemas que afetavam a macro e a microestrutura textuais. Foi pedido que observassem, durante o monitoramento, critérios importantes para o estabelecimento da *coerência textual* (como significação global do texto), quais sejam: *não fugir do assunto proposto; evitar contradições conceituais, observar a adequação vocabular*; e que se ocupassem com a *titulação do texto*, observando se o título funcionava efetivamente como pista para levar o leitor potencial às idéias/informações daquela produção escrita. Em relação à coesão textual (tessitura textual), chamou-se a atenção para o *resgate da referência* – principalmente no que tange ao tomar cuidado em permitir ao leitor do texto recuperar a referência por meios dos anafóricos; também para a *concordância nominal e verbal*; para a *pontuação* – observando a importância da sintaxe para pontuar um texto e, por último, para a *ortografia*.

Os alunos envolveram-se na atividade de monitoramento com entusiasmo. Algumas vezes chamavam-me a fim de refletir sobre dúvidas. Juntos, discutíamos possibilidades de *revisão*, porém os alunos eram instigados, nestes momentos, às suas próprias conclusões. Terminada a etapa, os textos foram entregues a outros colegas de classe para que estes lançassem um outro olhar avaliativo sobre o que fora realizado. Então, foi recolhida essa primeira versão com todas as “marcas” resultantes do monitoramento e realizado um levantamento de dados para discussão posterior sobre esta etapa.

Com os dados coletados foi realizada uma análise lingüístico-textual a partir dos textos produzidos e das respectivas marcas da monitoria. Nesse momento discuti com os alunos os problemas surgidos na micro e na macroestrutura textual e as possíveis soluções lingüístico-gramaticais e textuais para cada um deles.

⁷⁴ Não convencionei nenhum tipo de sinal em específico para o monitoramento, pois julguei, por se tratar de uma oitava série do Ensino Fundamental, que isso poderia gerar certa confusão. Apenas pedi que sinalizassem com um círculo ou traço as falhas encontradas e que procurassem delimitar qual tipo de problema ocorrera para posterior reflexão.

Os alunos passaram, então, à escrita de uma segunda versão do texto e a uma nova sessão de monitoria para, somente depois dessa segunda reescritura e de uma análise lingüístico-textual em parceria com o professor, digitarem o texto na sala informatizada da escola.

Na etapa da digitação, os alunos recorrem ainda às “ferramentas” disponíveis no programa *Word*, como o *corretor ortográfico* e o *corretor da estrutura sintática* para um melhor acabamento ao texto. Obviamente que se aconselhou prudência em relação ao uso desses dispositivos virtuais, pois os dados neles armazenados podiam estar equivocados.

Chegamos, então, à etapa final, ao momento de considerar o texto como “pronto”, após o processo de *revisão*, que, conforme Dahlet (1994, p. 83), é entendido como “o agrupamento das operações de revisão do texto, [...] operações de adequação definitivas, durante as quais a pessoa tenta reduzir, se não, suprimir as falhas constatadas, para entregar à leitura [...] a versão de seu escrito que ela julga satisfatória”.

Após essa revisão cada aluno imprimiu seu texto a fim de expô-lo, afixando-o no suporte adequado para os futuros leitores.

Subseqüentemente às ações relatadas foram realizadas visitas ao Museu Victor Meirelles e aos lugares, em Florianópolis, retratados pelo artista. Determinamos que cada grupo de quatro alunos ficasse responsável por produzir um relatório escrito sobre a visita. No retorno à sala de aula, esses relatórios passaram pelo mesmo processo de textualização e monitoramento já descritos, o que resultou em cinco textos sobre a casa – agora Museu Victor Meirelles – e seus vários ambientes com as respectivas obras que lá estão expostas.

Todas as ações apresentadas neste *episódio* resultaram em avanços tanto para nós, professores, quanto para os alunos. No tocante aos professores, houve todo um aprendizado a respeito do artista Victor Meirelles, sua vida e obra, assim como qualificação quanto aos processos de textualização, sobretudo aos relacionados à análise lingüístico-discursiva. No que se refere aos alunos, passo, então, ao detalhamento dos resultados a partir de um texto, acompanhado de comentário.

4.3.4 *Terceiro episódio*: A análise lingüístico-discursiva do texto escrito: a consonância das vozes no compartilhamento das ações de revisão através da *monitoria*

É preciso destacar que os resultados não serão apresentados de maneira formal, isto é, por meio de tabelas e gráficos, de modo a permitir uma visão mais focada de determinadas etapas do processo de textualização. A intenção não é aquela relativa a uma pesquisa

experimental e tampouco está voltada a observar a *monitoria* apenas como uma estratégia metacognitiva ou à verificação empírica deste processo.

Não pensei em testar construtos teóricos, mas lançar mão deles para melhor desenvolver a prática em um trabalho escolar, pautado em conhecimentos pedagógicos, metodológicos, lingüísticos-textuais e discursivos, que resultasse na produção de textos “vivos”, isto é, que circulem em eventos sócio-comunicativos, não apenas para a mera correção do professor.

Apresento, então, o movimento de *monitoria* e da *reescritura* considerando sempre o processo de textualização em sua totalidade. Tomei para análise apenas um texto⁷⁵, pois, através dele, posso mostrar o que ocorreu nos demais textos nesta atividade de textualização. Como o objetivo é demonstrar que em momentos de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa há a possibilidade de articulação entre diferentes teorias, o texto adiante possibilita uma visão panorâmica de todo o processo em cinco momentos distintos, do início da produção escrita até a etapa em que foi considerado “pronto” para publicação.

Uma cópia da versão original do texto, manuscrita, em forma de rascunho e com as marcas da *monitoria* está no Anexo 13 para que se constate a autenticidade da produção, porém, a seguir, está a transcrição desse documento para uma melhor leitura e visualização. Para destacar as intervenções realizadas pela aluna durante a *monitoria a posteriori*, adotei colchetes seguido de número sobrescrito – []^{Nº}.

Analisando as partes 1 e 2 do texto *A Alcova*, mostradas no Anexo 13 e transcritas adiante, observa-se que a aluna escreve o primeiro fragmento e, então, interrompe a escrita a fim de realizar a primeira *monitoria a posteriori*, conforme se mostra a seguir:

Fragmento 1 do texto: A alcova

Primeira versão com as marcas da *monitoria a posteriori*:

A alcova [era]¹ um ambiente que antigamente era utilizado para necessidades fisiológicas do ser humano, mas necessariamente encontros amorosos. Na entrada da alcova abri-se uma porta que se depara com a tela “ A degolação de São João Batista”, [o ambiente é muito pequeno sem nenhuma entrada de ar sem ser a porta.]² A tela relata a morte de um profeta jamais esquecido, que por um segredo acabou sendo degolado. [A tela de São João Batista é de 1855.]³

A primeira intervenção no fragmento 1 ocorreu no primeiro verbo do texto, [era]¹, e resultou da preocupação da aluna em adequar o tempo do verbo *ser* ao projeto textual em

⁷⁵O texto foi produzido após a visita ao Museu Victor Meirelles em Florianópolis, SC. Anteriormente a esta visita ficara combinado com os alunos que produziram textos sobre os diversos ambientes da casa-museu e manifestariam a impressão que cada qual tivera sobre os espaços e sobre as obras de arte ali expostas. Este, como os demais textos escritos, em sua versão “definitiva” apresentada mais adiante, constituiram um catálogo sobre a casa, a vida e a obra do pintor academicista catarinense, Victor Meirelles. Um dos exemplares foi entregue pelos alunos para a arte-educadora do museu, assim como o CD-Rom com a coletânea de textos sobre o artista.

andamento para [*é*]¹, conforme se vê no fragmento 2. Ao questioná-la sobre o porquê desta alteração, respondeu que a *alcova ainda está lá*, no Museu Victor Meirelles, *por isso o verbo “ser” deve estar conjugado no Presente*.

O segundo movimento de monitoramento foi em [*o ambiente é muito pequeno sem nenhuma entrada de ar sem ser a porta.*]² e [*A tela de São João Batista é de 1855.*]³ respectivamente no *fragmento1*, no entanto, só se pode avaliar o resultado destas duas intervenções na medida em que se observa o posicionamento em que ambas aparecem na estrutura sintática modificada do fragmento 2.

Tanto [...] ² quanto [...] ³ migraram das posições e funções sintáticas em que se encontravam na microestrutura do *fragmento1* e assumiram outras no fragmento 2. Esse movimento resultou, no fragmento 2, em uma seqüenciação mais lógica e clara das informações nas orações e destas nos respectivos períodos, pois evitou as repetições lexicais (através da eliminação de palavras) transformou aquilo que era oração – sem necessidade – em sintagmas nominais ou verbais e isso possibilitou a concisão do texto sem afetar-lhe a significação. Houve, aqui, uma reordenação da estrutura seqüencial do texto, o que provocou melhora na macroestrutura, aperfeiçoando-a e contribuindo, desta maneira, para facilitar a atribuição de coerência por parte de um leitor potencial. A despeito dessas primeiras intervenções, não se notou qualquer preocupação com a paragrafação desta parte.

O fragmento 2, a seguir, tomado como segundo momento nesta etapa da análise, foi produzido como reescritura do fragmento 1 após a primeira *monitoria a posteriori*, bem como a discussão e reflexão dos resultados deste monitoramento entre professor e aluna.

Fragmento 2 do texto: A alcova

Segunda versão também com as marcas da *monitoria a posteriori* (primeira reescritura):

*A Alcova [*é*]¹ [*um ambiente muito pequeno sem nem uma entrada de ar, [sem ser a]*⁴ *porta,*² [*outrora*]⁵ *era um [ambiente]*⁶ *muito utilizado para necessidades fisiológicas [do ser humano]*⁷ *e mais necessariamente para encontros amorosos [do casal.]*⁸ [*Na*]⁹ *entrada da alcova, abri-se uma porta [que]*¹⁰ *depara-[se]*¹¹ *com a tela: “A degolação de São João Batista”, [de 1855]*³ [*e relata*]¹² *a morte de um profeta jamais esquecido que [por um segredo]*¹³ *acabou sendo degolado.**

Esse fragmento de texto, ao seu término, também passou por um segundo momento de *monitoria a posteriori*. Além das novas intervenções, nele também estão demarcadas as ocorridas no fragmento 1, ou seja: [...] ¹, [...] ² e [...] ³, pois em algumas destas a aluna interferiu a fim de melhorar-lhes a tessitura.

Em [...]² ocorre nova alteração face à substituição de [*sem ser a*]⁴, neste fragmento, por [*além da*]⁴ no fragmento 3 adiante. Essa interferência melhorou visivelmente a coesão e o nível da coerência nesta parte do texto, pois permite mais fluidez ao leitor, facilitando-lhe a compreensão e a atribuição de sentido, uma vez que [*além da*]⁴, na posição em que foi colocado, torna este primeiro parágrafo mais explícito e objetivo, deixando clara a informação de que a única entrada de ar no ambiente se dá através da porta.

Um aspecto importante a considerar neste fragmento 2 é que a aluna, concomitante a sua reescritura, realizou *monitoria pari passu* ao substituir o advérbio *antigamente*, no fragmento 1, por [*outrora*]⁵, no fragmento 2. Questionada sobre a alteração, alegou-me que a troca melhorara, segundo suas palavras, *o nível do texto*. Aqui ficou visível a influência das relações verbais em sala, pois eu usara o termo ‘*outrora*’ em um texto de minha autoria, explicando-lhe o significado, bem como a importância da expansão e uso de variedade vocabular para um trânsito escrito efetivo do aluno em instâncias sócio-comunicativas mais letradas na sociedade.

Neste fragmento 2 também ocorreram outras correções quando da *monitoria a posteriori*, como se observa em [*ambiente*]⁶, substituído por [*espaço*]⁶ no fragmento 3, eliminando, desta forma, através da sinonímia, uma repetição de vocabulário. Além disso, [*do ser humano*]⁷ foi substituído no fragmento 3 por [*dos moradores da casa*]⁷ e, na própria reescritura do fragmento de texto em pauta, foi incluída a expressão [*do casal*.]⁸o que, em ambos os casos, alterou o efeito de sentido, pois eliminou a generalização e restringiu o uso da alcova especificamente aos moradores da casa. A aluna também optou por trocar [*Na*]⁹, no fragmento 1, por [*A*]⁹, no fragmento 3, embora essa mudança não tenha sido resultado de problema sintático ou semântico, talvez ela quisesse demonstrar saber fazer o uso da crase.

Quanto a [*que*]¹⁰, no fragmento 3 foi substituído por [*e*]¹⁰. Essa substituição desfez um problema de coesão com influência direta na coerência do texto, em virtude de [*que*]¹⁰ ser um *pronome relativo*; em um processo de recorrência anafórico, ter como referência o termo *porta* imediatamente anterior, acarteria uma relação de subordinação entre as duas partes do período. Isso possibilitaria a ambigüidade de se atribuir a *a porta* a capacidade de se ‘deparar’ com a obra citada. No entanto, a troca pelo conectivo [*e*]¹⁰ desfez tanto a subordinação quanto a ambigüidade e, por meio de uma relação de coordenação por adição, alterou circunstancialmente o sentido do enunciado. Tem-se, então, na primeira oração o ‘*abrir a porta*’ e, na segunda, em função dessa ação, a possibilidade de alguém que a abre, ‘*se deparar com tela: Degolação de S. João Batista*’.

Ainda ocorreu mudança de posição da partícula apassivadora [se]¹¹ em relação ao verbo ‘deparar’ no fragmento 3; a opção pela posição proclítica de [se]¹¹ devido à conjunção ‘e’, demonstra conhecimento, por parte da aluna, em relação aos *clíticos*. Além disso, em [...]¹² houve troca do conectivo ‘e’ pelo ‘que’, pois esse pronome relativo tem seu sentido resgatado em ‘tela’ e introduz a oração subordinada adjetiva seguinte, assim como a mudança do verbo ‘relatar’ para ‘retratar’, uma vez que o sentido deste último está relacionado diretamente ao contexto: a tela citada retrata – e não *relata*, como antes – a degolação de S. João Batista. A conjunção foi trocada para estabelecer uma melhor relação de correferência na microestrutura textual, e que o verbo, para melhorar a coerência nesta parte do texto. As alterações comentadas podem ser observadas no fragmento 3 a seguir, que resultou também de um momento de *monitoria a posteriori* e das reflexões sobre os dados surgidas nesta etapa.

Fragmento3 do texto: A alcova

Terceira versão com as marcas da *monitoria a posteriori* (segunda reescritura digitada na sala informatizada da escola):

A alcova é um ambiente muito pequeno sem nenhuma entrada de ar, [além da]⁴ porta.

Outrora era um [espaço]⁶ muito utilizado para necessidades fisiológicas [dos moradores da casa]⁷ e, mais necessariamente, para encontros amorosos do casal.

[Á]⁹ entrada da alcova abre-se uma porta [e]¹⁰ [se]¹¹ depara com a tela: “Degolação de São João Batista” de 1855, [que retrata]¹² a morte de um profeta jamais esquecido, degolado [por desvendar]¹⁴ [um segredo]¹³.

Além do que comentei sobre o fragmento anterior, quando da reescritura deste trecho, a aluna foi elaborando a paragrafação, o que não fizera até este momento. Instituiu como primeiro parágrafo a descrição dos aspectos físicos da alcova; como segundo, a funcionalidade deste ambiente em tempos idos e, como terceiro, o que se encontra neste espaço atualmente. O conhecimento relativo à alcova e à obra lá exposta resultou das leituras, discussões, reflexões e da visita ao museu. Proveu-se, assim, um lastro de informações que capacitou os alunos a terem *o que dizer*.

Nota-se, também, uma preocupação com o ‘*acabamento*’ do texto. Isto é visível em todos os momentos de *monitoria* e de reescritura. Exemplificando: no terceiro parágrafo foi retirado o pronome relativo ‘que’ e a locução verbal ‘*acabou sendo*’ – conforme aparece no fragmento 2 – pois são desnecessários à compreensão desta parte. Além disso, para uma melhor seqüenciação frasal foi acrescido [por desvendar]¹⁴ após ‘degolado’ e deslocado [um segredo]¹³ de sua posição anterior para o final do período. Esses movimentos contribuíram para a reordenação das partes na microestrutura textual, seqüenciaram e aprimoraram a forma

como as informações eram organizadas em cada parágrafo, o que resultou em possibilidades efetivas de o leitor atribuir coerência ao texto.

Terminada essa parte inicial em que a atenção foi centrada no espaço da alcova e na obra: *Degolação de São Batista*, aconteceu a produção escrita de uma segunda parte. Seguem-se as transcrições relativas a esse momento:

Fragmento 4 do texto: A alcova – segunda parte: *Impressões do grupo*.

Primeira versão com as marcas da *monitoria a posteriori*:

O grupo considera [o espaço da alcova]¹ []² um valor inestimável, [que ~~com-sua~~]³ tela: a degolação de São João Batista, []⁵ apresenta detalhes [~~que-se~~ ^{[minuciosos]⁷ ~~encontram-ao-observar~~]⁶ como: os músculos e as veias do carasco, [~~a-pintura~~ | o próprio jogo de cores]⁹]⁸ da tela e os detalhes das mulheres []¹⁰.}

*[principalmente por causa da]⁴
[impressionam a quem observa e valoriza o espaço]¹¹*

Esta segunda parte do texto *Alcova* trata da impressão de três alunos sobre o ambiente e sobre a obra de arte que lá está exposta. Embora expresse uma opinião coletiva desses alunos, foi escrito pela mesma aluna autora da primeira parte a partir da argumentação dos componentes do grupo.

Terminada a primeira versão escrita dessa parte, implementou-se a *monitoria a posteriori* realizada inicialmente por quem escreveu, com posterior *revisão* pelos dois outros alunos.

Como se pode ver no fragmento 5, ocorreram interferências no fragmento 4 a fim de se adequar determinadas partes ao todo na ordem frasal através de uma seqüenciação mais lógica das informações e opiniões dos alunos.

Inicialmente, em função da mudança de posição na oração de [*o espaço da alcova*]¹ e, sobretudo, pela inclusão da preposição ‘de’ em []², explicitou-se a *transitividade* do verbo ‘considerar’, o que auxiliou para um melhor estabelecimento da coerência neste trecho do texto. Além disso, há ainda em [*que com-sua*]³, uma intervenção interessante, pois a aluna elimina a preposição ‘com’ e o anafórico ‘sua’ e transfere o pronome relativo ‘que’ para a posição []⁵, ou seja, para antes do verbo ‘apresentar’ e, para o lugar do que estava na posição [...]³, trouxe a seqüência [*principalmente por causa da*]⁴, que fora anotado no final do fragmento 4 durante o momento em que estava realizando a *monitoria a posteriori*. Também elimina [*que-se encontram-ao-observar*]⁶ e [*a-pintura*]⁸, deixando nos respectivos lugares o que estava sobrescrito, ou seja, ^{[minuciosos]⁷ e | o próprio jogo de cores⁹}. Por último, transfere [*impressionam a quem observa e valoriza o espaço*]¹¹, anotação realizada no final do fragmento 4 durante a *monitoria a posteriori*, para a posição []¹⁰ reordenando ainda mais o

final do texto, alterando-lhe a última parte do primeiro período e acrescentado um segundo: “Essa obra valoriza ainda mais o espaço”.

As intervenções ocorridas no fragmento 4 ficam mais explícitas quando se observa o fragmento 5 adiante. Nota-se que ao longo da reescritura, a aluna considerou a monitoria anterior e, concomitante ao processo de reescritura, também realizou *monitoramento pari passu*. Isso está visível principalmente na pontuação e na grafia da palavra *carrasco*, anteriormente grafada com apenas um ‘r’. Contudo, ainda persistiu a repetição da palavra ‘*detalhes*’, embora se tivesse chamado a atenção para evitá-la nos momentos de reflexão sobre a língua.

Fragmento 5 do texto: A alcova

Segunda versão (primeira reescritura):

O grupo considera de um valor inestimável o espaço da alcova, principalmente por causa da tela: Degolação de São João Batista, que apresenta detalhes minuciosos como as veias do carrasco, o próprio jogo de cores da tela e os detalhes das mulheres impressionam a quem observa. Essa obra valoriza ainda mais o espaço.

No contexto da atividade de textualização desenvolvida, o movimento de monitoria descrito até este momento, não pode ser visto isoladamente apenas como estratégia de metacognição ou para verificar os níveis de metalinguagem do produtor do texto. Entende-se o monitoramento, – e se está dando ênfase ao aspecto *a posteriori* –, como mais um recurso de que se lança mão no processo de textualização na perspectiva enunciativa, a partir do qual se institui instantes de reflexão com o aluno fazendo uso da linguagem para falar sobre linguagem e seu funcionamento.

Assim sendo, com os dados da *monitoria a posteriori* “em mãos”, o aluno retorna ao texto a fim de adequá-lo aos propósitos iniciais em um processo de auto-avaliação da escrita. Esse movimento pode se repetir tantas vezes quantas forem necessárias até o instante em se que se considere cumpridos todos os propósitos do projeto textual. Tomo, aqui, as palavras de Bonini (2002, p.37) para corroborar a compreensão do texto, conforme venho discutindo, “não como objeto imóvel, e de certa forma inútil, que só serve como forma de ser avaliado, mas como um objeto de auto-‘feedback’ e de ‘feedback’ externo (sendo o professor uma via)”. Além disso, nesta *cena*, há também a intenção de que o processo em discussão desenvolva, sobretudo, a competência textual escrita.

Então, para que se possa perceber no processo de textualização mostrado a preocupação com os critérios de textualidade e a competência textual-discursiva, apresento, a seguir, a versão integral dada a publicação do texto *A alcova*:

A ALCOVA

A alcova é um ambiente muito pequeno sem nenhuma entrada de ar, além da porta.

Outrora era um espaço muito utilizado para necessidades fisiológicas dos moradores da casa e, mais necessariamente, para encontros amorosos do casal.

À entrada da alcova abre-se uma porta e se depara com a tela: “Degolação de São João Batista”, de 1855, que retrata a morte de um profeta jamais esquecido, degolado por desvendar um segredo.

Impressões do grupo:

O grupo considera de um valor inestimável o espaço da alcova, principalmente por causa da tela: Degolação de São João Batista, que apresenta detalhes minuciosos como os músculos e as veias do carrasco, o próprio jogo de cores da tela e os detalhes das mulheres impressionam a quem observa. Essa obra valoriza ainda mais o espaço.

O confronto entre a versão preliminar, considerados os vários momentos de intervenção pelos quais passou, e a que foi dada como “acabada”, permite asseverar que houve um trabalho de “construção” textual escrita, ou seja, de produção de linguagem para um fim específico. O trabalho, sem dúvida, contribuiu para a ampliação da competência textual-discursiva escrita de todos os que se envolveram nessa empreitada: alunos e professor.

Há de se considerar que o processo de textualização começou no instante em que instituímos – professor e alunos – as metas e as ações para sua execução. Desde a fase das leituras e discussões, passando pelo planejamento e produção do texto – aqui incluídas a monitoria, a reescritura e a revisão – até à publicação nos respectivos *suportes* em eventos sócio-comunicativos.

Estabelecemos, ao longo das aulas, um processo intenso de interações sociais, de ensino-aprendizagem, de linguagem e, nele, o aluno foi instigado a olhar para o seu papel como sujeito aprendiz e produtor de linguagem escrita – foco da atenção naquele momento.

Ao longo deste percurso, primeiro, procurou-se mobilizar estratégias e conhecimentos relativos ao *nível Macrovisual* (cf. Bonini, 2002) a fim de adequar o texto aos *propósitos da interação*, por isso houve preocupação com os recursos *linguageiros* empregados, com o *conhecimento da causa* e com o *planejamento*.

Tudo isso está patente no texto, tanto na versão preliminar quanto na “definitiva” pois se pode perceber, pelo que a aluna diz a respeito do ambiente e da obra nele exposta atualmente, o quanto as práticas de leitura instituídas e as discussões ocorridas na *fase pré-textual* possibilitaram ao aluno o “o que dizer”. Os textos materializados em gêneros textuais com os quais se trabalhou proveram informações que os alunos não possuíam, conforme se observou nos primeiros depoimentos anteriores à atividade.

Foram-lhes dadas as condições para um bom desempenho lingüístico-textual através da quantidade e “qualidade” dos diferentes gêneros textuais com variedade de informações sobre o tema, o que lhes conferiu autoridade para o exercício mental tanto em relação ao conhecimento a ser manifestado nos textos de acordo com o que fora proposto, quanto à manifestação de uma competência lingüístico-textual-discursiva aprimorada nos textos produzidos.

A preocupação com os *aparatos languageiros* (BONINI, 2002), ou seja, com o que diz respeito à linguagem, quer como estrutura ou como acontecimento, também está presente no texto em amostra, a princípio, através das marcas deixadas como resultado dos momentos de monitoria realizada pela própria aluna e, em seguida, a partir do resultado do monitoramento, iniciou uma outra etapa no trabalho de produção do texto escrito: a *revisão do rascunho* e a subsequente reescritura.

Para Bonini (2002), a etapa mencionada no parágrafo anterior se inseriu no que o autor denomina *Nível Microvisual*, quando a aluna, em processo de *auto-feedback*⁷⁶, retomou seu texto com as anotações do monitoramento e com as intervenções do professor – funcionando como um *feedback* externo – avaliou a conduta languageira e a adequou aos propósitos interacionais e lingüísticos antevistos. Esse processo foi recorrente, como se pode ver, ao longo dos cinco *fragmentos* mostrados que constituíram a escritura do texto *A alcova*.

Aqui se manifesta a possibilidade de articulação de uma teoria cognitivista com uma de cunho sócio-interacional em processos pedagógicos referentes ao ensino-aprendizagem de língua. Encerrando esta parte, posso afirmar que é possível produzir textos “reais” na instância da sala de aula, através da atividade de textualização com ênfase na *monitoria a posteriori*. Para tal, o processo de produção deve ser realizado respeitando-se cada etapa prevista na textualização discutida nessa *cena* para que o aluno desenvolva suas habilidades de leitura e escrita e compreenda os usos da escrita em diferentes eventos sócio comunicativos.

Também se pode constatar que o aluno, como produtor de texto escrito, quando na etapa de *monitoramento*, percebe “erros”⁷⁷ cometidos tanto em relação à micro quanto à macroestrutura textual. Além disso, identifica a natureza desses erros ou inadequações, pois quando da correção, substitui, suprime, desloca e comuta as ocorrências. Tudo isso, enfim, permite dizer que o aluno, na posição subjetiva de autor de um texto a ser dado à publicação, quando se preocupa com as marcas lingüísticas de superfície, o faz com o sentido pretendido

⁷⁶ Usou-se o termo ‘*auto-feedback*’ para contrastar com *feedback* externo.

⁷⁷ Trata-se “erro” como uma síntese provisória e em relação à *composição* e ao *estilo* de um dado gênero textual. O que se efetua como “erro” em determinado gênero textual, pode não o ser em outro.

relativo aos propósitos da interação verbal, pois sabe que seu texto não é apenas para um leitor em específico: o professor.

Vale ressaltar que a chave para tornar eficiente um ensino-aprendizagem integrado (leitura e escrita) é o *sentido*: nas duas modalidades necessita-se da *compreensão* do “o quê”, do “como” e do “para quê”, e isso exige interpretação de dados e consideração do interlocutor.

Aprender a escrever compreende ações eficientes de ensino-aprendizagem a fim de se implementar a capacidade de formar representações mentais do que se está lendo, estabilizá-las, enriquecê-las e interpretá-las em função dos esquemas já internalizados. Assim se constroem e se usam modelos que contribuirão significativamente para o processo de produção escrita.

4.3.5 *Quarto episódio*: Mais algumas considerações

Ao final do projeto *Re vi vendo Victor*, professor e alunos contemplaram todas as metas, bem como todos os objetivos previstos no início, desde aqueles referentes à atividade sob os aspectos pedagógico-metodológicos até aos relacionados aos aspectos lingüísticos-textuais-discursivos do processo de textualização.

O resultado essencial foi mostrar ao grupo de professores que é possível realizar um trabalho de textualização, diferente da prática da *redação escolar* no âmbito da aula de Língua Portuguesa, voltado para a atribuição de uma “nota” e se pode observar, pelo que diz uma aluna, a mudança nos valores: [...] *em relação a nota eu não acho que seja tão importante para a aprendizagem pois as vezes os alunos só pensam em tirar uma nota, daí vão decorar todo o conteúdo e nem aprendem nada. Eu achei legal pois os alunos procuram entender mais e não decorar os conteúdos*. Ficou evidenciada, nesse depoimento, a compreensão do que seja aprendizagem: nesse sentido, aprender significar compreender, ultrapassando os limites do decorar e reproduzir saberes memorizados para se obter uma “nota”.

A cultura pedagógica escolar cristalizou o processo de escrita como o ato mecânico de o aluno escrever para o professor “corrigir” e lhe atribuir um número – nota – e considerar cumprida a “missão de redigir”. Nestas circunstâncias, ao se propor a *redação*, não há preocupação com as efetivas etapas do processo de textualização e, tampouco, com o “tornar público” o texto produzido. Isso tem gerado resistência e desinteresse pela leitura e pela escrita. No entanto, nessa atividade, se pode observar a receptividade dos alunos em relação

ao ler e ao escrever, resultado de uma prática pedagógica, como se pode observar neste depoimento de um aluno:

O professor faz boas atuações dentro da sala de aula com seu carisma e educação para com a gente, trazendo sempre projetos de casa, mostrando para nós a importância dessa matéria. Seus trabalhos, que na maioria das vezes foram tirados de jornais, livros e revistas, proporcionaram aos alunos uma aula muito gostosa e descontraída.

Assim, no primeiro momento da atividade – período de *pré-textualização* – a sala de aula foi *invadida* por uma variedade de textos sobre o tema escolhido e com estes se iniciou a trajetória de práticas de leitura para que se tivesse conhecimento/informações suficientes a fim de produzir os textos escritos programados.

As estratégias de *sublinhamento* e de *mapeamento de texto* realizadas nessa etapa resultaram em maior compreensão daquilo que os alunos liam. Essas estratégias facilitaram o processo de internalização do conhecimento pretendido. A leitura passou a ser percebida pela maioria como um processo que transcende a *descodificação* da escrita e avança para o campo da *compreensão*, da *interpretação*, e que só se completa com a *retenção* de conhecimentos. Discutia-se muito a idéia de que ler não se limita a “passar os olhos sobre o texto”, mas, principalmente, compreender-lhe o sentido global e reagir de alguma forma à leitura.

A realização desta etapa de leitura possibilitou aos alunos uma base de conhecimento tanto no que se refere àqueles relativos ao tema proposto, quanto aos lingüístico-textual-discursivos. A imersão, por várias aulas seguidas, na leitura e discussão de diferentes gêneros textuais sobre o tema abriu possibilidades para que as produções escritas manifestassem explicitamente conhecimento sobre o assunto em pauta, assim como na composição dos textos produzidos estão presentes as características e regularidades lingüístico-textual-discursivas concernentes a cada gênero textual estudado. Outro dado positivo nessa etapa foi a produção de registros escritos com o objetivo de assinalar o resultado das leituras e reflexões para que se pudesse retomá-lo em etapas posteriores.

Em conseqüência da preparação à escrita dos textos, na *fase do controle efetivo intraprocesso*, de acordo com Sautchuk (2003), não se observaram problemas relacionados à *conectividade conceptual* na macroestrutural textual, pois as produções escritas não apresentavam problemas relacionados à progressão semântica entre as frases e partes do texto ou mesmo qualquer contradição conceptual que comprometesse a coerência.

Observaram-se problemas relacionados à microestrutura – ou seja, ligados à coesão textual, como se pôde ver no texto apresentado anteriormente, porém estes foram sendo

resolvidos à medida que se realizava a *monitoria a posteriori* e as demais etapas concernentes ao processo de textualização.

A fase da *monitoria*, realizada após cada versão dos textos, oportunizou momentos de reflexão com os alunos e dos alunos entre si. O retorno ao próprio texto no papel de um leitor crítico mostrou-lhes o quanto é necessário refletir sobre a própria produção escrita para entregá-la a um leitor. Esta compreensão está presente em outro depoimento de uma aluna:

Conheço o professor [...] a três anos e sempre gostei muito dele não só como professor mais como pessoa, sempre achei legal a forma de como ele trabalha. Ele não só ensina bem os alunos, como os trata bem, ele tem um carinho muito grande, coloca o aluno lá prá cima, anima agente. [...] Ele ensina que não podemos fazer alguma coisa sem antes nós pararmos para analisar, pensar como fazer alguma coisa. [...] Uma coisa que eu não fazia mais agora faço, porque o que aprendi com ele é parar para pensar antes de fazer qualquer coisa. [...] O legal é que o professor não usa só um material, ele varia, um dia a gente vai na biblioteca ler um livro, outro a gente vai a sala de informática, tudo com relação a matéria, mais vai.

O *analisar, pensar como fazer alguma coisa* desse depoimento está relacionado, principalmente, à importância que se deu à reflexão sobre as respectivas produções textuais escritas e pode ser conferida nas marcas deixadas pela *monitoria* e nas várias reescrituras do texto *A alcova*. Como a autora do texto analisado, os demais alunos, ao longo da *monitoria* realizada, voltaram-se aos problemas relacionados à concordância (nominal e verbal), à posição dos sintagmas na estrutura frasal, a conectivos e à ortografia manifestados na formulação de cada texto. Via de regra, a maioria corrigiu problemas dessa natureza, no entanto, poucos se preocuparam com os problemas ligados à regência verbal, embora eles ocorressem em alguns textos. Também ocorreram poucas correções quanto a problemas relacionados à *adequação vocabular* e aos *anafóricos*. Todos esses dados ficaram registrados junto à primeira versão de cada texto.

A segunda etapa após a *monitoria – revisão de rascunho colaborativa* (BONINI, 2002) – momento em que cada aluno submeteu seu texto à apreciação do professor e de outro(s) colega(s), resultou em instantes de efervescentes discussões, pois outros problemas foram arrolados além daqueles anteriormente observados pelos respectivos autores. Essa discussão geralmente se realizava entre autor e avaliador do texto e o resultado da avaliação d nessa fase ora ratificavam a correção anteriormente feita, ora questionavam o que fora realizado e apontavam novos problemas, no entanto, sempre diziam respeito aos problemas circunscritos à concordância, à ortografia e, também à pontuação.

Em ambos os momentos, no *monitoramento* e na *revisão de rascunho colaborativa*, as intervenções realizadas referentes a essas etapas ficaram registradas no próprio texto escrito e serviram como ponto de partida para a etapa da *análise lingüística* e posterior reescritura.

Para encerrar, pode-se dizer que é possível realizar atividades de textualização capazes de possibilitar o desenvolvimento da competência textual-discursiva dos alunos, diferente das práticas rotineiras de “redação” centradas apenas em verificar problemas ortográficos ou sintáticos, as quais não têm contribuído para formação de pessoas habilitadas ao uso da escrita em diferentes contextos lingüístico-sociais. No entanto, para isto é preciso que o professor tenha conhecimentos que o avalizem a mediar essas atividades.

O desenvolvimento dessa atividade permitiu que todos, professor e alunos, aprendessem e expandissem os conhecimentos sobre e com a linguagem, bem como oportunizou, através da pesquisa, (re)conhecer a vida e a obra de um catarinense ilustre. Provou-se, também, que procedimentos didáticos de outras abordagens podem ser reinvestidos em uma perspectiva sócio-interacionista.

Além disso, os professores envolvidos na formação/pesquisa entenderam o quanto são importantes o planejamento, a organização e a participação ao longo de toda uma atividade para que se possa ter sucesso. Graças à compreensão sobre a relevância das relações entre as pessoas: relações sociais, sobre o que representa a intersubjetividade na constituição da objetividade do conhecimento e da própria subjetividade de cada um, aliado a um trabalho com e sobre a linguagem focado no “*saber/dizer, saber fazer*”, foi possível produzir tantos textos com tanto envolvimento dos alunos.

Ficou claro para o grupo de professores co-participantes no trabalho de pesquisa-ação que essa atividade de aprendizagem, realizada pelos alunos, somente se consumou em função do estabelecimento de metas, que conjuntamente foram planejadas e assumidas por todos os sujeitos na aula de Língua Portuguesa. O desencadeamento das ações, para se chegar ao cumprimento dos objetivos, criou vínculos e alianças que estreitaram as relações afetivas, sociais e pedagógicas (de ensino-aprendizagem), o que oportunizou, pelo compromisso coletivo, um grande avanço cognitivo para todos no grupo.

Através desse processo de ensino-aprendizagem da leitura e da textualização, aprendemos o quanto é importante saber o “o quê”, “o como” e “o para quê” fazer em qualquer atividade que se realize em sala de aula. Isso levou os alunos a acreditarem em seu potencial e na sua capacidade de luta para atuar, com conhecimento, em uma sociedade, tão injusta quanto a nossa.

Essa atividade “piloto” abriu as portas, logo no início do processo de formação/pesquisa, para que todo o grupo de professores acreditasse na sua própria capacidade profissional e se unisse em torno da possibilidade de mudança de atuação docente junto a seus alunos. A materialização dessa transformação no trabalho pedagógico passa, então, a ser processualmente mostrada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – “O SABER/FAZER”: DO CONCEITUAL À PRAXIS EDUCATIVA. CENAS DE COMPREENSÃO, PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE TEXTO

5.1 Preliminares

Este capítulo é constituído de três *cenas* e seus respectivos *episódios*. Na *cena* 9, primeiramente apresento a produção de um “texto esboço”, resultado da materialidade de *esquemas mentais* (assunto tratado adiante) bem como a análise realizada sobre essa produção: elemento fundamental e desencadeador do processo de discussão na *jornada* de formação/pesquisa para a mudança de postura pedagógica; segundo, mostro, à guisa de análise, os aspectos conceituais da produção escrita de um projeto pedagógico em específico, resultante das reflexões sobre o “texto esboço”; terceiro, teço comentários sobre a implementação em sala de aula das ações previstas no projeto mencionado e os resultados da ação docente para o processo de alfabetização. Na *cena* 10 destaco um processo de textualização sob a noção de gênero, enfatizando as etapas de compreensão, de produção e de divulgação textual implementadas através de seqüências didáticas com vistas ao entendimento da função social do texto e, por último, na *cena* 11 enfoco, de modo geral, os resultados relativos aos demais projetos pedagógicos dos professores envolvidos no processo de formação/pesquisa.

Esse capítulo aborda os resultados decorrentes do processo de formação em que se envolveram quarenta e nove professores do EF, conforme consta em 2.1.4 – *Síntese da formação, no Quadro 2 – As atividades do projeto de formação: ações, procedimentos e finalidades*; embora aqui descreva o processo por meio de *cenas, episódios, momentos, pessoas, fatos e resultados* que o constituíram, procuro manter visíveis as características do todo da realidade.

Nesse sentido, o *primeiro episódio* da *Cena* 9 apresenta, como mencionei, um “texto esboço”, embrião do projeto pedagógico analisado nas *cenas* seguintes, produzido ainda na etapa da problematização da prática pedagógica com o objetivo de “materializar” os *esquemas mentais* do professor sobre o planejamento para que, com este material em mãos, pudesse encetar a discussão e propor formas de mudar a prática do pseudoplanejamento vigente no grupo a partir do planejamento real das aulas(*esquemas mentais*). Essa *cena* 9 subsume o movimento ocorrido quando da produção e análise dos demais “textos esboços”.

Nessa mesma linha de pensamento, no *segundo* e no *terceiro episódios da cena*, o olhar avaliativo focou o trabalho docente de uma professora em virtude de tê-la acompanhado mais pontualmente ao longo da produção escrita do projeto pedagógico e, *in loco*, durante a maior parte da execução das ações pedagógicas previstas em sua unidade de ensino. Essa restrição decorreu da impossibilidade de acompanhar a execução dos demais projetos pelos professores em suas respectivas escolas e, mesmo tomando por base o relatório das atividades entregue ao final dos encontros, propus-me evitar repetições e enfado nos comentários à maneira de análise dos dados, pois este, em confronto com os dos outros professores, aproximaram-se na maioria dos aspectos analisados. Esta decisão ocorreu após ter realizado repetidas leituras e análise acurada dos projetos pedagógicos, dos relatórios escritos sobre as ações implementadas em sala de aula e de ter assistido ao vídeo com a apresentação das comunicações orais realizadas durante o *Seminário de Divulgação: O gênero como objeto de ensino-aprendizagem*, para a socialização da experiência pedagógica pelos profissionais da educação envolvidos nesta pesquisa.

Outros aspectos também contribuíram para a escolha de uma professora, em específico, pois:

- 1- Dentre os 49 professores do grupo, essa foi a única que participou como sujeito na pesquisa de mestrado, sucintamente descrita em 1.3 *Cena 2 – A investigação precursora*;
- 2- realizou a experiência pedagógica em uma primeira série do EF em etapa inicial do processo de alfabetização tomando o *texto* como objeto central de ensino-aprendizagem nas aulas, por isso optei por trazer esta experiência à *cena*; também em consequência de se tratar de um trabalho de parceria e à maneira de pesquisa-ação do tipo colaborativa devido ao acompanhamento *in loco* e *pari passu* da atuação docente desde os momentos iniciais da produção do projeto, passando pelo planejamento das atividades didático-pedagógicas, à execução em sala de aula com os alunos, participando como espectador crítico e discutindo *a posteriori* a realização das aulas;
- 3- atua há 23 anos em classes de séries iniciais do EF e está entre as poucas professoras concursadas e efetivas que se dispõem a atuar na primeira série do EF. É prática recorrente na maioria das escolas sob coordenação da Gerência de Educação da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional da Mesorregião de Florianópolis os professores efetivos, ou seja, aqueles fixos no quadro docente, não aceitem atuar nesta série e, para isso, são contratados professores em caráter temporário (ACT);
- 4- os cursos de licenciatura para exercício das funções do magistério dessa professora, Letras e Pedagogia, aconteceram sob a perspectiva do estruturalismo lingüístico no final da

- década de 1970 e início de 1980; portanto sob a égide de uma concepção de linguagem diferente daquela postulada pela PS/SC(1998) e desenvolvida na formação/pesquisa;
- 5- manifestou o enfoque na gramática prescritiva como conteúdo central de suas aulas e a adoção de uma perspectiva de alfabetização pautado nos métodos sintéticos: fônico e silábico. É reconhecida pelos seus pares como profissional compromissada e atuante na escola em que trabalha;
 - 6- reconhecia a necessidade de mudança de postura lingüística e pedagógica, pois não estava satisfeita com o resultado de seu trabalho, por isso o engajou-se na formação/pesquisa;

Ainda neste capítulo, na *Cena 10*, os *três primeiros episódios* mostram um processo de textualização respaldado na noção de gênero textual proposto em um projeto pedagógico. Esse trabalho foi trazido à *cena* em virtude de ter sido implementado sob mediação de uma professora que propôs divulgar ao grupo docente da formação/pesquisa uma alternativa de ensino de texto como resposta à discussão decorrente dos fatos expostos no Capítulo 4 em 4.2 *Cena 7*, concernente ao texto “*Não sei o que faso*”. Também, pelo viés do conceito de *cena*, considerada a interdependência e a fluência próprias do movimento em relação à execução do projeto dos demais professores em suas respectivas escolas, a *cena 10* traz em si a realidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos demais profissionais do grupo nesta pesquisa.

Por fim, na *cena 11*, apresento dados gerais relativos ao trabalho realizado com e pelos demais professores como forma de estabelecer um perfil dos envolvidos e de sua prática pedagógica pós-formação/pesquisa.

Convém ratificar que em todas as *cenar* os comentários de avaliação fundamentaram-se no princípio da *reflexão-sobre-a-ação*, o que implica tomar os registros, ou seja, os dados coletados sobre a prática e perscrutar o *conhecimento-na-ação* e a *adequação da ação-na-ação* como forma de observar a ocorrência da mudança na prática pedagógica, ponto fundamental deste trabalho de pesquisa-ação, e de perceber a relevância da noção de gênero textual para o trabalho pedagógico com o *texto*, sobretudo o escrito.

5.2 Cena 9: O projeto pedagógico: Gênero textual como instrumento organizador da prática docente. Do esboço à implementação

5.2.1 Preliminares

Nesta formação/pesquisa, além do conhecimento sobre aspectos lingüístico-discursivos, evidenciou-se como um dos pontos fundamentais para o sucesso e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de alfabetização e de língua portuguesa, o conhecimento pedagógico, mormente aquele referente ao planejamento das ações pedagógicas, por isso, quando dos encontros do grupo, parte significativa da discussão voltou-se para este aspecto em decorrência do que foi apresentado em 1.5 *Cena 4 – Indícios da ausência de planejamento das aulas [...]*.

A fim de que os professores experimentassem a possibilidade de rompimento com a prática escolar da realização dos “pseudoplanejamentos”, conforme abordado anteriormente, envolvemo-nos em reflexões e atividades de linguagem capazes de nos permitir a produção de um “instrumento” organizador da ação docente para o trabalho com o gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem.

Optamos, então, por tomar um gênero cuja principal característica fosse a de “organizar”: *o projeto pedagógico*, dado que em Furlanetto e Bortolotto (1997, p. 2) lemos que “as línguas guardam essa possibilidade infinitamente intrigante e maravilhosa: usando-as remetemos ao mundo, a nós mesmos, e a elas próprias, num exercício espontâneo que tem implicações profundas. Fazemos coisas com elas: pedimos, informamos apreciamos comparamos, analisamos [...] e quantas mais” e acrescento ainda, com (e sobre) a língua o grupo envolvido nesse trabalho organizou também a ação pedagógica. Assim, estudando a língua, falando sobre ela, usamo-la, antes de mais nada, para a organização das atividades pedagógicas que pretendíamos desenvolver nas aulas, séries e turmas definidas para a execução dos projetos.

Bem sabemos que a funcionalidade do gênero diz respeito aos processos de relação sócioverbal concernentes às práticas de linguagem: os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação; ao falar ou escrever, o fazemos usando gêneros (BAKHTIN, 1995; 1997). Na escola isso não é diferente, toda a comunicação realiza-se via gênero; contudo, dada a particularidade funcional dessa instituição, voltada para o ensino-aprendizagem, “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-

aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.76 – grifo dos autores) e para além do que abordam estes autores, também, dentre outras possibilidades, um instrumento organizador da ação docente na forma genérica de planejamento ou projeto.

Desta forma, buscamos, entre os gêneros próprios da instância escolar, aquele que por suas características genéricas relativas ao conteúdo temático, à sua forma composicional e ao seu estilo, permitisse, como um instrumento organizador, nortear a ação docente para um espaço de tempo reduzido.

Assim, o gênero textual *projeto pedagógico* emergiu das necessidades sócio-comunicativas estabelecidas pelos interlocutores que ensinam e aprendem, envolvidos nas relações sociais, pedagógicas e lingüístico-discursivas próprias desta formação/pesquisa e da sala de aula, cujas finalidades implicam, para além dos processos reais de comunicação, em processos de aprendizagem de como a língua funciona nas práticas de linguagem através dos textos materializados nos gêneros próprios de cada uma delas, principalmente daqueles gêneros que o grupo propôs-se estudar para tê-los como objeto de ensino e como instrumento de organização da prática docente.

5.2.2 *Primeiro episódio: O “texto-esboço” – materialização de um esquema mental*

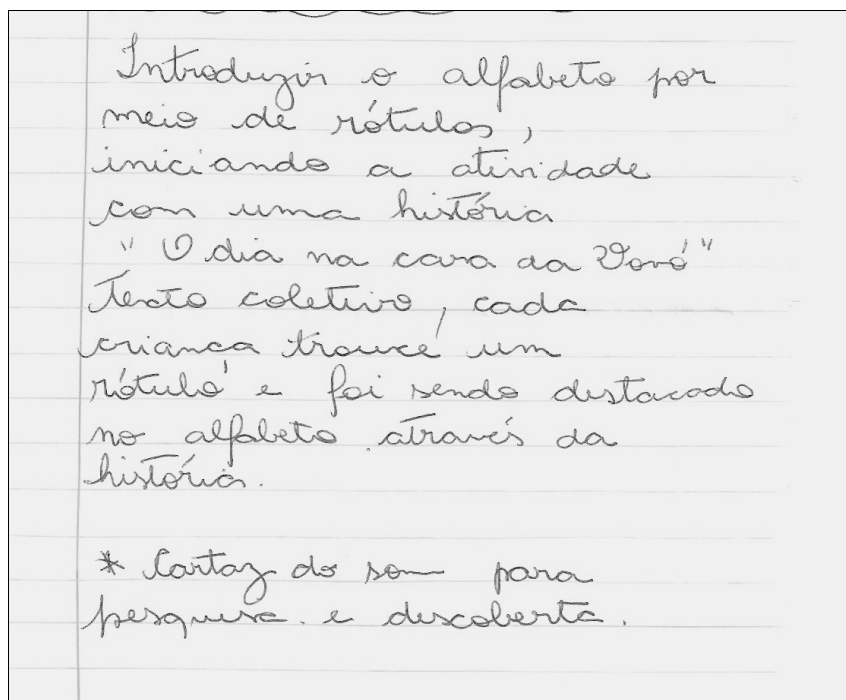
Neste primeiro episódio, para que se possa compreender a transformação no trabalho da professora evidenciada anteriormente, em seus aspectos pedagógicos e lingüístico-discursivos, e, por extensão, dos demais professores envolvidos na formação/pesquisa, principio expondo um “texto-esboço”, cujos marcas discursivas, explicitamente ou por inferência, manifestam uma concepção de ensino, de linguagem e de alfabetização moldada pela experiência e pelas necessidades mais básicas e imediatas da professora nas situações comuns de sala de aula. Esse “texto esboço”, assim como os demais, produzido nos primeiros momentos da formação/pesquisa no ano de 2004, na etapa de problematização da prática docente, tinha como escopo “materializar” as representações mentais norteadoras do trabalho dos professores para, a partir desse material, encetar o processo de *ação-reflexão-ação*.

Esse movimento, dos *esquemas mentais* à materialidade do esboço escrito do planejamento das ações pedagógicas apoiou-se em Sacristán e Gómez, (1998, p.276), para quem:

O importante é partir dos planos reais que os professores/as fazem, admitindo que se orientam por *esquemas mentais* bastante simples, geralmente não explicitados, mas que podem e devem pautar-se em esboços “escritos” (grifos dos autores) para esclarecer as idéias das quais se parte, ser discutido consigo mesmo ou com os outros, e aprendendo e formalizando a experiência. O importante de qualquer programação escrita é que seja reflexo dos esquemas mentais, individuais ou de grupo, das decisões realistas [...]. O planejamento conscientemente desenvolvido há de ser a reflexão e elaboração de um “curso de ação” para realizar num determinado tempo (grifo dos autores).

Este trabalho de pesquisa elegeu o *texto* como premissa e objeto de investigação apoiado na asserção de que “[...] é a história do pensamento, orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*” (Bakhtin, 1997, p. 329), pois “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento (BAKHTIN, 1997, p.330). Por isso o “texto esboço” produzido pela professora é reconhecidamente o ponto de partida, o lugar do conhecimento prévio, ou seja, dos saberes manifestados no Nível de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 1989;1996); isto significou reconhecer nesse “texto-esboço” a verbalização de um conhecimento e de um modo de agir pedagógico. Para isso, como já mencionei, quando da problematização da prática pedagógica do grupo de professores envolvidos na formação/pesquisa, foi-lhes solicitado que escrevessem sobre a atividade em andamento naquele momento em suas aulas. Sabíamos todos, de antemão, que não existia um planejamento escrito das ações pedagógicas em implementação naquela altura, o que ocasionou a dificuldade de verbalização escrita e, mesmo, de certa resistência por parte de alguns professores. Porém, depois de um período de muita discussão, materializaram-se os “textos” solicitados. Então, apresento e avalio um deles, entre tantos outros:

Texto-esboço: origem de um projeto pedagógico



O fluxo do discurso neste “texto-esboço” anuncia uma concepção de ensino-aprendizagem associada a uma noção de linguagem, de texto e de alfabetização. Ideologicamente essas noções comungam a idéia da transmissão do conhecimento e de que, nesse contexto, o homem recebe o objeto do conhecimento, lingüístico ou de qualquer natureza, sem agir sobre ele (SANTA CATARINA, 1998, p. 16).

A palavra “introduzir”, cuja primeira acepção apresentada no Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa é “fazer penetrar; enfiar; inserir”, suscita a compreensão explicitada no parágrafo anterior e permite filiar o sentido produzido por esse texto à perspectiva *ambientalista* de ensino e de linguagem. Este campo de significado depreende-se, sobretudo, da expressão “introduzir o alfabeto” que, transposto para o contexto do ensino escolarizado, confere ao professor o papel de transmitir um conhecimento por meio de tarefas escolares fundadas, principalmente, na memorização de saberes pontuais e fragmentados, como maneira de “inserir”, “fazer penetrar” no sistema cognitivo do aluno algo que está fora. O aprendiz é concebido como um sujeito “paciente” e que está na escola para executar as “lições escolares”. Para isso, na sala de aula, Batista (1997) afirma haver duas instâncias de produção do discurso:

- a- a *instância da aula*, caracterizada por se constituir oralmente, em torno da professora, de um lado, e da classe como um todo homogêneo, de outro, enquanto pólos da interlocução. Nesse momento, a ênfase do discurso manifesta-se em sua função corretiva: a fala da

professora alimenta-se do erro sobre os objetos de ensino objetivados por ela. Não havendo esses objetos e a correção, cessa o discurso, enquanto que;

- b- na *instância do exercício* os dois pólos são ocupados pelo aluno, considerado isoladamente e um “exercício ou texto escrito”; a interlocução é realizada através da linguagem escrita.

Essas duas *instâncias* são constitutivas do discurso pedagógico (DP), e para garantir sua reprodução, o professor atua como emissor exclusivo e autorizado do DP na posição subjetiva de detentor e reproduzidor do objeto do saber, enquanto que ao aluno, como sujeito receptor de mensagem, cabe receber o que foi objetivado para que aprendesse.

O “objeto do conhecimento” a ser introduzido, conforme o texto-esboço, em observação, não é a linguagem e seus usos, mas uma seqüência de aspectos do sistema lingüístico cuja ordem movimenta-se do elemento mais simples para o mais complexo. De certa forma, essa conduta está balizada nas orientações do pensamento filosófico-lingüístico tratado por Bakhtin (1995) como Objetivismo Abstrato, para a qual o indivíduo assimila, no sentido de incorporar, o sistema da língua (das formas grafo-fônicas, lexicais e gramaticais) como ele é. Não há lugar para o ideológico e, devido a isso, o foco do ensino incide sobre as formas lingüísticas e não sobre e no uso da linguagem.

Sendo assim, para acessar a habilidade de escrita, a professora inicia pelas letras que compõem o sistema alfabético do português brasileiro. Na *instância da aula*, valendo-se da linguagem oral, centrada em si própria e no que objetivou, ela conta, “junto” com o aluno, a história: *Um dia na casa da vovó*. Esse evento discursivo ganha o nome “texto coletivo” embora, a “autoria” se dê por indução: a criança é conduzida a produzir, através dos comandos orais, um “texto” idealizado pela professora. Nele estão as letras, consoantes e vogais, que compõem a “família de sílaba” prevista para aquela aula.

Esse processo de “criação” de “texto coletivo”, fruto de uma interlocução dirigida e centrada na professora, não se orienta para uma situação de comunicação em uma dada prática de linguagem, mas para providenciar a tarefa ou o texto idealizado a fim de o aluno “atuar” na *instância do exercício*. Em outras palavras, corroborando esse pensamento, Junkes (2002, p. 20), referindo-se à produção textual em contexto escolarizado, diz que esta é realizada “sem atribuição efetiva de sentido, sem análise, sem crítica, sem tomada de posição. A prática pedagógica vigente ainda tem medo de incorporar o risco, o erro; encaminha o aluno para o previsível”.

Em nome desse “previsível”, homogeneamente o grupo de crianças se viu obrigado a contar, direcionadamente, uma mesma história sobre um suposto dia na casa da vovó,

incluindo as que usam o termo “vó”, mais recorrente atualmente, e as que não tendo avós não poderiam, com estas, passar um dia. O importante para a *instância do exercício* constituía-se na escrita de “texto” no qual a família silábica fosse a do “V”, com enfoque na assimilação de determinadas letras do alfabeto. Segundo Bortolotto (2006, p. 427)

[...] a lógica desse ensino não é a da aprendizagem do sujeito, nem a do conhecimento da natureza da linguagem em aprendizagem, mas a de uma suposta complexidade advinda de uma teoria da língua como sistema (língua-estrutura) [...] a ser ministrada parceladamente a cada série escolar, como conteúdo formal.

Essa mesma lógica é a que rege o ensino no interior de cada série em particular. Como se observa, elabora-se um “texto” e neste, reduz-se o ensino a uma seqüência pautada na crença de que o acesso à escrita inicia pelo memorização do elemento mais simples dessa tecnologia: as letras do alfabeto. Inverte-se a ordem proposta na PC/SC (1998) do trabalho com e a partir do texto, não apenas de suas formas particulares (formas do sistema da língua), mas, sobretudo, o conteúdo nele e por ele veiculado, a fim de confrontar os usos da linguagem nas diferentes práticas sociais.

Nas palavras de Bakhtin (1997, p.302),

As formas do gênero às quais modelamos nossa fala [e acrescento: nossa escrita] se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De um modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua. Também nesse caso, a variedade de gêneros do discurso é muito grande.

A preocupação com as formas da língua persiste mesmo quando é trazido um gênero textual para a *instância da aula*. Os elementos realçados no texto materializado no rótulo são reduzidos a letras do alfabeto (através do recorte), que depois se juntam em sílabas para possivelmente transformarem-se palavras; no entanto, não há preocupação com os efeitos de sentido, não se faz análise para a compreensão do gênero, dispensa-se a crítica e a tomada de posição (JUNKES, 2002). Embora o gênero esteja presente no contexto, a tessitura discursiva da aula não lhe confere esse *status*, por isso, funciona apenas como mais um – ou qualquer – material determinado pelos rumos do discurso para a ocasião. Assim, no fluir da aula relatada no “texto-esboço”, todo material e dispositivo didático convergem para um fim na *instância do exercício*: a “introdução” do alfabeto.

Essa abordagem permite articular tal maneira de ensinar a uma noção de língua, no sentido saussureano atribuído ao termo. Para Saussure (1999), a língua (*la langue*) e a fala (*la parole*) são planos que constituem a linguagem e esta, nesse sentido, é entendida como a

totalidade de todas as manifestações, sejam elas físicas, fisiológicas e psíquicas no curso da comunicação lingüística. Então, para o autor, o objeto de estudo da Lingüística é a língua (*la langue*), considerada como um produto (do meio) registrada pelo indivíduo passivamente e tomada como *norma*, que determina as demais manifestações da *linguagem*. Assim, a Língua é social e se instala como sistema de normas na mente do indivíduo dada a exposição a determinada comunidade lingüística, isto é, pela perspectiva de um “recorte” sincrônico, de um “estado de língua”, enquanto que a fala (*la parole*) é individual e se manifesta, primeiro, como um ato de vontade, de inteligência do falante que se utiliza da língua, em sua mente, para exprimir o pensamento do indivíduo e, segundo, como um mecanismo psicofísico, fonarticulatório, que possibilita a exterioridade das combinações resultantes dessa vontade e inteligência.

Caberia aqui uma indagação: como esta noção, mesmo que às vezes distorcida, “entrou” no discurso da aula de Língua Portuguesa e dessa professora, em particular? Em Soares (2000) tem-se o percurso histórico do ensino do Português e da formação do professor. A autora registra que em 1759 tornou-se obrigatório o ensino do português, que até essa data era ensinado apenas no período de alfabetização. Os que conseguiam prolongar sua escolarização, passavam a aprender, então, o latim. O caminho histórico relatado pela autora, rico em dados para a compreensão do discurso na aula de português atualmente, chega aos anos de 1950 quando “começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português” (SOARES, 2000, p.214) devido à democratização do acesso das camadas populares da sociedade à escola. Ainda, conforme Soares (2000, p. 215), as gramáticas(exposição de normas sem caráter didático) e as seletas de texto (com ênfase na *retórica* e na *poética*) outrora empregadas para o ensino do Português, deram espaço a um único livro no qual se apresentam “conhecimentos gramaticais e textos para leitura e, sobretudo, incluem-se exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática” Soares (2000, p. 215). No século passado, final dos anos 60, surgia o livro didático (LD) e, nesse, a transposição da teoria lingüística em discussão na época: o estruturalismo. Nos anos 70 e 80 do século XX, os LDs marcaram explicitamente a tendência pela concepção de língua como forma de comunicação entre um *emissor* e um *receptor*, que codificavam e decodificavam mensagens através de um canal. Através deles, (LDs), o objeto de estudo da ciência Lingüística: a Língua (língua estrutura) transferiu-se, de forma simplificada e por vezes distorcida, para os domínios da sala de aula. Conforme tratei em Ferreira (2003a.), uma parcela significativa dos professores guiam-se exclusivamente pelo discurso manifestado no LD e nos manuais que o acompanham e, como conseqüência exaustiva desse uso, incorporam

o discurso subjacente ao material e o reproduzem no discurso na *instância da aula* e nas ações de ensino dela decorrentes.

Sumariando a reflexão feita nesse *episódio*, sistematizo a prática pedagógica, as noções de alfabetização e de texto subjacentes ao discurso materializado no “texto-esboço” apresentado anteriormente:

- 1- A concepção de ensino-aprendizagem nessa “proposta” pressupõe a **alfabetização** como um processo de agregação de conhecimentos em um movimento que principia do elemento mais simples para o mais complexo;
- 2- a alfabetização, por esse entendimento, privilegia a codificação, ou seja, inicia-se o processo pela escrita (como forma de codificar mensagem). A leitura, como descodificação, é “trabalhada” *a posteriori*. Primeiro a criança junta letras em sílabas e estas em palavras para, posteriormente, realizar a leitura;
- 3- o ponto de partida das situações de ensino-aprendizagem é determinado pela crença do professor: principia pelo objeto de ensino que acredita ser mais fácil para a criança aprender. As suposições “fácil/difícil” são de responsabilidade do professor que não considera o nível de conhecimento do aluno para formulá-las; a classe, nesse sentido, constitui-se como um todo homogêneo;
- 4- sob a ótica da homogeneidade, esse modelo de ensino apóia-se na capacidade da classe ‘repetir’, ‘associar’ e ‘memorizar’, em outras palavras, ‘decorar’ o que lhe foi “transmitido”;
- 5- utiliza escritos artificiais para ensinar a escrever e a ler: textos forjados ou “pseudotextos” produzidos através de ações pedagógicas cujo ponto de partida é a letra. Isso reduz totalmente o alcance lingüístico-discursivo em conseqüência da desconsideração dos usos e da função social da escrita;
- 6- a atividade de “leitura” apóia-se na memorização das sílabas estudadas e nas palavras com elas formadas; para isso, primeiro ensina-se as unidades menores: as letras e seus sons – é recorrente no contexto escolar o professor afirmar que letra tem som;
- 7- enfim, a metodologia tem como base “atividades”, no sentido escolarizado do termo, que se limitam ao exercício da memorização, prejudicando, dessa forma, a compreensão do todo.

Superar a prática pedagógica e as noções de linguagem, texto e alfabetização apresentadas nesse episódio, constituíram-se em desafios que foram sendo paulatinamente vencidos ao longo da formação/pesquisa, no sentido de que os sujeitos que freqüentam o espaço escolar aprendessem e se desenvolvessem, apropriando-se da cultura e dos

conhecimentos historicamente acumulados. Para isso a sala de aula (compreendida como todo o espaço na escola onde haja interação entre professor e aluno) é a referência, ou seja, o centro da educação no âmbito escolar; a formação básica do aprendiz se institui nesse espaço de interação, de cumplicidade entre sujeitos, intermediados pela realidade, pelos conhecimentos de cada um e pelo conhecimento acumulado historicamente (de bases científicas). Para aprender a ler e a escrever é necessário que o aluno sinta, no espaço da sala de aula e nas ações pedagógicas implementadas, motivos, ou seja, razões que o levem a perceber que o conhecimento em circulação está articulado à sua vida e que, por isso, viva intensamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para ratificar o que disse, valho-me de Santa Catarina (2005, p.33-34) que afirma,

Por isso, o ambiente físico de uma classe de alfabetização [de qualquer outra série de ensino na Educação Básica] constitui grande estímulo para a criança entrar no mundo do conhecimento científico. Deve ser envolvente, preparado sistemática e intencionalmente e possibilitar a interação efetiva entre os participantes do processo e a realidade circundante (as experiências individuais e coletivas dos alunos, a situação social da Escola e da comunidade). Para tanto, a disposição dos alunos em grupos (duplas, círculos, semicírculos) favorece a visualização de todos e em todos os momentos de troca de experiência, possibilitando ao professor outros olhares sobre o como ensinar ao perceber as diferentes maneira de como o aluno aprende.

Assim, para efetivar o que foi proposto neste trabalho de formação/pesquisa, apoiados nos pressupostos da PS/SC (1998) e sobretudo no que diz Santa Catarina (2005, p. 31), lançamo-nos na *jornada* convencidos de que para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita deve-se partir:

[...] da apresentação de um problema de comunicação bem definido,[...]da elaboração de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito proposto aos alunos, de forma que compreendam o problema a ser resolvido por meio de um texto oral ou escrito. Questões como: que gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Quais serão as escolhas lingüísticas para a produção?, nortearão a prática pedagógica (SANTA CATARINA (2005, p. 31)).

Desta forma, considerando a discussão realizada neste *episódio* e tomando como ponto de partida o “texto-esboço”, envolvidos pela problematização da prática docente e pelas etapas do processo de formação/pesquisa, culminamos no projeto pedagógico apresentado no segundo episódio.

5.2.3 *Segundo episódio*: Da compreensão à produção, à primeira divulgação do gênero textual projeto pedagógico: análise dos aspectos conceituais

5.2.3.1 Contextualização

Neste episódio, considerando o “texto-esboço” e a reflexão levada a cabo anteriormente, a atenção voltou-se para os aspectos conceituais, tanto os referentes à linguagem quanto aos pedagógicos, manifestados em um *projeto* tomado como referência para a análise. Para isso, o olhar avaliativo fitou a materialidade textual manifestada no gênero e buscou, nos meandros do discurso, as concepções que emergiram à superfície textual, e mesmo as subjacentes, como resultado da formação/pesquisa na conduta de organização da prática docente.

Antes de mostrar a análise realizada, convém contextualizar rapidamente as etapas da produção escrita. Seria contraditório se esta não contemplasse o processo de textualização em sua totalidade, conforme o apresentado na Figura 3: Etapas do trabalho pedagógico com o gênero textual, no capítulo 3, em 3.2.6 Sexto episódio: O gênero textual na aula de Língua Portuguesa.

A etapa da **compreensão**, iniciada no primeiro encontro em 2003, efetivou-se, na realidade, a partir do mês de agosto de 2004 até novembro do mesmo ano, num total de 56 horas, a maioria delas no espaço físico de quatro escolas da Grande Florianópolis. Constitui em um dos momentos mais relevantes e produtivos para a produção dos projetos pedagógicos, pois sabíamos todos, de antemão, que se fazia necessário, a princípio, *problematizar* a prática docente dos do grupo com a finalidade de que compreendessem a necessidade de mudança de postura frente ao ensino, por meio da perscrutação da própria realidade pedagógica, respondendo, com e na sua prática, o questionamento de Furlanetto e Bortolotto (1997): “Ensino da língua: mudar para quê?”.

Nesse momento da compreensão vieram à baila os saberes com os quais se lidava quotidianamente e que resultados para a aprendizagem da compreensão e da produção textual emanavam dessa realidade educativa⁷⁸, tantos os conhecimentos relativos ao processo didático-pedagógico, quanto os concernentes à linguagem. Em vista das constatações, para uma ressignificação do que se sabia, estudamos os conceitos/conteúdos da área do conhecimento Língua Portuguesa, bem como os princípios teóricos e metodológicos postulados pela PC/SC (1998) através de um movimento intenso de leituras, discussões,

⁷⁸Apresentada nesta tese no Capítulo 4 .

reflexões e registros conforme amostra sintética anterior nos quadros referentes à atividade de formação .

Não podíamos negar a existência dos “pseudoplanejamentos” arquivados nas coordenadorias pedagógicas das escolas, porém estes não eram referência para a organização da ação pedagógica; apenas estavam lá para cumprir um ditame burocrático. Além disso, tinha claro que para iniciar a produção escrita dos projetos, o importante era partir dos planos reais dos professores, admitindo que eles se orientavam por *esquemas mentais* (SACRISTÁN & GÓMEZ, 2000) bastante simples – isto ficou explicitado quando da análise das entrevistas escritas mostradas anteriormente nesta tese. O desafio era explicitar esses esquemas mentais em esboços escritos a fim de esclarecer em que conhecimentos estavam subsidiados e, a partir das idéias materializadas nesses registros, primeiro individualmente depois em grupo, aprendendo uns com os outros, formalizar a experiência. O exemplar de um desses “textos-esboços”, embriões do projeto ora comentado, foi mostrado e analisado no *primeiro episódio* nesta *cena*.

Não interessava naquele momento rever as exigências burocráticas quanto ao processo de como planejar ou mesmo alguma pauta predeterminada que conduzisse a um planejamento. Interessava, sim, a construção pessoal e a representação dela resultante com apoio em processos de reflexão-sobre-a-ação articulando *prática/teoria* por meio da ressignificação da ação pedagógica na *práxis* diária das aulas. Instituímos um tempo para *pensar a prática* e produzir um instrumento organizador da ação pedagógica para um determinado bimestre do ano letivo de 2005, como forma de estudar a possibilidade de alternativas que provocassem um cisma nas práticas enraizadas da “redação escolar para atribuição de uma nota” e proporcionássemos, então, o processo de textualização considerando as fases da compreensão, da produção escrita e da divulgação a fim de, através de atividades com e sobre a linguagem, compreender e apreender o funcionamento da língua em diferentes instâncias sociais da prática verbal.

A etapa da **produção** escrita tornou-se possível após a compreensão da necessidade de um instrumento orientador e organizador das ações pedagógicas, mesmo que para um curto período letivo, dois a três meses de aula (variando de julho a outubro) correspondentes ao terceiro bimestre letivo de 2005. Esta etapa – produção escrita do projeto – estendeu-se entre os meses de março e julho de 2005, perfazendo 40 (quarenta) horas de estudos presenciais, além das horas não computadas resultantes dos muitos contatos extraordinários nas escolas, por telefone e por e-mail.

Para proceder à produção, havia a necessidade do estudo descritivo do gênero *projeto pedagógico* e *rótulo* de embalagem em todos os seus desdobramentos. Sendo assim coletamos nas unidades escolares modelos ou mesmo projetos pedagógicos em andamento e consultamos documento publicado pela SED com orientações sobre projetos a fim de compreender a composição estrutural e o estilo desse gênero. Utilizamos o mesmo procedimento em relação ao gênero *rótulo*, bem como os demais gêneros a ele articulados e dele decorrentes no processo de ensino-aprendizagem da leitura (compreensão) e da produção escrita. Em relação a este foram analisadas centenas de *rótulos* de produtos alimentícios, de higiene pessoal e limpeza doméstica que circulam em embalagem de papelão devido à facilidade de desmontar e montar o suporte textual sem descaracterizá-lo. Este foi um dos pontos frisados na discussão: lidar com o gênero em seu suporte original.

Ainda nesse momento de planificação, para a produção da primeira versão escrita do projeto, o grupo de professores imergiu em sessões de leitura dos gêneros em pauta, sucedidas de discussões e registros escritos a fim entender o funcionamento dos textos – as condições de produção e circulação, o conteúdo temático, a composição estrutural, o estilo – para melhor produzir o projeto pedagógico e nele contemplar o *rótulo* de embalagem como objeto de ensino para as aulas a serem planejadas.

A partir disso, os professores individualmente produziram uma primeira versão do projeto pedagógico, voltando-o para determinada série e turma, pois fora realizado previamente um diagnóstico da realidade dos alunos no que tange às habilidades de leitura e de escrita. Uma vez concluída essa versão escrita, os professores se reuniram em pequenos grupos – tendo como critério a série escolar destino do projeto – e submeteram sua produção à apreciação de seus pares para uma análise lingüístico-discursiva escrita centrada na avaliação dos textos. Esse último procedimento repetiu-se tantas vezes quantas foram necessárias.

Essa etapa da textualização foi das mais difíceis da *jornada* de formação/pesquisa, pois não é próprio da cultura escolar que os professores se encontrem para registrar de forma sistemática o cotidiano das ações pedagógicas com vistas a posterior reflexão e intervenção na ação a fim de ratificar ou ressignificá-la. Também houve certa resistência em submeter o texto escrito à apreciação de outrem; prevalece, latente ainda, a prática de uma única versão escrita, mesmo entre os professores, pois a finalidade da redação na cultura escolar é diferente do que se propôs durante os encontros de formação, como abordado em outros momentos nesse trabalho. Não nos interessava a avaliação textual sob a acepção do “erro ou acerto”, mas sob a perspectiva do processo de trocas através da revisão compartilhada de análise lingüístico-discursiva a fim de uma adequação do texto às características próprias do gênero.

A dificuldade manifestou-se principalmente nos primeiros instantes da escrita, quando da insí em que os professores registrassem, no sentido de sistematizar, os esquemas internalizados no plano mental pelos quais se guiavam em suas aulas nos momentos de execução de atividades referentes a produção de texto. Discutira-se a configuração e o estilo do *projeto pedagógico* no momento da compreensão; porém, para a escrita do texto, valemos do modelo de textualização proposto por Sautchuk (2003) a fim de obter um desempenho satisfatório e de uma produção textual coerente com a proposta. Por isso, nos momentos de revisão compartilhada, sempre que necessário retornávamos às fases da conectividade conceptual e seqüencial, relativas à macro e microestruturação, concernentes aos aspectos semânticos e lingüístico-textuais e discursivos. Este foi um exercício fundamental para que o grupo de professores entendesse a proposta de textualização, considerando o processo em sua totalidade, fundada na aprendizagem por compreensão/interpretação, quando das muitas revisões, para considerar um texto pronto para publicação (divulgação).

Por fim, ocorreu a **divulgação** dos projetos aos pares em uma etapa imediatamente anterior à execução nas aulas de cada professor. Eles apresentaram, em transparência para retroprojeter, o seu *projeto pedagógico*, e cada um acatou as sugestões feitas pelo grupo. Sugeriu-se, também, que esses projetos fossem divulgados nas unidades escolares em que seriam aplicados, buscando parceria de outros professores para a execução.

5.2.3.2 A análise do projeto P-1-EF: o *conhecimento-no-projeto*

O *projeto pedagógico* selecionado para análise do *conhecimento* manifestado na materialidade textual foi observado principalmente com referência às partes constitutivas do gênero: *justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, ações pedagógicas previstas*, dentre outras consideradas pertinentes para o que foi proposto.

Para identificar os projetos produzidos, adotei a letra **P** (projeto pedagógico), seguida de um numeral indicativo da série, e da sigla **EF** (Ensino Fundamental); esses segmentos estão separados por um hífen (-).

Comentando o projeto **P-1-EF**, que seria executado entre os meses de julho e outubro de 2005 em uma primeira série do EF. O ponto de partida e de chegada nesse projeto estabeleceu-se pela proposição de uma finalidade, ou seja, de um “produto final”: *um doce para o papai*. Esse foi o mote empregado pela professora da classe para *motivar* os alunos ao compromisso durante o desenvolvimento da atividade de aprendizagem. Nesse contexto de organização da ação pedagógica infere-se, no texto do projeto, o que postula Leontiev (1978)

em relação à consonância entre *meta* e *finalidade* quando do desenvolvimento de atividade em contexto de aprendizagem sistemática.

Assim, o **objetivo geral** especifica: *confeccionar uma lembrança para homenagear os pais pela passagem de seu dia na escola: um doce a ser entregue em embalagem e com rótulo*. Articulados a ele, desdobrando e apontando outras intenções para o cumprimento da atividade, seguem os **objetivos específicos**, que apresento em dois blocos, para melhor proceder aos comentários:

- 1✓ *Coletar e selecionar, com antecedência, embalagem com rótulos, livros infantis sobre o assunto, panfletos de promoções divulgados por supermercados, cédulas fictícias de dinheiro (compradas em lojas de 1,99) e demais gêneros textuais relacionados ao tema;*
- 2✓ *Favorecer as iniciativas individuais e coletivas acolhendo as idéias dos alunos, considerando a prática (experiência) de cada um;*
- 3✓ *Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupo para que os alunos possam ser parceiros de fato, socializando os saberes individuais nas atividades orais e escritas;*
- 4✓ *Fazer uso leitura e da escrita como recurso para a organização, documentação e socialização dos conhecimentos em circulação no contexto das aulas, bem como possibilita a compreensão de situações matemáticas, no processo de trabalho com os gêneros textuais rótulo, receita de doce, lista de compras e panfleto propaganda.*

Nesse primeiro bloco, os objetivos específicos são propostos, inicialmente, com o intuito de garantir materiais diversos para o trabalho pedagógico e também para que se possa, usando-os, implementar a atividade; segundo, para considerar as experiências individuais e coletivas dos aprendizes, ou seja, acolher sua bagagem cultural nas ações da prática pedagógica através de envolvimento compromissado; terceiro, para envolver o aluno através do trabalho em equipe no processo de ensino-aprendizagem, o que significa garantir a participação colaborativa dos alunos em parceria com a professora e, por último, está proposto o fundamental nesse projeto: possibilitar que o aluno participe de momentos efetivos de práticas de leitura e de escrita como forma de acessar estas habilidades, além do envolvimento em situações que exijam operações mentais de raciocínio matemático para a solução de problemas decorrentes da prática pedagógica proposta, tendo o gênero como objeto de ensino-aprendizagem.

Esses objetivos, observado esse primeiro bloco, propõem instituir uma aliança através do vínculo e do compromisso entre todos os sujeitos, denotando a relevância tanto do aluno quanto da professora para o processo sistemático de aprendizagem no âmbito escolar. Assim, do ponto de vista de uma teoria – a Atividade de Aprendizagem de Leontiev – desde o princípio esse *projeto pedagógico* concebe o aluno como sujeito agente da atividade, por isso

seu envolvimento também na coleta, seleção e organização dos materiais pedagógicos utilizados nas aulas, garantindo-lhe a intervenção e a participação em todo o processo, reconhecendo a importância do seu conhecimento prévio e de sua experiência de vida para atuar como sujeito parceiro no processo de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, para elaboração conceitual, o aluno mais experiente, em parceria com a professora, interage com o menos experiente em um movimento de intercâmbio de conhecimento (relações interpessoais com vistas à internalização dos saberes em discussão).

Configura-se, então, a perspectiva pedagógico-metodológica de orientação histórico-cultural (cf. SANTA CATARINA, 1998). Explicita-se, dessa forma, como conhecimento manifestado na produção desse projeto pedagógico, a consonância com uma das premissas fundamentais estabelecidas desde o princípio neste trabalho que preconiza, por um lado, a indissociabilidade entre docência e discência (FREIRE 2006), e por outro, complementarmente, a importância do conhecimento prévio dos alunos e da sua experiência cultural.

Isto resulta do fato de esse projeto ter sido produzido em um contexto de *ação-reflexão-ação*, no seio de um grupo de formação/pesquisa em que também se tomou como ponto de partida o texto, a experiência e as crenças dos envolvidos; portanto, envolvida pelas reflexões, naquele momento essa professora compreendeu a importância de abrir mão do papel autoritário de emissora exclusiva do fluxo discursivo no discurso pedagógico e ousou, no plano conceitual, considerar a “voz” do aluno para a organização das ações pedagógicas a implementar. Na posição subjetiva de sujeito mais experiente e no papel de mediadora na prática pedagógica, ela chama à responsabilidade e ao compromisso os demais sujeitos parceiros da atividade, no caso crianças com idade entre seis e sete anos que chegam à escola com algo a dizer e com muito a contribuir.

Considerando os comentários referentes ao primeiro bloco e afirmando sua fundamental relevância para o que segue, destaco, agora, no segundo bloco de objetivos específicos propostos em P-1-EF, enfatizando que se trata de uma mescla de objetivos e de ações a serem implementadas:

- 1✓ *Classificar as embalagens, através da leitura dos rótulos, quanto ao produto e sua utilidade;*
- 2✓ *Separar as embalagens, através da leitura dos rótulos, em produtos alimentícios, de higiene pessoal, de limpeza em geral, e assim sucessivamente;*
- 3✓ *Montar um mercadinho na escola com as embalagens coletadas pelos alunos;*
- 4✓ *Pesquisar panfletos com propaganda de produtos de determinados supermercados e criar propaganda escrita para posterior apresentação oralizada gravada em fita VHS para vídeo;*

- 5✓ *Contar, através de leitura interpretada, a história infantil “Um chá na casa de dona Lalá” de Hiratuka (1999);*
- 6✓ *Discutir sobre a receita apresentada na história infantil “Um chá na casa de dona Lalá”;*
- 7✓ *Pesquisar, nos rótulos de embalagem, as diversas receitas encontradas;*
- 8✓ *Discutir e decidir sobre uma receita para orientar a confecção do “doce do papai”;*
- 9✓ *Elaborar lista de produtos necessários a confecção da receita do doce para o papai;*
- 10✓ *Pesquisar em mercados próximos à casa os preços dos produtos referentes à lista de compras da receita do doce para o papai;*
- 11✓ *Pesquisar no mercadinho em sala de aula as informações contidas nos rótulos e observar se há os produtos necessários à receita;*
- 12✓ *Elaborar individualmente uma lista de compra;*
- 13✓ *Elaborar, junto com a família, uma lista de compras para as necessidades básicas de um mês;*
- 14✓ *Comparar ambas as listas de compras;*
- 15✓ *Elaborar, em um processo de síntese, uma lista de compras na classe com os produtos comuns a todas as listas;*
- 16✓ *Simular a compra no mercadinho da escola;*
- 17✓ *Observar a variação na forma de pagamento das compras no “mercado”;*
- 18✓ *Executar a receita do doce para o papai, experimentando e avaliando os resultados com os alunos;*
- 19✓ *Confecionar embalagem para o doce utilizando material reciclado;*
- 20✓ *Criar o rótulo para colocar na embalagem do doce para o papai;*
- 21✓ *Escrever a receita do doce para por no rótulo da embalagem do doce;*
- 22✓ *Estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os empíricos (crenças e costumes) e as transformações atuais.*

As proposições ora apresentadas à maneira de objetivos/ações com vistas aos resultados almejados nas aulas, estabelecem uma ordem pedagógica facilitadora para as seqüências didáticas necessárias ao que a professora pretende em relação à aprendizagem dos seus alunos: acesso à leitura e à escrita sob a perspectiva do gênero textual.

Como se observou no primeiro bloco e complementarmente se nota no segundo, para chegar à finalidade prevista, alguns gêneros foram arrolados para tratar no espaço da aula como objeto de ensino-aprendizagem e, em um processo de seqüenciação pedagógica proposital, o objetivo é que o aluno conheça as características desses gêneros e seja colocado o mais próximo possível da situação de comunicação real, ou seja, das práticas lingüísticas desses gêneros nos respectivos eventos sócio comunicativos.

O rótulo de embalagem, o panfleto de divulgação e de propaganda de produtos de supermercado, a receita de doce, a lista de compra e as cédulas de dinheiro (fictícias, no caso em comentário) são gêneros que, de certa forma, aproximam-se entre si pelas relações sociodiscursivas estabelecidas entre consumidor/comerciante. Cabe ressaltar que parcela significativa de consumidores orienta-se por panfletos sobre a promoção de determinados produtos e vai ao supermercado munida de listas de compra onde, em contato com os rótulos das embalagens, preços, qualidade e marcas, faz suas compras influenciada pelos rótulos

panfletos e também pela própria condição social determinante do projeto textual-discursivo de sua lista de compras e da receita de doce. Essas não são relações socioverbaís próprias da sala de aula; contudo, a professora não perde de vista a função sociocomunicativa de cada gênero e, embora os tome como objeto de ensino-aprendizagem, procura aproximar o aluno das situações de comunicação correspondentes a fim de produzir sentido para os aprendizes que, como interlocutores na sociedade, lidam com uma gama significativa de gêneros. Essa é uma maneira de conceber a linguagem e seus usos como processo de interação verbal, não como ato estanque, uma vez que um gênero remete a outro e uma prática de linguagem articula-se a outra em um movimento próprio da dialogia, tal como propõe Bakhtin (1993; 1995; 1997).

Assim, a atividade proposta, pelo menos em relação aos gêneros previstos como objeto de ensino-aprendizagem nesse projeto pedagógico, contempla a linguagem em sua constituição lingüístico-discursiva e social, envolvendo o aluno em práticas de fala e escuta, leitura e escrita, na etapa inicial da aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Os três primeiros objetivos específicos nesse segundo bloco visam ao movimento de classificar as embalagens quanto ao produto e a sua utilidade, de separá-las e ordená-las para montar um mercado na escola; sob mediação da professora, isso permite ao aluno o contato com textos reais, em seus próprios suportes e com um objetivo bem definido: ler para compreender/interpretar textos e para dimensionar a instância sociocomunicativa em que circulam. Infere-se, dessa forma, que nesse contexto, ler vai além da preocupação com a produção fono-articulatório de palavras manifestada na oralização quando da decodificação dos grafemas em fonemas em um texto; o essencial é consolidar a leitura como um processo mais amplo: da decodificação à atribuição de significado e à produção de sentidos, ao entendimento de que o texto real circula materializado em um gênero próprio de uma instância sócio-discursiva.

Pelo que se depreende dos objetivos comentados, a princípio a professora propõe a aprendizagem da linguagem através da prática da leitura. Situa o aluno em um espaço dinâmico que vai da atividade de linguagem à prática de linguagem pelas sucessivas atividades do aprendiz nesse processo mediado de lida com o gênero; isso resulta na produção de sentidos do texto a partir do enquadre em uma prática de linguagem particular, por isso a montagem do mercado: lugar delimitado de prática de linguagem para a compreensão/interpretação do(s) texto(s) nessa situação de comunicação.

“As práticas de linguagem implicam dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas de funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”, segundo Schneuwly

e Dolz (2004, p. 73); em outras palavras, na linguagem, essas práticas são o lugar de manifestações do individual e do social. Em contrapartida, nesse contexto, a atividade de linguagem pode ser considerada como uma estrutura de comportamento decomposta em um sistema de ações, segundo o conceito de *atividade* proposto por Leontiev (1978). Assim, a partir de um contexto sistemático de ensino-aprendizagem escolar, a atividade de linguagem constitui-se de um conjunto de ações voltado à compreensão/interpretação do funcionamento da linguagem nas situações de comunicação próprias dos contextos enunciativos relativos às práticas de linguagem, com vistas a desenvolver, junto e com o aprendiz, capacidades de ação (segundo as características do contexto e do referente), capacidades discursivas (possibilidade de mobilizar modelos discursivos) e capacidades lingüístico-discursivas (dominar as operações psicolingüística e as unidades lingüísticas) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Assim, no quarto objetivo nesse segundo bloco, a professora propõe uma seqüência de ações para que haja a compreensão do texto e de seu funcionamento nas situações de comunicação das práticas de linguagem em que se manifestam. Portanto, ainda relacionada aos eventos comunicativos das esferas da propaganda e do comércio (supermercado), traz à aula a pesquisa em panfletos com propaganda de produtos estabelecimentos comerciais como recurso pedagógico para a implementação de seqüências didáticas (atividades de leitura e de produção escrita, bem como atividades de fala e de escuta). A perspectiva é a de que a materialidade dessas atividades torne-se possível por meio da criação de texto escrito para posterior oralização à maneira de uma propaganda televisiva gravada em fita VHS. Essas atividades de linguagem prevêm que o aprendiz, em sua relação de recepção e de produção textual, perceba a dimensão lingüístico-discursiva, a situação de comunicação e a materialidade de um texto em um gênero oral ou escrito.

Os objetivos cinco a onze tratam da compreensão da produção textual do gênero *receita de doce*, foco do projeto pedagógico em comentário e, para *envolver* e *motivar* o aluno, no sentido que estes termos denotam na perspectiva da Atividade de Aprendizagem de Leontiev, a professora projeta empreender atividade de leitura interpretada da história infantil “Um chá na casa de Dona Lalá”. Constitui-se, assim, através dessa ação, momentos para a descrição das características do gênero textual receita de doce, também para a discussão e decisão sobre que doce produzir e para refletir com o aluno sobre as etapas de preparação, os ingredientes e os possíveis custos decorrente da confecção “do presente para o papai”.

No decorrer dessas ações (relativas aos objetivos cinco a onze), o plano da professora é mostrar ao aluno que a produção do doce implica orientar-se por uma *receita* para saber que ingredientes usar, como usá-los, e que o uso de produtos industrializados acarreta custos. Isso

remete a um outro gênero: a *lista de compra*, que a princípio serve para arrolar os ingredientes do doce e em que quantidade usá-los. Quanto aos gastos com os ingredientes, ao aluno é proposta uma pesquisa de preços em estabelecimentos comerciais próximos à residência.

A seguir, em uma atividade de “faz de conta”, a professora traça a ida do aluno ao mercado da escola como meio para que compreenda a relação consumidor, lista de compra, preço, leitura dos rótulos e decisão sobre o que comprar. Nesse contexto, operações matemáticas estão subjacentes às operações lingüístico-discursivas: quem compra usa dinheiro ou outras formas de pagamento, paga um preço pelo que compra, há custos embutidos até mesmo naquilo que parece gratuito. A pretensão é a de que tudo isso venha à baila nessa atividade de linguagem cuja intenção é a de que o aprendiz compreenda todos os elementos sócio-discursivos constitutivos desse jogo enunciativo nessa situação de comunicação específica.

Passo seguinte, nos objetivos doze a dezessete, é a proposta de produção de uma *lista de compras* como forma precípua de explicitar o conhecimento prévio do aluno em relação às características desse gênero para, então, em compartilhamento com membros da família, produzir outra *lista de compras* para suprimento das necessidades básicas da casa pelo período de um mês. Comparar ambas as *listas* possibilita à professora perceber como o aluno e a família materializam o gênero: abre-se a possibilidade de observar a composição estrutural e o estilo do gênero, ou seja, de que maneira foi configurado e que marcas lingüísticas manifestam-se no texto do aluno e naquele produzido pelos pais.

Estão em jogo, nessa etapa da atividade, discussões sobre questões lingüístico-discursivas e, também, sociais: a comparação entre as listas permite refletir sobre as necessidades básicas em termos de alimentação, produtos de higiene pessoal e da casa considerando o número de pessoas por família e as condições financeiras de cada uma. Para efeitos pedagógicos, no sentido de adequar o texto às características do gênero e resolver possíveis problemas em relação às marcas lingüísticas tanto da lista de compra do aluno quanto da família, há a proposição de produção de uma lista de compras escrita pela professora para exposição na sala a partir de uma síntese das listas presentes na classe, considerando aqueles produtos comuns, isto é, recorrentes em todas elas.

Por fim, ainda levando em conta os objetivos dezoito a vinte e um, chega-se à preparação da receita em um movimento de compreensão em que a leitura orienta a produção da atividade: da confecção do doce, à embalagem, à produção do rótulo e da receita que deu origem ao doce como gênero intercalado no próprio rótulo do “doce para o papai”.

Sintetizando o fundamental das metas previstas no conjunto de objetivos propostos, o objetivo vinte e dois visa a relacionar pedagogicamente o conhecimento científico e o empírico manifestado nas crenças, costumes e valores trazidos pelo aluno às aulas em que se executará a atividade de aprendizagem prevista. Pelo que se pôde observar, o estabelecimento das relações entre os conceitos científicos e os espontâneos concretizar-se-á através do movimento do conhecimento particular ao conhecimento geral proposto pela professora. O estabelecimento de relações entre o conhecimento historicamente sistematizado, particular ou geral, e o conhecimento resultante das relações espontâneas no cotidiano do aluno – situando o aprendiz em lugar e tempo discursivo – produz transformações em sua rede de conceitos e promove a expansão das funções psicológicas superiores. Este é o propósito desse projeto pedagógico. Ilustrando o que disse, arremato a análise nesta parte trazendo a *justificativa* produzida pela professora para argumentar favoravelmente às ações prevista no projeto:

As pessoas são atraídas por rótulos de produtos, cuja produção objetiva o consumo e, para persuadi-las, há ainda as propagandas elaboradas para essa finalidade. Em geral, as crianças, consumidoras em potencial, são alvo preferencial das agências de propaganda, indústria e comércio.

Nesse sentido, a escolha do trabalho com o gênero rótulo, cria um contexto de estudo e de pesquisa amplo e envolvente, o que contribui para que o aluno se dedique em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem – da fase da coleta do material pedagógico à produção do “doce para o papai”.

A fim de viabilizar a implantação e implementação desse projeto serão utilizados como base rótulos de embalagem e o livro de história infantil “Um chá na casa de Dona Lalá”, desencadeadores da atividade que envolverá também outros gêneros como receita de doce, lista de compras e cédulas de dinheiro.

É nosso objetivo que a execução da receita “Doce para o papai” transforme-se em importante estratégia para a produção de conhecimentos, sistematizando-os e socializando, principalmente a aprendizagem da leitura e escrita, no sentido de “alfabetizar letrando” (Esse trecho compõe a parte inicial do P-1-EF).

Sob a ótica dos aspectos conceituais, atinando *o conhecimento-na-ação* da produção desse projeto pedagógico, conclui-se que a professora contemplou amplamente o processo de ensino-aprendizagem com vistas à *finalidade*: a produção de um doce para o papai. Embora os alunos sejam ainda bem pequenos, não se foi subestimou a sua capacidade de participação nos aspectos pedagógicos e nos lingüístico-discursivos e, já na *justificativa*, a professora informava que a escolha do objeto de ensino-aprendizagem fora feita no sentido de criar um contexto envolvente e amplo de pesquisa com vistas à contribuição do aluno em todas as etapas do processo: “da fase da coleta do material pedagógico à produção do doce para o papai” (cf. justificativa do P-1-EF).

Isso denota que os pressupostos norteadores dessa atividade escolar são histórico-sociais e também perspectivados, nesse mesmo sentido, nos princípios da Atividade de

Aprendizagem postulada por Leontiev: a criança é considerada um sujeito agente, co-responsável e co-participante em todos os momentos do processo de aprendizagem: visto que as ações pedagógicas iniciais planejadas pela professora colocam o aprendiz como sujeito agente no centro da atividade escolar. Os aspectos essenciais da atividade de aprendizagem estão visíveis no projeto, desde o instante da *motivação*, passando pela explicitação de um *objetivo*, à proposição de ações; tudo convergindo para uma *finalidade*.

Além disso, o objeto de ensino-aprendizagem permite uma articulação cabal entre as noções que orientam metodologicamente o fazer pedagógico e o lingüístico-discursivo, pois “a fim de viabilizar a implantação e implementação desse projeto, serão utilizados como base rótulos de embalagem e o livro de história infantil “Um chá na casa de Dona Lalá”, desencadeadores da atividade que envolverá também outros gêneros como receita de doce, lista de compras e cédulas de dinheiro”(justificativa do P-1-EF).

Explicita-se, através desses gêneros e da sua entrada na aula como objeto de ensino-aprendizagem, a noção enunciativa de linguagem proposta originalmente por Bakhtin, assim como os procedimentos sugeridos pelas ações para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita fundados na abordagem lingüístico-enunciativa. Essa perspectiva de linguagem subjacente ao projeto alinha-se à perspectiva pedagógica de cunho sócio-histórico que o orienta. Segundo a professora manifesta ao final de sua justificativa: “é nosso objetivo que a execução da receita “Doce para o papai” transforme-se em importante estratégia para a produção de conhecimentos, sistematizando-os e socializando, principalmente a aprendizagem da leitura e escrita, no sentido de “alfabetizar letrando”.

5.2.4 *Terceiro episódio*: Do projeto pedagógico à execução

5.2.4.1 Preliminares

Neste terceiro episódio retomo o projeto P-1-EF, comentado anteriormente, porém, neste momento, o foco volta-se para o processo pedagógico resultante de sua implementação em sala de aula. Isso significa que os comentários analíticos pautam-se nos procedimentos e resultados decorrentes das ações pedagógicas e das estratégias didáticas.

Assim, neste episódio focalizei o *conhecimento-na-ação* e a *adequação-da-ação-na-ação* pedagógica nas aulas da professora e tomei como objetos de análise o projeto pedagógico produzido, o relatório final sobre o desenvolvimento e execução das ações pedagógicas previstas e apresentadas pelos participantes ao final da formação/pesquisa, o

relatório de campo decorrente de minha observação sobre as aulas e o vídeo em VHS com as comunicações apresentadas pelos professores gravadas na etapa de socialização durante o seminário de divulgação.

Tendo em vista o tempo de desenvolvimento das ações pedagógicas previstas no projeto (dois a três meses) tornar-se-ia improdutivo, para efeito do que se pretende nessa *cena*, descrever e analisar integralmente o processo pedagógico. Então, no intuito de sistematizar a dinâmica de ensino-aprendizagem sem desviar o olhar da *totalidade*, apresento comentários sintetizando os *momentos* mais significativos da prática docente no período. Convém informar que o sentido atribuído ao termo ‘*momento*’ a partir desta *cena* e ao longo dos *episódios* ulteriores funda-se no mesmo princípio que delimitou a concepção de *cena*. Além disso, apoio-me, também, em um dispositivo de análise proposto por Dolz, Schneuwly e Ronveaux (2005) que consiste em elaborar sinopses de seqüências de ensino-aprendizagem concentrando dados coletados em sala de aula de maneira a se perceber as características do objeto em estudo.

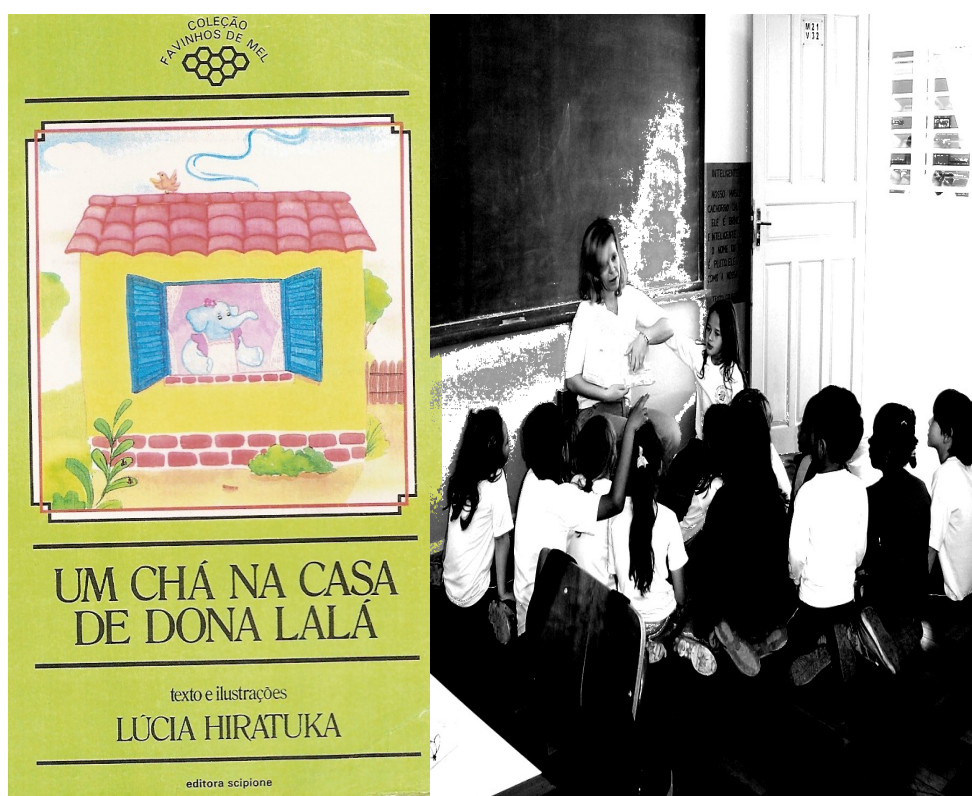
5.2.4.2 A prática docente na execução do projeto P-1-EF – *Momentos* e comentários: o *conhecimento-na-ação* e a *adequação-da-ação-na-ação*

O projeto P-1-EF, analisado em seus aspectos conceituais, no episódio anterior foi implementado em uma turma de primeira série do EF entre os meses de julho e setembro do ano de 2005. Essa turma, como as demais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da escola, participava de um projeto denominado *Circuito do Livro e Hora do Conto* implementado na biblioteca da unidade escolar com o objetivo de desenvolver a habilidade da leitura. No bojo do projeto de leitura estava o entendimento de que, além de promover entretenimento, ler proporciona o aprimoramento dos saberes assim como a aquisição de novos conhecimentos e, além disso, desenvolve a capacidade crítica, criativa e reflexiva do leitor. Desta forma os alunos iam sistematicamente à biblioteca algumas vezes durante a semana e lá, sob mediação da bibliotecária e de uma pedagoga, liam, refletiam e discutiam sobre as obras lidas.

Nesse contexto, após a professora ter apresentado à classe o projeto pedagógico produzido no período da formação/pesquisa, surgiu como referencial de leitura para a turma, um exemplar do acervo da biblioteca: A história infantil de Hiratuka (1999), “Um chá na casa de Dona Lalá”.

Nesse livro, uma elefanta e seu filho (ênfase nas relações de compartilhamento e participação de todos para o bem comum no âmbito da família) envolvem-se na preparação de quitutes para a realização de um chá com o objetivo de recepcionar as amigas que, por sua vez, também se esmeram trazendo guloseimas para o evento (exploração do tema amizade, convivência em coletividade, tolerância e respeito às diferenças). No final da história a autora convida à elaboração e experimentação de receitas. Este, então, foi o mote desencadeador de um *momento* fundamental para envolvimento comprometido dos alunos durante toda a atividade de aprendizagem: da *meta* estabelecida à concretização da *finalidade*: “Um doce para o papai”.

Figura 6 – Capa do livro “Um chá na casa de Dona Lalá” e a professora lendo a história para a classe



Momento 1 – Ação fundadora da atividade: Hora do conto

A) Ações realizadas:

- 1- A professora reuniu os alunos em torno de si e, em clima de grande expectativa, realizou uma leitura dramatizada da história;
- 2- os alunos interferiram com suas contribuições, simultaneamente registradas pela professora em papel pardo;
- 3- os alunos analisaram as receitas das histórias e discutiram sobre a viabilidade de produção de uma delas;
- 4- após a participação efetiva de todos, professora e alunos chegaram a uma decisão sobre o doce a ser produzido para homenagear os pais em seu dia: o brigadeiro.

B) Comentários sobre os fatos mais relevantes do *momento 1*:

Embora na produção escrita do projeto as ações referentes a este momento estejam elencadas depois da montagem do mercadinho, a professora julgou melhor inverter algumas etapas para uma seqüenciação mais eficiente das ações pedagógicas. Por isso esse foi o *momento* inaugural das atividades planejadas a partir do objetivo 5, anteriormente apresentado. Naquela altura (julho de 2005), uma parcela significativa das crianças lia pequenos textos, porém ainda muito centrada na etapa da decodificação. Assim, como estratégia pedagógica para alunos ainda no início da recepção/produção de texto na modalidade escrita, isto é, em etapa inicial da alfabetização, a leitura dramatizada⁷⁹ facultou a compreensão/interpretação da história e, em consequência disso, envolveu os alunos, motivando-os à participação e, também, a tomar para si a gestão e a execução da atividade como sujeitos responsáveis e compromissados ao longo do processo: do estabelecimento das *metas à finalidade*.

Do ponto de vista da linguagem na perspectiva enunciativa e do gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem, a forma de apresentação da história proporcionou um fluxo intenso de interlocução e se constituiu em um importante momento dialógico. Em vista disso, à medida que alunos e professora envolveram-se nas trocas intersubjetivas, alguns conceitos foram ressignificados e outros, produzidos. Tudo isso decorreu da compreensão demonstrada pela professora em lidar com o gênero *história infantil* com crianças em processo inicial de

⁷⁹ Leitura realizada em voz alta, interpretando fatos e falas da história de forma a envolver o leitor, levando-o ao “mundo” da imaginação e do “faz-de-conta” próprios da criança nessa etapa da escolaridade.

alfabetização: convém que o texto seja oralizado de forma a envolver o ouvinte, potencial leitor, levando-o a uma “viagem” ao mundo sugerido.

O resultado da interlocução professora/alunos no decorrer da “contação”⁸⁰ se fez notar nas intervenções das crianças quando sugeriram o que poderia ou deveria ser feito, ponderando sobre a receita mais viável, considerando o grau de dificuldade no momento da execução do doce, os ingredientes necessários, a noção de “caro/barato”, o lugar onde comprar os produtos e a forma como são comercializados.

“O doce de leite é mais fácil; só vai um litro de leite e duas xícaras de açúcar”; “o sanduíche é mais fácil, não vai usar o fogão, o fogo”; “eu acho que o bolo de cenoura é mais gostoso”: a fala dos alunos era registrada pela professora na posição subjetiva de escriba da classe naquele momento. A professora sistematizava as opiniões, que se constituíam em dados para uma conclusão: o doce “brigadeiro” era o mais viável pela facilidade de produção e pela pouca quantidade de ingredientes relacionados na receita; embora fosse preciso utilizar o fogão, isto ficaria a cargo da merendeira da escola com acompanhamento da classe.

O conhecimento pedagógico subjacente ao desenvolvimento deste *momento* contempla, desde o início da atividade, alguns objetivos previstos no projeto pedagógico analisado no *primeiro episódio* nesta *cena*, conforme segue:

- a- favorecer as iniciativas individuais e coletivas acolhendo as idéias dos alunos, considerando a prática (experiência) de cada um;
- b- garantir, sempre que possível, o trabalho em grupo para que os alunos possam ser parceiros de fato, socializando os saberes individuais nas atividades orais e escritas e, por último;
- c- fazer uso da leitura e da escrita como recurso para a organização, documentação e socialização dos conhecimentos em circulação no contexto das aulas.

Observa-se a sintonia entre o que fora proposto e o desenvolvimento das primeiras ações pedagógicas no *momento 1*. Há articulação dos princípios pedagógico-metodológicos defendidos nesta tese com uma prática direcionada ao trabalho com a linguagem como forma de interação verbal na práxis educativa dessa professora; estas noções corporificaram-se, no sentido de adquirir materialidade, na seqüência de ações pedagógicas mostradas e comentadas no *momento 2*.

⁸⁰O termo “contação” engloba a leitura dramatizada e a intervenção das crianças ao longo desse processo.

Momento 2 – O mercadinho Estrela Dourada

A) Ações realizadas:

- 1- Os alunos coletaram e trouxeram embalagens não danificadas e com rótulos para a sala de aula em decorrência do trabalho pedagógico com a leitura da história infantil;
- 2- em grupos, as crianças organizaram as embalagens, classificando-as através da leitura do rótulo quanto ao produto e sua utilidade;
- 3- a seguir, montaram um mercadinho dispondo as embalagens em prateleiras, separando os produtos por categorias: alimento, higiene pessoal, limpeza da casa, mercearia, dentre outros;
- 4- escolheram o nome e logotipo do mercadinho através de eleição entre os pares na classe;
- 5- todas essas ações pedagógicas somente foram realizadas graças às muitas leituras e aos registros escritos praticados por todos em classe.

Figura 7 – Detalhe do Mercadinho Estrela Dourada



B) Comentários sobre os fatos mais relevantes do momento 2:

Previamente à implementação do projeto pedagógico nessa classe, na sala de aula havia uma quantidade razoável de embalagens expostas em uma prateleira, trazidas para execução de uma tarefa proposta pelo livro didático da 1ª série do EF com rótulo, tendo em vista a alfabetização a partir do nome das marcas e dos produtos, e que consistia em recortar

palavras desse material, colá-las em folha branca para, em seguida, fixar em um cartaz maior seguindo ordem alfabética, conforme a letra inicial das palavras recortadas. Essa atitude de “desmontar” o texto para estimular o processo de alfabetização é criticada pela sua ineficácia pedagógica desde o início do ano de 1980. Geraldi (1984), em “O texto na sala de aula: leitura e produção” abordou o assunto e considerou o *texto*, em sua totalidade lingüística e de sentido, como unidade a ser estudada nas aulas de língua portuguesa e de alfabetização. Mesmo com o avanço da discussão na área, ainda hoje os livros didáticos propõem o desmonte do texto e, a pretexto de pautar-se na noção de gênero textual, distorcem as proposições enunciativas de trabalho com a linguagem postuladas nos documentos oficiais ao desconsiderar o gênero e o suporte, maquiando práticas pedagógicas ultrapassadas, dando-lhes aparência pedagógica de inovadoras.

Todavia, como conseqüência das orientações filosófico-metodológicas e lingüístico-enunciativas norteadoras do projeto pedagógico em discussão e do desencadeamento de um processo de reflexão com e sobre a língua e seus usos, reverteu-se o uso pedagógico das embalagens com rótulos até aquele momento; era importante tê-las, então, em sua forma original, em além maior quantidade e variedade, pois a maioria dos ingredientes (produtos) especificados nas receitas não constava naquelas já coletadas.

A postura docente para a implementação das ações de ensino-aprendizagem no momento da execução do P-1-EF não estava determinada pelo manual didático, mas orientada por um processo de formação/pesquisa fundado na *ação-reflexão-ação*, do qual emanou o gênero textual como instrumento organizador da prática pedagógica.

Em função dessa abordagem e dos rumos da orientação pedagógica naquele momento, a classe sentiu a necessidade de incrementar o “mercadinho” e, para isso, passou a coletar e trazer para as aulas grande quantidade de embalagens com rótulos. Nesse processo surgiram os questionamentos sobre a composição estrutural do gênero: sobre o código de barras, a data de validade, a composição dos produtos, a tabela nutricional, dentre outras características mais estáveis nesse gênero. A professora, subsidiada pelas noções pedagógicas da perspectiva histórico-cultural (PC/SC (1998)) e pela Teoria da Atividade de Aprendizagem de Leontiev, encaminhou a pesquisa e convidou pessoas para ajudar a responder todas as indagações considerando, por um lado, o conhecimento do aluno e, por outro, o processo de aprendizagem de acordo com a idade e a série dos alunos.

Com certo grau de entendimento da configuração do gênero *rótulo*, os alunos, em equipe, trabalharam para a montagem do mercadinho, resultando a atividade em momentos de reflexão e intensa discussão sobre como e em que lugar expor as embalagens nas prateleiras.

Balizados pela leitura dos rótulos e a constante mediação da professora, pouco a pouco tudo foi se organizando em secções conforme o conhecimento de mundo dos alunos e as intervenções pedagógicas adequadas para que se produzisse um ambiente o mais próximo possível da realidade.

Concluída a montagem, ocorreu a necessidade de um *nome* e *logomarca* que caracterizassem o mercado; então, cada aluno deu a sua contribuição, submetida à escolha através de processo de votação entre os pares: venceu o nome *Estrela Dourada* acompanhado do desenho de uma estrela em cor dourada, à maneira de logomarca. No entanto, no contexto da situação comunicativa de discussão sobre o nome do mercado, nova dúvida surgiu: o que se tinha organizado em sala era uma “venda”, uma mercearia, um mercado, um minimercado, um supermercado ou um hipermercado? O conhecimento prévio do aluno sobre esses conceitos foi devidamente registrado; todavia, devido às dúvidas, segundo a professora, ainda se fazia necessário aprofundar mais o conhecimento sobre esses termos e, para isso, sugeriu pesquisa a fim de se trabalhar com o conhecimento sistematizado sobre o assunto. Dentre os muitos instrumentos de pesquisa apontados, os mais consultados foram o dicionário impresso, o virtual e a Internet. Os resultados vieram à aula e a discussão girou em torno do conceito da palavra *mercado* e dos possíveis efeitos de sentido quando da anteposição dos prefixos *mini-*, *super-* e *hiper-*. Esses conceitos foram amplamente discutidos pelos alunos e pela professora: todos puderam opinar e refletir e o processo na ZDP (aluno motivado a aprender, conhecimento potencial instigante e de extremo interesse do aprendiz, mediação eficiente, instrumentos de intermediação adequados) resultou na apropriação do conhecimento em circulação na sala de aula de forma muito perceptível, pois os alunos concluíram que nenhum dos termos estudados conceituaria o que tinham produzido. Optaram, então, pelo termo *mercadinho*, em virtude de dois fatores: primeiro pelo tamanho do local disponibilizado (a coordenação da escola, percebendo o movimento pedagógico, disponibilizou uma saleta outrora usada como depósito, para onde foi levado o mercadinho); segundo, por se tratar de um ambiente onde a aprendizagem ocorre de modo lúdico. Um aluno disse: *“É lá que a gente vai “brincar de mercadinho” prá aprender a ler e escrever.* A escolha do sufixo *-inho* após a palavra *mercado* prevaleceu sobre o uso do prefixo *mini-* pelo efeito de sentido produzido pela palavra *mercadinho*: um lugar de brincadeira, de *faz-de-conta* usado pelo aluno, sob mediação da professora, como meio para a compreensão das relações verbais e das operações matemáticas próprias dos “mercados” como instâncias sócio-comunicativas reais.

Essa fala subsume o sentido pretendido pelo desenvolvimento das ações pedagógicas mostradas neste *momento*. Naquele contexto de prática de linguagem “entraram” em sala de

aula situações de comunicação de práticas de linguagem e seus gêneros como objetos a serem aprendidos para possibilitar às crianças o acesso à recepção/produção de gêneros orais ou escritos mais formais. Assim, as situações de comunicação oportunizadas, na forma de brincadeira, aproximaram o aluno das verdadeiras situações de comunicação, portanto tinham sentido para a criança: levaram a compreender essas situações com linguagem sob o ponto de vista de seu funcionamento lingüístico e discursivo na sociedade, através do movimento lúdico de aprendizagem.

Na perspectiva da *adequação-da-ação-na-ação*, o contexto do “Mercadinho Estrela Dourada” proporcionou um fluxo sócio-comunicativo rico para aqueles alunos em etapa inicial de alfabetização quando de sua produção, desde as ações pedagógicas iniciais de coleta de embalagem com rótulo, passando pela seleção, classificação e disposição dos produtos nas prateleiras, até a sua conformação final. Todos se envolveram em interações verbais orais e escritas significativas devido à dinâmica de ensino-aprendizagem voltada para as habilidades de leitura e de escrita, além das operações matemáticas empreendidas através das atividades planejadas e desenvolvidas para que as crianças compreendessem a linguagem nas práticas reais na (da) sociedade e, dessa forma, percebessem a função social da escrita.

O movimento do fluxo comunicativo neste *momento* caracterizou-se pela dinamicidade e multiplicidade de usos textuais orais e escritos. Não poderia ser diferente: uma situação de comunicação leva à outra em um processo contínuo próprio nas práticas de linguagem na sociedade. Assim outros textos emergiram nas dinâmicas lúdicas de ensino-aprendizagem no contexto do *Mercadinho Estrela Dourada*, conforme apresento no *momento* 3, a seguir.

Momento 3 – Lista e hora das compras

A) Ações realizadas:

- 1- Individualmente, cada aluno foi solicitado a produzir uma lista de compras em que fossem incluídos os produtos para a preparação da receita do “doce para o papai” e de produtos da cesta básica para a família;
- 2- em casa e junto à família, elaboração de segunda lista de compras para o mês;
- 3- em sala de aula, elaboração de uma terceira lista coletiva de compras como forma de sistematização das duas listas anteriores para solucionar de problemas em relação à adequação do texto ao gênero;

4- simulação de compra no *Mercadinho Estrela Dourada*.

B) Comentários sobre os fatos mais relevantes do **momento 3**:

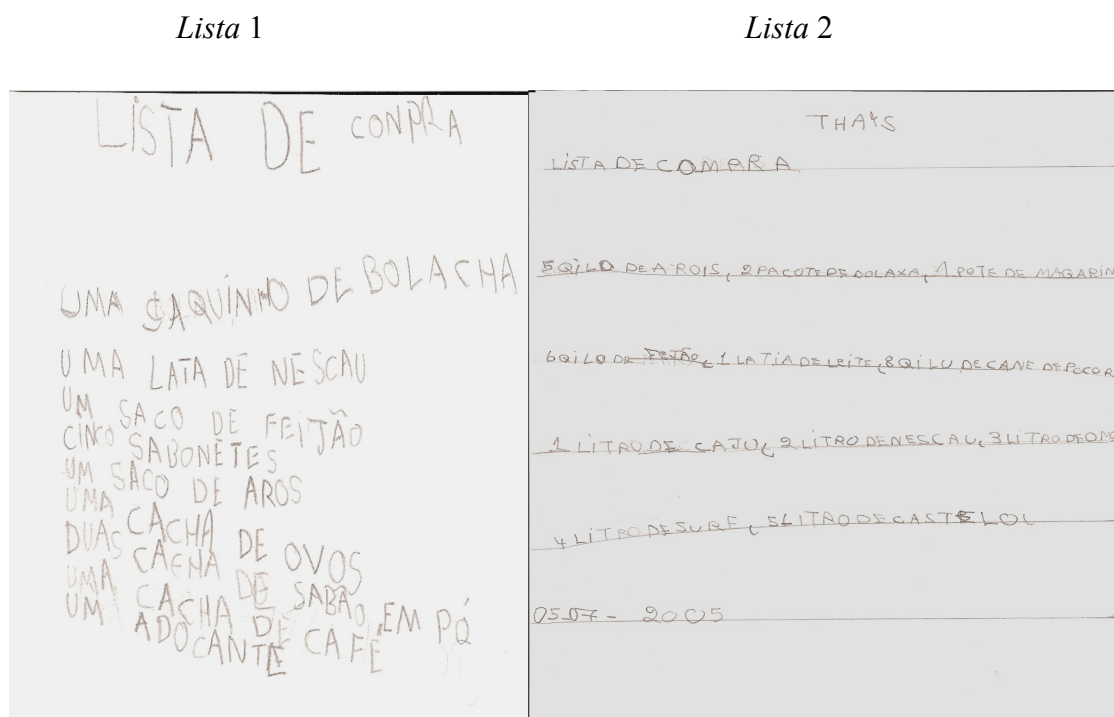
Atenta ao envolvimento do aluno, a professora propôs a produção escrita de uma *lista de compras*, desafiando-o a arrolar os ingredientes necessários ao “doce para o papai” e também os mantimentos que supostamente se consome em casa. Destaque-se que até aquele momento a *lista de compras* não circulara na relação de interação verbal estabelecida nas aulas, se bem que, por inferência, deduz-se dessa atitude pedagógica da professora, a intenção de avaliar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual em produção.

Ao longo do período de montagem do mercadinho, a leitura de rótulos para compor as secções e os registros escritos realizados possibilitaram um contato direto com a escrita do nome dos produtos e das marcas; isso facilitou o processo de produção escrita da *lista de compras* nos aspectos notacionais; no entanto, nenhuma *lista* havia naquele contexto que indicasse a composição estrutural e o estilo do gênero: foi uma necessidade manifestada pelas crianças, que propuseram “brincar de fazer comprinhas”. Como dito anteriormente, o consumidor, no mercado, geralmente tem em mão uma lista de compras, se não materializada em um suporte de papel, ao menos no plano mental. Isso fora discutido entre as crianças e a professora: no projeto textual-discursivo que orienta a produção de uma *lista de compras* estão implícitas as condições do contexto sócio-econômico da família, inclusive a escolha do mercado onde comprar.

Concluída a etapa de discussão e de planificação, a produção escrita do texto da *lista de compras* realizou-se em sala de aula sob mediação e intervenção da professora e dos colegas mais experientes, e foi intermediado, também, pela consulta aos rótulos das embalagens expostas nas prateleiras do “mercadinho”. Por fim, chegou-se à primeira versão escrita, amplamente discutida com os alunos, sobretudo em relação aos aspectos estilísticos, em virtude de alguns textos não se terem adequado à configuração do gênero (Figura 8). Uma parcela dos alunos demonstrou conhecimento sobre o gênero, composição e disposição adequada do texto no suporte, a folha de papel, de acordo com a configuração genérica historicamente convencionada (*Lista 1*, Figura 8). A amostra a seguir permite visualizar o conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero textual em pauta e a forma como uma criança, na primeira série do EF, o materializa em um texto escrito a partir das representações lingüístico-discursivas no plano mental: alguns já se apropriaram da composição estrutural e

do estilo do gênero (*Lista 1*) e outros ainda se encontram em processo de apropriação (*Lista 2*).

Figura 8 – Listas de compra.



Esses textos, assim como os demais produzidos em primeira versão, permitiram uma avaliação do conhecimento dos alunos em relação ao gênero trabalhado e, a partir dos dados coletados pela professora, permitiram tomar algumas decisões em relação a ações de ensino-aprendizagem a implementar: o que trabalhar e como para a apropriação das características do gênero.

Segundo pronunciamento da professora em seu relatório final sobre o desenvolvimento do P-1-EF em sala de aula, comentando casos como o da *Lista 2*, “algumas listas não tinham característica de lista e sim de registro similar a textos com os quais os alunos já estavam familiarizados”. Esse comentário diz respeito à compreensão da professora em relação à inadequação das *listas* ao *estilo* do gênero, considerando o *estilo* não como um efeito de individualidade de quem produz o texto, mas como próprio de um gênero estabelecido pelo movimento histórico-social da linguagem na sociedade. Essa atitude de preocupação da professora com a adequação ao *estilo* do gênero mudou o enfoque e a postura docente frente ao ensino do texto, mesmo em uma primeira série do EF, onde a cultura escolar tem estabelecido a alfabetização pautada nos chamados métodos sintéticos que partem das

letras para as sílabas, depois para palavras e textos, isto é, vão da parte (fonema/grafema) para o todo (palavra, frase e texto).

No trabalho ora comentado, o rompimento com a prática pedagógica vigente ocorreu quando:

- a- a professora considerou o texto, principalmente aquele produzido pelo aluno, como o ponto de partida para o trabalho com e sobre a linguagem nas aulas, na perspectiva do gênero;
- b- desviou o olhar dos problemas ortográficos observados na superfície textual e se voltou para o texto como um todo em seus efeitos de sentido com vistas a sua adequação em um gênero para uma situação de comunicação específica.

Cabe também ressaltar, quanto à adequação do *conhecimento-na-ação* e da *ação-na-ação* no desenvolvimento desse projeto, as estratégias de revisão textual adotadas:

- a- as *listas de compra* não foram “recolhidas” e corrigidas em casa pela professora para posterior devolução com apontamento dos “erros”, como tradicionalmente ocorre na cultura escolar da correção da redação;
- b- na etapa da revisão, atenta e preocupada em evidenciar a noção de gênero textual quando da produção do texto, recorreu ao âmbito da família como uma das possibilidades de solução para os problemas observados na primeira versão no que concerne à adequação do texto ao gênero;
- c- então, solicitou às crianças que, com os pais e em casa, produzissem uma lista de compras baseada nas necessidades da família para o período de um mês, reconhecendo, dessa forma, a casa do aluno como instância original de produção da *lista de compras* e o projeto textual-discursivo desse gênero como decorrente de fatores sócio-econômicos relativos à família. Os pais, como consumidores, certamente já se apropriaram desse gênero e, ao produzir suas *listas de compras*, o fizeram apoiados nos conhecimentos intrapsicológicos relativos às configurações lingüístico-textuais próprias do gênero.

Como passo seguinte, dando continuidade à dinâmica de ensino-aprendizagem do gênero em pauta, os alunos compararam suas listas com aquelas produzidas pelos pais e, em um processo de análise, abstração, síntese e generalização, uma terceira lista foi produzida.

Figura 9 – Lista de compra coletiva



A produção da lista de compras coletiva principiou pela comparação entre as listas presentes na classe, com os alunos evidenciando os produtos comuns a todas, registrando-os posteriormente por escrito no quadro-negro da forma como sabiam grafar. A ênfase, nessa etapa, concentrou-se na configuração textual no gênero, principalmente em relação à disposição das palavras no texto, destacada pela professora como “não linear, mas uma abaixo da outra precedidas de medida de quantidade”.

Concluída essa fase, a atenção da classe voltou-se para a síntese registrada no quadro-negro, envolvida pela proposição da professora em transcrever a lista em uma folha de papel pardo adequando a escrita das palavras às convenções ortográficas sistematizadas historicamente. Para isso, fora proposto consulta ao dicionário – cada criança portava um pequeno exemplar em sala – e também aos rótulos das embalagens. Algumas surpresas surgiram nesse processo de reescrita da *lista*, por exemplo, nos rótulos de embalagem do saponáceo líquido para lavar cabelo, embora estivesse escrito ‘shampoo’, a pesquisa no dicionário de português brasileiro indicava a grafia “xampu”. Além dessa, outras dúvidas em relação à grafia das palavras foram solucionadas pela pesquisa no dicionário e pela consulta aos rótulos. Outro aspecto interessante para os alunos veio à discussão: por um processo metonímico, nessa *lista* coletiva alguns produtos tiveram o nome substituído pelo das marcas ou logomarcas, por exemplo: NESCAU em substituição a ‘achocolatado’; Q’BOA em lugar de ‘água sanitária’ ou ‘alvejante’; KUAT como ‘guaraná’ refrigerante. As questões

ortográficas e as demais relacionadas à produção da *lista de compras* coletiva foram resolvidas através das muitas interlocuções entre a professora e os alunos, intermediados por instrumentos que lhes pudessem levar ao conhecimento sistematizado historicamente em relação às questões aludidas.

O processo de ensino-aprendizagem no *momento 3* pautou-se em uma dinâmica de textualização comprometida com os efeitos de sentido produzidos pela materialidade textual em um gênero:

- 1- mesmo que de “brincadeira”, proporcionou um contexto para a circulação do texto em uma situação de comunicação muito próxima à da realidade da prática de linguagem do gênero em estudo. No processo de textualização, essa foi a etapa da **compreensão**;
- 2- a escrita decorreu da necessidade das crianças ao “brincarem de mercadinho” pois, para isso, precisavam de uma *lista de compras*. Essa foi a etapa da **produção escrita** do texto, momento em que as crianças compartilharam conhecimentos de mundo e lingüístico-discursivos à medida que trocavam idéias umas com as outras sobre como escrever a lista, além da possibilidade de recorrer ao rótulo de embalagem no “mercadinho” para sanar dúvidas;
- 3- a **revisão do texto** escrito e a sua adequação às características do gênero também se constituíram pela possibilidade de trocas com as famílias, com os instrumentos pedagógicos disponíveis em aula e, principalmente, pela mediação da professora, que instigava o aluno às conclusões plausíveis a partir do elenco de alternativas disponibilizadas. Nesse caso, houve também mudança de postura docente frente à correção do texto, que na cultura escolar vigente, é da alçada exclusiva do professor;
- 4- por fim, a **divulgação** do texto aconteceu através da publicação da *lista de compras* coletiva na sala de aula. Conforme se pode observar anteriormente na Figura 8; não fora colocada a quantidade antes dos nomes do produtos por uma decisão da classe, pois isso dependeria do número de pessoas por família; segundo falou uma criança: “só depois de saber o tamanho da família”. Por isso, cada aluno responsabilizou-se em tratar do assunto junto aos pais para posteriormente fornecer resposta à classe.

Com a *lista coletiva* concluída, restava finalmente ir às compras; no entanto surgiu uma nova questão: como comprar se não havia o preço nos produtos? O conhecimento de mundo do aluno redimensionou a dinâmica das ações de ensino-aprendizagem e, por força da necessidade pedagógica, procedimentos complementares alinharam-se à pauta interacional.

A fala de um aluno orientou os rumos da ação: _ “Precisamos colocar os preços, mas não precisamos colocar os preços em todos os produtos. É só agente fazer como no

supermercado: botar nas prateleiras, na frente do produto”. Então, para a resolução do problema recorreu-se novamente à pesquisa: os preços poderiam ser encontrados nas notas e nos cupons fiscais emitidos nas secções de caixa dos mercados e, principalmente, nos folhetos de propaganda de promoções de produtos. Os gêneros textuais citados, além das cédulas de dinheiro, do cartão de crédito, do cheque e dos vales-alimentação fictícios “entraram” no processo de ensino-aprendizagem como instrumentos auxiliares à compreensão de uma realidade, e concomitantemente, nesse processo de pesquisa dos preços, instigaram o aluno a ler e realizar operações matemáticas para responder ao questionamento daquele momento. Leitura e escrita articularam-se para a resolução da necessidade do aluno: saber os preços e produzir as etiquetas com valor e nome dos produtos, o que qualificou ainda mais a atividade escolar “compra no mercadinho”. Fundiram-se, nesse processo de atividades de linguagem, brincadeira, realidade, conhecimento espontâneo e de base científica, leitura e escrita com vistas à ressignificação e à apropriação de conceitos concernentes ao processo de alfabetização das crianças .

Em 3.2 *Cena 6: Reflexão sobre a ação lingüística e pedagógico* subsidiada nas leituras e nas discussões sobre Vygotsky (1989,1996); Freire (2006); PC/SC (1998), tratei da noção de aprendizagem por “interpretação/compreensão”, abordada exaustivamente nos encontros de formação/pesquisa. Essa concepção fundamentou as ações pedagógicas e lingüístico-discursivas no contexto do “mercadinho”, incluindo todas as *momentos* do trabalho com o gênero como objeto de ensino-aprendizagem nesse contexto. As ações pedagógicas foram meticulosamente planejadas a partir do conhecimento prévio do aluno, das suas representações de mundo, organizadas e articuladas aos conceitos/conteúdos a serem trabalhados: sobretudo às habilidades de leitura e de escrita visando a permitir ao aluno passar do saber particular para o geral e deste para aquele. No contexto em tela, essa passagem contemplou a realidade vivenciada pelo aprendiz, levando-o a compreender os conteúdos escolares sob os pontos de vista :

- a- categorial – relativo à compreensão do aluno a fim de que resultasse em uma generalização mais ampla a partir do que está por detrás do particular, o que possibilitou ao aprendiz um referencial mais amplo e coerente de explicações e,
- b- semântico – relativo à interpretação do sentido do conteúdo pelo aprendiz, isto é, que relação o “saber em discussão” tem com sua vida, com seu mundo, com a sociedade da qual faz parte para que produza novos sentidos, ao perceber as intenções subjacentes aos saberes.

O *momento 3* culminou na atividade das compras, quando os alunos, munidos de suas respectivas *listas*, pautados nos preços e na qualidade dos produtos, puderam fazer as suas escolhas. Essa atividade constitui-se em um importante momento de prática de leitura das *listas*, dos preços, dos rótulos das embalagens para a escolha dos produtos e de operações matemáticas, pois ao passar no caixa, cada grupo dispunha de cédulas de dinheiro e de outras formas de pagamentos para “fechamento” do negócio. A prática da escrita contextualizada ocorreu quando, no caixa, as “notas fiscais”, cujos formulários haviam sido previamente produzidos, foram preenchidas com o nome dos produtos, preços e soma total.

Figura 10 – Alunos “brincando de fazer compras”



Esse evento de aprendizagem e de interlocução permitiu a familiaridade da criança com a pesquisa de preços, com a possibilidade de escolhas de produtos, considerando preço e qualidade, e com o preenchimento de “nota-fiscal”, além de propiciar a compreensão das diferentes formas de pagamento ao usar dinheiro, cheque, cartão de crédito e vale-alimentação. Considerando o que disse anteriormente sobre o ponto de vista semântico na passagem do conhecimento particular para o geral e vice-versa, assinalo a vontade do aluno em querer aprender, expressa através da disposição para relacionar consistente e coerentemente à sua estrutura cognitiva o “novo” saber, potencialmente significativo. Não foi apenas a professora que considerou o conteúdo relevante, o aluno também chegou a essa conclusão, em conseqüência da mediação docente que o motivou e o instigou a engajar-se à

atividade. Em suma, o aluno interpretou a realidade atribuindo e explicando o sentido a partir do próprio conhecimento de mundo, o que o levou a compreender o contexto, os conceitos e conteúdos sob a ótica do saber sistematizado, produzindo novos sentidos e interferindo no processo de ensino-aprendizagem.

Momento 4 – A produção de um folheto de propaganda escrita e a oralização em fita de vídeo VHS

A) Ações realizadas:

- 1- Leitura dos folhetos de propaganda de produtos publicados pelos supermercados trazidos pelos alunos para a pesquisa de preços;
- 2- produção escrita de um folheto com produtos e preços do *Mercadinho Estrela Dourada*;
- 3- oralização do texto escrito no folheto à maneira de propaganda gravada em fita VHS para videocassete;
- 4- apresentação do vídeo produzido aos alunos.

Figura 11 – Folhetos produzidos pelos alunos.



B) Comentários sobre os fatos mais relevantes do momento 4:

Devido à pesquisa de preços, havia muitos *folhetos* com propaganda de mercadorias dos supermercados na sala de aula. Esse gênero textual “entrara” no processo de ensino-aprendizagem como material de consulta, propósito originalmente distinto do projeto discursivo de quem o produziu: persuadir consumidores a comprar determinada marca/produto em uma dada instituição comercial. No âmbito da aula, o *folheto* foi usado como uma variação do gênero de referência em consequência do objetivo precípua na dinâmica de ensino-aprendizagem: pesquisar preços, embora, para o aluno, a função comunicativa do gênero (persuasão por produtos/marcas, preços e instituição comercial) tenha se manifestado paralelamente à de aprendizagem.

A fim de reconstituir a situação de comunicação, o projeto discursivo, a intenção do produtor, a apreciação valorativa do destinatário, ou de acordo com Schneuwly (2004, p. 26) formular “uma base de orientação para a ação discursiva”, a professora estimulou a classe à produção de um *folheto* para o *Mercadinho Estrela Dourada* no sentido de recuperar, ao menos parcialmente, a função comunicativa original do gênero em questão. Para isso, o aluno foi convidado a produzir um texto persuadindo um potencial consumidor sobre as qualidades de um produto, sobre os preços e sobre a escolha do *Mercadinho Estrela Dourada como lugar para as compras*. Para a ilustração desse *folheto* foram utilizadas as figuras disponíveis na sala. Novamente foi estabelecido um processo de leitura com a intenção de observar as marcas lingüístico-discursivas características do *estilo* do *folheto* materializadas na linguagem escrita persuasiva do texto. Essa atividade, aliada às demais no processo de alfabetização, possibilitou uma produção textual escrita como a que foi mostrada na Figura 11, transcrita em detalhes, a seguir, para uma melhor visualização:

CONPRE SUCO DEL VALE PARA VOCÊ FICAR FORTE E SALDAVEL . É FEITO COM FRUTAS FRESCAS E SEN CONSERVATES. QUANDO VOCÊ ESTIVER CHATAADO BEBA SUCO DEL VALLE. (*folheto* 1: texto 1)

USE ESCOVA ORAL B PARA DEIXAR CEUS DENTE BRANQUINHO. (*folheto* 1: texto 2)

CONPRE CARVÃO BRASA PADEXA TUA CANE SABORAZA. 3.00 (*folheto* 2: texto 1)

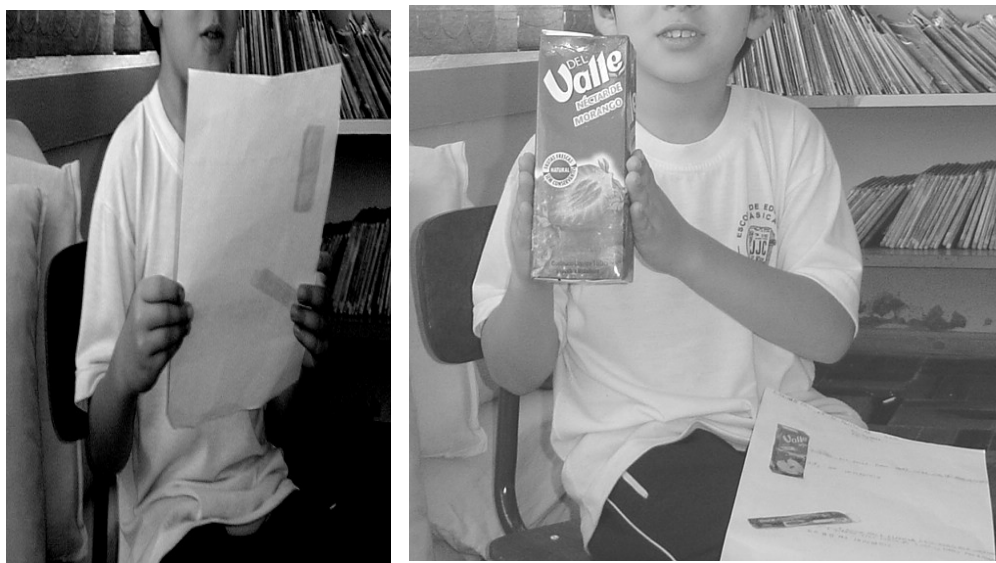
CONPRE PAPEL HIGIÊNICO PERSONAL FOFINHO COMO O COELHO POR APENAS 2,50 NO MERCADINHO ESTRELA DOURADA (*folheto* 2: texto 2)

Na cultura escolar vigente, nos momentos iniciais da alfabetização, a configuração dos textos escolarizados é notadamente marcada pelo foco na estrutura em consequência de o objeto de estudo movimentar-se, nas ações de ensino, dos fonemas/grafemas para as sílabas e dessas para as palavras e frases para chegar à “construção” de um texto, ou seja, um pseudotexto, o objetivo é a “aprendizagem via memorização” de segmentos do sistema lingüístico em uma ordem do mais simples ao mais complexo, conforme apregoam os métodos sintéticos de alfabetização, fônico e silábico, ou mesmo, segundo a crença docente resultante da própria experiência. Normalmente são textos voltados para a apresentação de uma “família de sílabas”, sem pretensão de um sentido marcado pelos contextos sociais de uso da escrita.

No entanto, os quatro textos apresentados anteriormente nos dois *folhetos* romperam com esse modelo de *texto* “construído a partir das partes”: a parte (letras, sílabas e palavras) e o método (fônico e silábico) deram lugar ao texto como unidade de sentido e, por isso, como objeto a ser ensinado, enquadrado na noção de gênero e de uma prática de linguagem. Conseqüentemente a materialidade textual em amostra na Figura 11 assentou-se no *conteúdo temático*, na *composição estrutural* e no *estilo* do gênero em virtude de, na etapa de *planificação*, ou seja, na fase *pré-textual* (cf. SAUTCHUK, 2003), o aluno ter lidado com gênero textual *folheto de propaganda de supermercado* e participado de discussões sobre o projeto discursivo e textual:

- i) as condições de produção e a situação de comunicação, produzindo uma representação próxima do real dos elementos constitutivos da prática de linguagem em que circula esse gênero;
- ii) a quem se dirigiria a produção: *i)* quais os destinatários possíveis? – provavelmente os potenciais consumidores do *Mercadinho Estrela Dourada*; *ii)* que forma assumirá a produção, em que suporte circularia e; *iii)* de que forma se divulgaria a produção: a conclusão pelos alunos foi a produção de *folhetos* de propaganda para o *Mercadinho Estrela Dourada* em papel e, também, a oralização do texto produzido à moda de propaganda para a mídia televisiva, gravada em fita VHS, com o objetivo de apresentá-la à classe e aos demais alunos da escola.

Figura 12 – Aluno oralizando o texto para a propaganda em vídeo



O momento da gravação em vídeo, tomando como roteiro para a oralização do texto produzido para o *folheto*, permitiu que alguns alunos percebessem que a argumentação escrita não convencia oralmente o potencial consumidor e, em vista disso, reelaboraram a produção textual com a intervenção da professora que, respeitando-lhes a criatividade e a iniciativa, preocupou-se, na mediação pedagógica, com o estilo do gênero. Isso denota que à medida que a criança interage em eventos de letramento de sua cultura, ela elabora hipóteses sobre a função da escrita a partir do conhecimento que tem da língua oral.

A gravação do vídeo, assim como sua exibição à classe, apresentou momentos interessantes, pois a responsabilidade dos alunos com suas produções e com a atividade em sua totalidade fez com que muitos refizessem o processo até estarem satisfeitos com os resultados.

Vale também ressaltar as marcas lingüísticas materializadas nos textos produzidos com vistas a criar o efeito de sentido persuasivo próprio do gênero, bem como outras que não são comuns em textos escritos por crianças da primeira série do EF:

- a) verbos no imperativo e no infinitivo introduzindo seqüências textuais *injuntivas* e argumentação persuasiva: CONPRE, FICAR, USE, DEIXAR;
- b) estruturas sintáticas no futuro do subjuntivo hipotetizando uma possibilidade a fim de convencer o potencial consumidor: “*Quando você estiver*”;
- c) uso de diacrítico marcando acentuação gráfica e de sinais de pontuação em contexto lingüístico adequado: “*você, higiênico*” e o uso do ponto final;

- d) noções explícitas do uso de morfemas marcando o plural das palavras ou de sintagmas: “*ceus dente, frutas frescas, conservantes*”;
- e) mecanismos de coesão adequadamente empregados na microestrutura textual, o que contribuiu para o estabelecimento da coerência e para a produção de sentidos esperada em um texto desse gênero: “*e, para, padexa, com o, por*”.

Essas marcas manifestaram conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referência. À escola coube, através do trabalho da professora junto ao aluno, normatizar a escrita, proporcionando oportunidades de contextualizá-la de acordo com os usos sociais. Então, no *momento 4* assim como nos anteriores, em relação ao *conhecimento-na-ação* e a *adequação-da-ação*, afirmo que os textos produzidos por alunos de uma primeira série do EF, no início do segundo semestre letivo de 2005, refletem o entendimento lingüístico-discursivo e pedagógico subjacente à dinâmica de ensino-aprendizagem implementada através de ações pedagógicas alicerçadas em práticas de leitura e de produção escrita como forma de alfabetizar e conduzir ao letramento em consequência de, no trabalho docente, ter-se tomado o texto como objeto de ensino-aprendizagem a partir da noção de gênero textual. Isso implicou o entendimento da alfabetização como um processo constituído em atividades de interação verbal com gêneros, apostando na importância da interdiscursividade e da intertextualidade constitutivas das trocas discursivas e textuais. Através dessas atividades as crianças desenvolveram uma representação cognitiva e social sobre escrita, tanto do funcionamento do sistema quanto das formas de discurso escrito. Esta representação somente foi possível a partir do uso da linguagem presente nos eventos sócio-comunicativos de fala, de escrita e de letramento ocorridos durante as aulas, ou seja, nesse contexto circularam textos sobre assuntos do cotidiano. Estes, assim como aqueles produzidos pela criança, formaram a base do processo de ensino-aprendizagem. O fazer pedagógico possibilitou às crianças, na sala de aula, o dizer e o escrever sobre o que pensavam, o que falavam e como falavam, orientadas e instigadas por ações compartilhadas que priorizaram a mediação com o outro pela palavra, tendo como objeto de estudo o gênero textual. Em decorrência dessa prática, as atividades de linguagem, no processo didático, voltaram-se, em sua finalidade, aos textos correspondentes às práticas de linguagem em foco.

Momento 5 – Finalmente o doce e o biscoito para o papai

A) Ações realizadas:

- 1- Produção escrita da receita do doce e do biscoito para o papai;
- 2- confecção experimental e degustação das receitas na cozinha da escola;
- 3- atividade de produção de texto incentivando a reciclagem e o reaproveitamento de materiais, usando cartolina como suporte (gênero textual *cartaz escolar*) e preparação das embalagens com rótulo para o doce do papai;
- 4- homenagem e entrega dos presentes aos pais.

C) Comentários sobre os fatos mais relevantes do *momento 5*:

A partir do envolvimento e do conhecimento manifestados pelo aluno, a professora oportunizou repensar o doce para o papai, uma vez que algumas crianças optaram também pela confecção de um biscoito; assim, duas receitas foram estudadas: a do doce “brigadeiro” e a do biscoito. O dia dos pais se aproximava e a melhor homenagem era presenteá-los com algo feito pelos filhos, estruturados no conhecimento apreendido nos cinco meses letivos de aula antecedentes: uma embalagem de doce ou biscoito com rótulo idealizado e produzido pela criança como forma de atestar habilidades de leitura e da escrita, mesmo que em uma etapa ainda inicial do processo de alfabetização e letramento.

As receitas foram registradas no quadro-negro a partir das muitas existentes na sala de aula, incluindo aquelas apresentadas na história “Um chá na casa de Dona Lalá”. Mais questionamentos e muita discussão dominaram o contexto; fazia-se necessário estudar a proporção dos ingredientes, determinando a quantidade de doce ou biscoito em cada embalagem ao número de pais. Além disso, discutiam-se a forma e a quantidade das medidas para se atribuir sentido:

- i) a “uma colher”, “½ xícara”, “100 gr”, “1 litro” e “uma pitada”, dentre outras e
- ii) à constituição dos produtos em forma de pó, líquido e sólido, dentre outros.

Para aprofundar a questão, instigada pela professora, a classe buscou ajuda junto à merendeira, pessoa mais experiente no assunto, cuja colaboração possibilitou chegar a um consenso em termos do quanto e como utilizar cada produto.

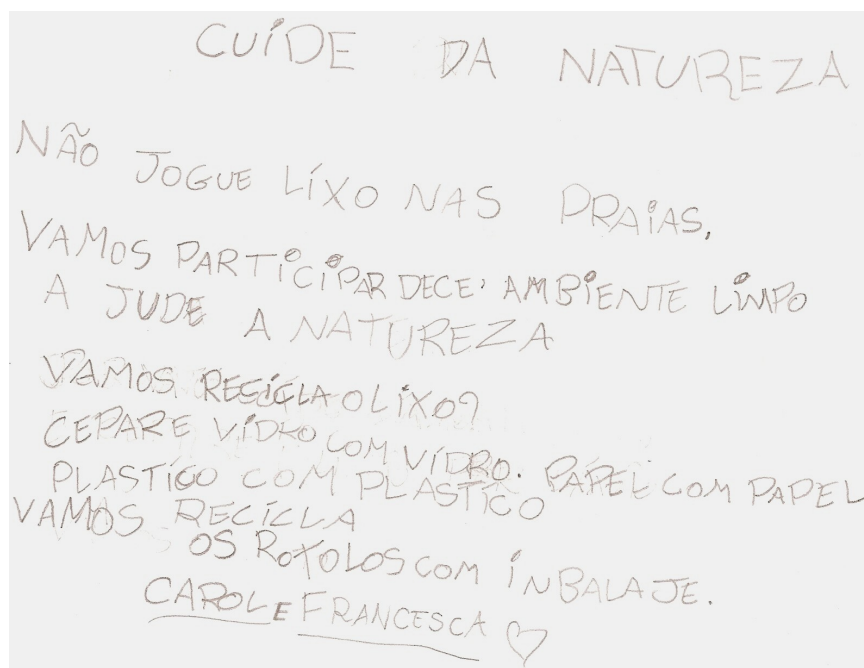
Resolvidas as questões anteriores e após discussão ampla sobre as marcas lingüísticas e a configuração do gênero, as receitas foram copiadas pelos alunos. Da sala de aula, os alunos passaram à cozinha da escola, também tomada como lugar de aprendizagem sistemática na medida em que, nesse ambiente, mediados pela merendeira, acompanharam e participaram no processo de produção experimental das receitas escolhidas, exceto no momento de “leve ao fogo mexendo sempre até soltar do fundo da panela”; o objetivo era degustar previamente os doces e biscoitos a serem ofertados aos pais.

Abordaram-se, na ocasião, os cuidados necessários ao manipular alimentos e ao utilizar o fogão, bem como os perigos decorrentes do trabalho com produtos quentes ou em ebulição, por isso, dada a faixa etária das crianças, enfatizou-se a supervisão de um adulto e nos critérios de higiene e segurança. Prontos os doces e os biscoitos, o momento da degustação foi permeado de expressões de satisfação como: “Prô, ficou uma delícia!”

Passou-se, então, à preparação da embalagem, que principiou pela produção de um texto do gênero *cartaz escolar*, com o objetivo de conscientizar os demais alunos da instituição sobre a prática da reciclagem de lixo, tendo em vista estabelecer uma cultura do reaproveitamento, bem como manter limpo e preservado o meio ambiente. Essa atividade, sugerida pelas crianças, visava à reciclagem e à reutilização de vidros e garrafas plásticas, disponíveis na escola, para a embalagem do doce para o papai e para outras necessidades. Então, em duplas, os alunos iniciaram o processo de produção textual discutindo, sob a coordenação da professora, os sentidos dos termos *reciclar*: submeter papel, plástico e outros materiais sólidos ou líquidos a uma série de processos de mudança ou tratamento em indústria própria para posterior reutilização; e *reutilizar*: significando usar de novo sem necessariamente passar por processos de transformação, apenas de assepsia. Além disso, verificaram que materiais do lixo se podem reciclar e quais reutilizar.

O que se observa como *conhecimento-na-ação* nessa atividade de textualização, como comprova o texto adiante, é resultante da relação desses sujeitos-crianças com a escrita e o uso funcional que elas fizeram dessa tecnologia. Sempre que foram instigadas a escrever, o fizeram motivadas pela necessidade funcional, em eventos sociocomunicativos que emergiram no contexto da sala de aula, nos quais puderam evidenciar suas “vozes” através da escrita como mais uma possibilidade sociocomunicativa.

Figura 13 – Texto de incentivo à reciclagem e à reutilização de material do lixo



Por isso, subjacente à materialidade textual, desponta o conhecimento apropriado pela criança em um nível intrapsicológico (cf. VYGOTSKY, 1989;1996), ou seja, ela verbaliza, sem ajuda alheia, um saber internalizado como resultado das dinâmicas de ensino-aprendizagem desenvolvida nas aulas. Esse saber explicita-se nos conhecimentos lingüístico-discursivos sobre a escrita e no grau de tessitura textual manifestados pela coesão e pela coerência do texto. Os efeitos de sentido apreendidos dessa produção textual convocam o leitor potencial a engajar-se à causa: “Vamos participar de um ambiente limpo” e, para isso, sugere: “separe vidro com vidro. Papel com papel. Plástico com plástico.” Manifesta-se uma “voz” que se posiciona como sujeito preocupado com questões sociais, que diz respeito a todos; isso reflete o processo dialógico estabelecido nos momentos de interlocução referentes à temática em discussão. Todos puderam opinar, foram ouvidos e ouviram em uma atividade de *fala* e *escuta* que culminou na atividade de produção escrita, conforme se mostra na Figura 13.

Assim, pondo em prática o discurso, os alunos lançaram mão da *reutilização* de garrafas plásticas e de vidros e confeccionaram as embalagens e respectivos rótulos a fim de acondicionar o doce e o biscoito para o papai. Este processo foi mediado pela professora de artes juntamente com a professora da classe.

Figura 14 – Confeção e embalagem com rótulo para homenagear os pais



Assim, pelo viés do *conhecimento-na-ação* e da *adequação-da-ação* de produção dos rótulos e dos demais textos durante a execução desse projeto, é notória a contemplação dos fatores relativos à noção de gênero bem como as etapas do processo de textualização e, isso, em relação aos aspectos sócio-funcionais do gênero, implicou pensar:

- 1) a quem se dirigia a produção do gênero, ou seja, o destinatário: no caso em tela, aos pais ansiosos por conhecerem o progresso dos filhos em relação às habilidades de leitura e de escrita;
- 2) que forma assumiria a produção em relação ao suporte de circulação: a embalagem de vidro ou de plástico;
- 3) como seria divulgada, ou seja, de que forma seria dada a público a produção. Nesse caso, a entrega das embalagens, com os doces, quando da realização de uma homenagem na escola pela passagem do dia dos pais.

Quanto ao processo de textualização, cumpriram-se as seguintes etapas:

- a) escrita de uma versão preliminar do texto. Nesta etapa de desenvolvimento do projeto, os alunos haviam lidado com o gênero rótulo de embalagem em várias ocasiões, por isso passou-se de imediato para a produção escrita;

- b) revisão quanto ao conteúdo e organização geral do texto realizada pelos alunos em colaboração com os pares e com a professora. Cada texto foi revisado várias vezes;
- c) consideração das dimensões da embalagem para adaptação do texto ao suporte. Houve a necessidade de produzir o texto em uma folha de papel dada a impossibilidade de fazê-lo na própria embalagem de vidro ou plástico;
- d) arte final dos textos;
- e) fixação dos rótulos na embalagem.

O projeto textual-discursivo do gênero de referência enfatiza elementos persuasivos da linguagem e dos demais elementos não verbais, centralizado na idéia de vender um produto ao consumidor. Porém, em função da situação comunicativa planejada para a atividade em sala de aula, o projeto textual-discursivo do gênero produzido pelo aluno privilegiou a idéia de apresentar aos pais os conhecimentos apreendidos referentes às habilidades de leitura bem como à compreensão dos usos que se faz dessas habilidades em situações de comunicação específicas. Além disso, os elementos não verbais como as cores, sobretudo as que foram usadas nas letras que compõem o nome dos produtos, bem como os desenhos (borboletas, corações com : Eu te amo) traziam em si o sentido da felicidade, da alegria em poder, fazendo uso da leitura e da escrita em textos e contextos reais de comunicação: homenagear os pais pela passagem de seu dia.

Cabe também enfatizar que, mesmo sendo uma variação do gênero de referência, o rótulo produzido pelos alunos continha os elementos mais estáveis na configuração desse gênero. Conforme se observa na Figura 14, fizeram-se presentes na parte frontal da embalagem, e em destaque, nome do produto – biscoito ou doce do papai, bem como a data de fabricação, a de validade e o nome do fabricante – turma 11; no verso, a receita e a composição do produto, além de desenhos, à moda dos diversos símbolos (ícones) intercalados no gênero de referência. Isso significa que mesmo fazendo uso das formas relativamente estáveis de comunicação típicas do gênero rótulo, o aluno adaptou o gênero à situação comunicativa relativa ao evento sócio-comunicativo em que circulou, em consequência da intenção lingüístico-discursiva presente no evento: “vender” , no sentido figurativo, a idéia de que a criança ingressara no “mundo da escrita”, não como decodificadora ou codificadora de um código escrito, mas como sujeito que se iniciou nesse “mundo” através de um processo que lhe permitiu a compreensão do código, da função social dos textos relativos às diferentes práticas de linguagem.

5.2.4.3 Considerações gerais sobre o projeto P-1-EF

Os comentários anteriores e os realizados em 5.2.3 *Segundo episódio*, a respeito dos aspectos conceituais e em 5.2.4 *Terceiro episódio*, sobre a implementação do projeto P-1-EF, em confronto com o que foi abordado em 5.2.2 *Primeiro episódio*, sobre a materialidade dos *esquemas mentais* no “texto-esboço”, permitem asseverar a mudança de uma prática pedagógica e lingüístico-discursiva e de uma postura docente, em consequência de um tipo de formação profissional e da compreensão das noções de gênero textual para a organização e implementação de um processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita focado no texto como unidade de ensino articulado à noção de gênero como base para totalidade desse processo.

Nesse aspecto, os cinco (05) *momentos* apresentados e comentados no *terceiro episódio* desta *Cena* confirmaram a articulação de uma prática de ensino-aprendizagem subsidiado pelos pressupostos da perspectiva histórico-social (VYGOTSKY, 1989; 1996), a uma noção enunciativa de linguagem (BAKHTIN, 1993; 1995; 1997; 2002), referendadas e propostas na PC/SC(1998).

As ações pedagógicas e lingüístico-discursivas desses *momentos* pressupuseram que a aprendizagem acontecesse a partir da noção do “todo” e que, de início, fosse realizada socialmente, isto é, a mediação entre o(s) sujeito(s) e o objeto do conhecimento, na ZDP, se deu nas relações interpsicológicas deste com aquele(s). No entanto, nesse movimento, o objetivo fundamental foi a internalização do conhecimento em circulação, ou seja, possibilitar que o aluno, individualmente, em uma relação intrapsicológica, lidasse com o conhecimento em tela.

As necessidades e as possibilidades de aprendizagem do aluno constituíram-se em ponto de partida em todas as dinâmicas de ensino-aprendizagem, isto é, nesse processo, considerou-se o que o aluno pensava e o que sabia sobre a escrita. Isso gerou situações de aprendizagens significativas e, de certa forma, rompeu com as imagens constitutivas do discurso pedagógico ao descentralizar a exclusividade da “voz” e, nela, o conhecimento: a professora, na função de mediadora e de pessoa mais experiente no processo, considerou a “voz” do aprendiz e, dessa maneira, desconstruiu as *instância da aula* e do *exercício*, comentadas anteriormente, estabelecendo uma ‘instância de ensino-aprendizagem’ apoiada na capacidade do aluno de refletir, inferir, estabelecer relações, processar e compreender

informações, transformando-as em conhecimento próprio, ou seja, ressignificando os conhecimentos com os quais lidou.

Para isso, o texto oral e o escrito, sob a noção de gênero, estiveram presentes em todos os *momentos*, e não poderia ser diferente, dada que a perspectiva enunciativa de linguagem adotada para as aulas implicou que estas se estabelecessem através de fluxos interlocutivos contínuos. O texto, como materialidade em um gênero, estabeleceu-se como “lugar” e ponto essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, sem que se abrisse mão da reflexão sobre a regularidade do sistema escrito. Assim, por se tratar de uma classe em momento de alfabetização, estudou-se a correspondência fonológico-grafêmica e grafêmico-fonológica no processo dialógico das interlocuções escritas em sala de aula, por entender que continua a ser imprescindível e fundamental o estudo das vogais e consoantes e seu funcionamento no sistema alfabético da língua portuguesa para o exercício proficiente da leitura e da escrita.

Foi explorada a diversidade textual com ênfase no uso e função social através do desenvolvimento de dinâmicas de ensino-aprendizagem que trouxeram para a sala de aula situações de comunicação próximas às reais. Isso possibilitou ao aluno momentos de reflexões epilingüística e metalingüística. Nessas dinâmicas, as atividades de aprendizagem apoiaram-se no uso de procedimentos que permitiram a leitura e a escrita mesmo quando ainda, de todo, não se sabia ler e escrever convencionalmente.

Os gêneros orais (diálogo, debate, propaganda oral) e escritos (história infantil, rótulo, receita de doce, lista de compras, cartaz escolar) mostram-se favoráveis ao ensino nesse processo inicial de alfabetização pela suas características genéricas e, sobretudo, pelo estilo, que, por um lado, facilitou a compreensão e o uso escrito da língua pela criança em contato inicial com o sistema alfabético do português e, por outro, complexificou o uso oral (cabe lembrar a preocupação das crianças em refazer seus argumentos quando da atividade de gravação da propaganda em vídeo VHS).

No contexto das aulas, o trabalho pedagógico com o gênero contemplou a discussão sobre o conteúdo temático de que se revestiram as enunciações, os significados e os sentidos para o falante/escritor (para isso fora montado o *Mercadinho Estrela Dourada* e se estivera na cozinha da escola, dentre outros contextos), assim como também as escolhas dos recursos de que dispõe a língua, a construção composicional do gênero em pauta visando à produção da contrapalavra, da atitude responsiva ativa pelos interlocutores envolvidos nesse processo. O foco da professora e dos alunos esteve voltado, ao longo das aulas, para a produção concreta de gêneros textuais orais escritos, para compreensão (no sentido da atitude responsiva ativa) da produção e para a divulgação, considerando o suporte e a natureza dos textos, visando ao

uso adequado, competente e criativo dos recursos disponíveis na língua. Assevero, conforme previsto em Santa Catarina (2005, p.19-42) que se instituiu, pelo trabalho realizado nesses meses letivos em que o projeto em análise foi desenvolvido, um processo de alfabetização com letramento, pois para além da preocupação pedagógica com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, sobretudo através da apropriação do código escrito, no âmbito das aulas proporcionaram-se contextos muito próximos às situações reais de comunicação em que se fez necessário o exercício da leitura de gêneros das esferas da sociedade em que as práticas sociais demandem diferentes compreensões de leitura e de escrita.

Para concluir, através dos vários episódios que a constituíram, essa *cena* evidenciou alternativas de ensino da leitura e da escrita para aluno em etapa inicial de alfabetização focando o texto como unidade de ensino ancorada na noção de gênero textual; logo, as dinâmicas de ensino-aprendizagem adequaram-se à série e à realidade social e cognitiva das crianças.

Para estabelecer um contraponto com a reflexão nesta *cena*, apresento adiante um processo de textualização sob a noção de gênero, realizado em uma série final do EF; porém, agora, em uma classe de alunos considerada alfabetizada, como forma de mostrar outras possibilidades de trabalho pedagógico com o texto como unidade de ensino.

5.3 Cena 10: O gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem: articulação de teorias na *práxis* educativa da aula de Língua Portuguesa

5.3.1 Preliminares

Nesta *cena* analiso o processo de textualização planejado no projeto P-6-EF durante a formação/pesquisa, implementado em uma sexta série do EF de uma escola pública estadual, localizada em um bairro da periferia do município de São José, Santa Catarina. A professora de Língua Portuguesa da classe, envolvida com e neste trabalho de formação/pesquisa, dispôs-se a apresentar proposta de ensino do texto sob a noção de gênero textual com o intuito de divulgar alternativa de textualização a fim de romper com a prática de “redação escolar” como a apresentada no Capítulo 4 – *O “Não sei o que faso” : Da voz premente às resistentes e à consonância das vozes.*

Para isso ela articulou seu projeto a outro em andamento na instituição escolar, cujo tema era “solidariedade”, tendo em vista os problemas de violência enfrentados pela

comunidade na qual está situada a escola. Desta forma, aproveitando a proposta do trabalho pedagógico com o gênero textual *rótulo* veiculada na formação/pesquisa, propôs aos alunos a produção de uma embalagem com rótulo para “vender” a idéia de um produto chamado “Solidariedade”, durante um momento agendado no calendário escolar para encontro entre as famílias.

As ações pedagógicas nesse projeto para as aulas de Língua Portuguesa foram planejadas em consonância com as reflexões realizadas ao longo desta tese, considerando para o processo de textualização a abordagem em 3.2.6 *Sexto Episódio: O gênero textual na aula de Língua Portuguesa*, mais especificamente a proposta realizada na *Figura 3: Etapas do trabalho pedagógico com o gênero textual*. O processo de produção textual articulou noções advindas:

- 1) da Teoria da Atividade de Aprendizagem de Leontiev (TAA), conforme abordada anteriormente no *Capítulo 4*, em 4.3.2 *Primeiro episódio: Pela consonância de teorias no contexto da sala de aula*;
- 2) da *monitoria*, conforme o modelo de textualização de Sautchuk (2003) e as reflexões presentes no texto do Anexo 14;
- 3) da perspectiva da “seqüência didática” discutida com os professores na formação/pesquisa e entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, subsidiada em DOLZ, NOVERAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 97), para quem a estrutura da seqüência didática constitui-se de uma *apresentação da situação*, momento em que é descrita a maneira da atividade ser desenvolvida pelos alunos; de uma *produção inicial*: elaboração de um texto inicial correspondente ao gênero em discussão; de vários *módulos*, nos quais são trabalhados os problemas apresentados pelos alunos na produção inicial no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o gênero em evidência e, por último, uma *produção final*: o aluno produz um texto pondo em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, mede os progressos alcançados.

Essas noções, quando articuladas entre si para fins pedagógicos, tendem a enriquecer as dinâmicas de ensino-aprendizagem pelo princípio da complementaridade. Na realidade do ensino do texto dos sujeitos nesse trabalho de pesquisa, a articulação entre as noções teóricas mencionadas fundamentou a prática cotidiana através do conhecimento sistematizado, resultado de uma discussão fértil com e entre os professores sobre a ingenuidade da curiosidade docente (FREIRE, 2006), visando à criticidade rigorosa e à coragem da

experimentação com base em conhecimento de caráter científico, com vistas à mudança de postura e de atuação didático-pedagógica.

Desse modo, nesse processo de textualização, a Teoria da Atividade de Aprendizagem subsidiou as atividades pedagógicas orientando as relações inter e intrapessoal (no sentido vygotkiano do termo) entre os sujeitos e o objeto do conhecimento ocorridas no âmbito da ZDP, a fim de que, em um movimento de internalização, do inter para o intrapsicológico, ocorresse a aprendizagem dos conceitos em circulação no contexto. Nesse sentido, a atividade de aprendizagem não ocorreu espontaneamente e, tampouco, se constituiu em uma tarefa para preencher um tempo, mas foi planejada pela professora a fim de despertar no aluno o interesse e o desejo de realizá-la.

A noção de “seqüência didática” permitiu estabelecer progressividade para a atividade, direcionada através de um fio condutor que principiou pelo *motivo* – um objetivo geral – e culminou em uma *finalidade* – uma produção textual escrita (cf. a TAA). Em Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004) a estrutura das seqüências didáticas é constituída por etapas inter-relacionadas, conforme mostrei anteriormente. No entanto, na proposição aqui apresentada, no quadro desenhado pelo projeto para essa classe escolar em específico, primeiro foi desenvolvido um episódio no qual os alunos realizaram diferentes atividades e exercícios direcionados para a apropriação das características fundamentais do gênero estudado; segundo, um episódio voltado a atividade de produção escrita do texto materializado em um dado gênero em que os alunos avaliaram e revisaram suas várias versões das produções, guiados por uma ficha de controle construída individual e/ou coletivamente durante as oficinas e, finalmente, projetaram e participaram do episódio de divulgação em que o texto materializado no gênero foi dado a público. Dessa forma, os alunos puderam colocar em prática, de forma global, os conhecimentos e os procedimentos aprendidos, em função dos objetivos e das atividades realizadas.

O modelo de textualização proposto por Sautchuk (2003) e a noção de *monitoria* foram fundamentais na etapa de produção do texto escrito, pois orientaram a seqüenciação das ações de escrita relacionadas à conectividade conceitual e seqüencial, bem como as várias retomadas ao texto no sentido de revisar a macro e a microestruturação textual a fim de entregá-lo sem problemas ao leitor potencial.

Apresento, adiante, um recorte da atividade de aprendizagem, focalizando especificamente os *episódios* de compreensão, de produção escrita e de divulgação que constituíram o processo de textualização destacado, mostrando como se desenvolveram as ações com e sobre a linguagem nessas etapas da textualização.

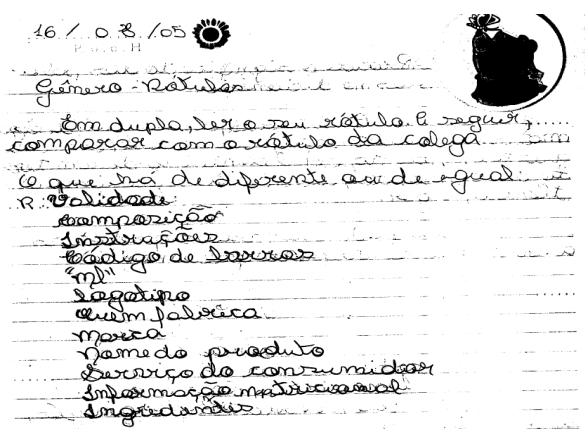
5.3.2 Primeiro episódio: Momento de compreensão

Neste episódio a dinâmica de ensino-aprendizagem voltou-se para a compreensão dos conceitos/conteúdos referentes às características do gênero textual *rótulo de embalagem* e também para o entendimento da questão em pauta: solidariedade. Para isso, a professora planejou um elenco de seqüências didáticas tendo em vista momentos de leitura, de análise, de reflexão, de discussão e de comentários sobre o gênero em evidência para conhecimento das características temáticas, composicionais e estilísticas (verbais e não verbais) e para a coleta de informações sobre a temática em pauta. A finalidade dessa etapa, isto é, a atitude esperada por parte do aluno, consistia no reconhecimento do gênero através de suas características.

Então, o conjunto de ações organizadas realizou-se segundo a seqüência a seguir:

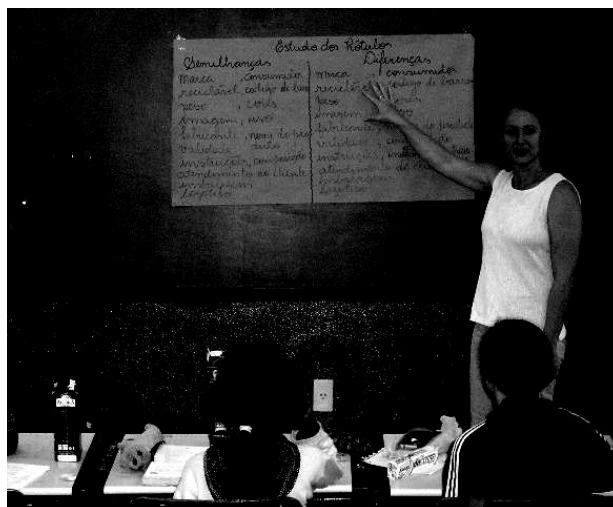
- 1-Coleta de embalagens de alimentos, de produtos de limpeza doméstica e de higiene pessoal;
- 2-Distribuição das embalagens para uma primeira leitura individual dos *rótulos*;
- 3-Em grupos, descrição das semelhanças e das diferenças encontradas nos *rótulos*, discutindo e comparando com os dos demais colegas;

Figura 15 – Registro das semelhanças e diferenças observadas nos *rótulos*



- 4-Sistematização e socialização das semelhanças e diferenças encontradas no *rótulo*;

Figura 16 – Socialização das semelhanças e diferenças nos *rótulos*

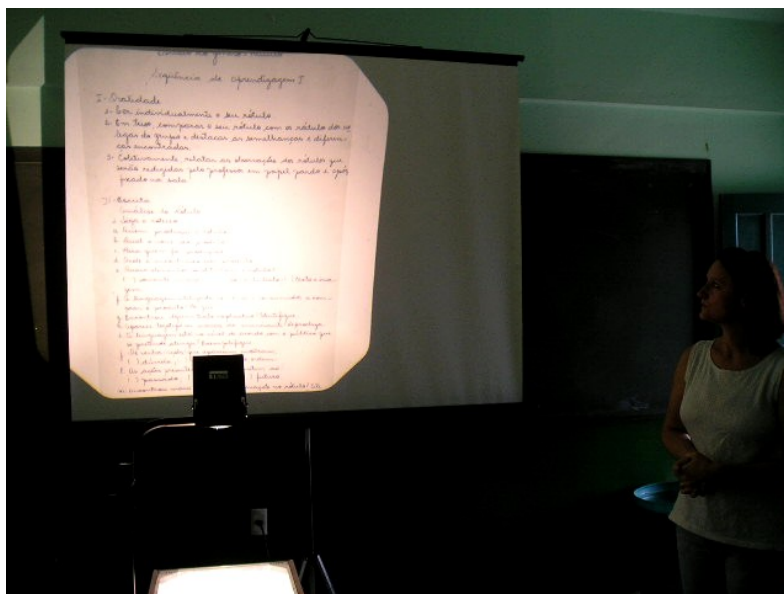


5-Análise dos *rótulos* através de um roteiro organizado pela professora;

Texto 1- Roteiro para análise dos *rótulos* produzido pela professora

- a. Qual o nome do produto?
- b. Quem produziu?
- c. Para quem se destina?
- d. Onde é encontrado esse produto?
- e. Quais os elementos constituíram o rótulo?
- () imagem e texto
- () imagem
- () texto
- f. A linguagem utilizada convence o consumidor a comprar o produto? Por quê?
- g. Encontrou algum texto explicativo? Identifique.
- h. Encontrou logotipo ou marca do anunciante? Reproduza.
- i. A linguagem está apropriada para o público a que se destina o produto?
- j. Os verbos (ações) que aparecem mostram:
- () dúvida; () pedido, conselho, ordem.
- l. Os verbos presentes nos rótulos remetem ao tempo:
- () presente; () passado; () futuro
- Encontrou mais alguma informação no rótulo? Cite.

Figura 17 – Roteiro para a análise apresentado em transparência




6-Registro escrito em resposta ao roteiro;

Figura 18 – Amostra da produção escrita orientada pelo roteiro

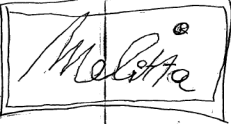
Respostas

1-a) a indústria de café melitta
 e) Café melitta
 c) Para as pessoas que consomem café
 d) No mercado
 e) Preto



1) Sim porque é uma linguagem persuasiva

g) O café melitta tradicional é o café melitta que nasce no comércio. Ele é feito com uma combinação de grãos com parte de Java clássica, que resulta em um café balanceado de sabor forte e aroma encorpado. E o seu café melitta sempre gostoso e requintado, pra não falar a qualquer hora do dia.



i) Sim porque explica bem e convence os consumidores. ~~Porque~~ Porque seus sentidos

f) Os verbos (ações) que aparecem no texto: (X) dúvida; (X) pedido, conselho, ordem.

g) As ações presentes no rótulo remetem ao: () passado (X) presente () futuro

h) Não

7-Escolha de um rótulo no pequeno grupo para apresentá-lo à classe seguindo o roteiro;

8- Após discussão, elaboração do conceito de rótulo;

Figura 19 – Conceito de rótulo produzido por um aluno

conceito de
rótulo

É um lugar onde identifica-se o produto com nome e informações sobre o produto.

9-Assistir ao filme “A era do gelo” para explorar o tema “solidariedade”

10-Reposta a um roteiro para análise do filme;

Figura 20 – Produção de um aluno: roteiro sobre o filme

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM II

Assistir ao filme “A era do Gelo”
Roteiro para análise do filme:

- Nome do filme:
“A era do gelo”
- Qual(is) é(são) a(s) personagem(ns) principal(is)?
Diego, Manny e Diego.
- Como a(s) personagem(ns) principal(is) atinge(m) seu objetivo?
Do com a ajuda de Diego quando foram solidários uns para com o outro.
- Qual a relação existente entre o filme e a proposta do tema solidariedade na escola?
Que o filme mostra que é importante a educação para que os alunos possam ser solidários.
- Como era o relacionamento entre as pessoas antes da(s) atitude(s) da(s) personagem(ns) principal(is) do filme?
Antes do final do filme os humanos mataram os animais.
- Que lição você tirou das atitudes das personagens no final do filme?
De não dar apanhar uns com os outros e alcançar os nossos objetivos.
- Que sugestões você daria para que a prática da solidariedade realmente passasse a existir em nosso local de convívio?
De fazer doações, ajudar os doentes, doar alimentos, dinheiro e amigos de verdade.

11-Socialização dos roteiros sobre o filme enfatizando o tema SOLIDARIEDADE.

As ações, no primeiro momento, voltaram-se para a compreensão do desenvolvimento da atividade e, sobretudo, para apreensão das características que constituem o gênero textual *rótulo de embalagem* – ver aquelas destacadas em cinza-claro – e à coleta de informações sobre dados relativos ao tema “solidariedade” – as destacadas em cinza-escuro –, focos da discussão em aula. Esse conjunto de ações pedagógicas planejada nesse primeiro bloco de seqüência didática privilegiou estratégias de leitura e de registro escrito como forma de

estabelecer a compreensão do objeto e do tema em estudo. Leitura e escrita articularam-se nesse movimento, não de maneira linear como a convencionada na cultura escolar das aulas de português, mas como um processo de atribuição de significados e de produção de sentidos, a partir de um texto real, sobre o qual se promoveram ações de exploração através dos roteiros escritos com vista à construção das possíveis respostas e/ou hipóteses desejadas, as quais se integraram ao que o aluno conhecia; porém direcionadas à aprendizagem de um conhecimento necessário para o desenvolvimento dos *momentos* seguintes no processo de textualização, como o da produção escrita tratado a seguir.

Afirmo, aqui, **um primeiro momento de ruptura** com a prática da redação de gêneros escolarizados conforme abordada no Capítulo 4. Antes da escrita dos textos foram dadas as condições necessárias para que o aluno pudesse “saber” ‘o quê’ escrever: de que gênero lançar mão, o que tratar no texto materializado no gênero, o suporte a ser utilizado; ainda, o ‘como’ escrever: quais as características temáticas, composicionais e estilísticas do gênero e, por último, o ‘para quê’ escrever: a finalidade de abordar um assunto pertinente para a comunidade escolar, por isso o momento de “divulgação” envolveu as pessoas comprometidas com aquela realidade. Essa ruptura decorreu de um processo de interlocuções orais e escritas cujo objetivo era proporcionar ao aluno as condições necessárias à produção de um texto para comunicar, para ser divulgado em um evento sócio-comunicativo previamente planejado; não apenas para o professor observar os erros cometidos. Retoma-se, por assim dizer, o verdadeiro sentido do uso da linguagem: a função comunicativo-interacional em práticas sociais.

5.3.3 Segundo episódio: *Momento* de produção escrita

Neste episódio, dedicado à atividade de produção textual escrita, as ações pedagógicas organizadas no segundo bloco de seqüência didática voltaram-se ao processo de textualização considerando as condições de produção próprias do gênero textual *rótulo de embalagem*. Nesse momento, no bojo do processo, a atividade incorporou a etapa de compreensão (pre-textualização) mostrada no episódio anterior; isso significou considerar a escolha e o conhecimento das características do gênero, a intenção do sujeito, a representação do destinatário, o suporte para circulação do texto, dentre outros aspectos relevantes.

A escrita do texto, materializada no gênero textual *rótulo de embalagem*, processou-se preliminarmente em uma versão em rascunho, que se desdobrou em várias outras versões à

medida das sucessivas e conseqüentes revisões colaborativas, até a versão final, produzida em suporte próprio referente ao gênero estudado.

Para isso, o conjunto de ações nesse episódio organizou-se através da seguinte seqüência:

1- Primeira produção de um rótulo cujo produto oferecido fosse a SOLIDARIEDADE;

Figura 21 – Produção de aluno: primeira versão

"Direcionando o conhecimento para o sentido da vida"

Disciplina: Português Professora: Dávica

Aluna: Izabella de Sousa Oliveira Série: 6ª Turma: 66

Data: 18/09/2005 Turma: 66



Rótulo do Solidariade.

Nome do produto: SOLIDARIEDADE


Quantidade: 10%

Composição química: Amor, carinho, doação, honestidade, união, etc.

Ingredientes: Turma 66

Imagem:  Logotipo: 

Validade: Período vital

Código de barras: 
H2N35415453
HONESTIDADE

Modo de usar: Comece ajudando os que precisam ajudando

Doações de: roupas, livros, calçados, brinquedos e alimentos

Preço: gratuitamente

2- Primeira intervenção sobre a escrita, orientada por um roteiro produzido pela professora, para uma primeira revisão do texto pelo próprio aluno-autor:

- ✓ Coloquei o nome do produto?
- ✓ Escolhi o público alvo?
- ✓ Coloquei informações sobre o produto como: imagem, logotipo, marca, data de validade, composição, modo de usar, código de barras...?
- ✓ Cometi falhas na escrita: ortografia, uso dos verbos, concordância...?
- ✓ É possível ler e atribuir sentido ao rótulo que produzi?

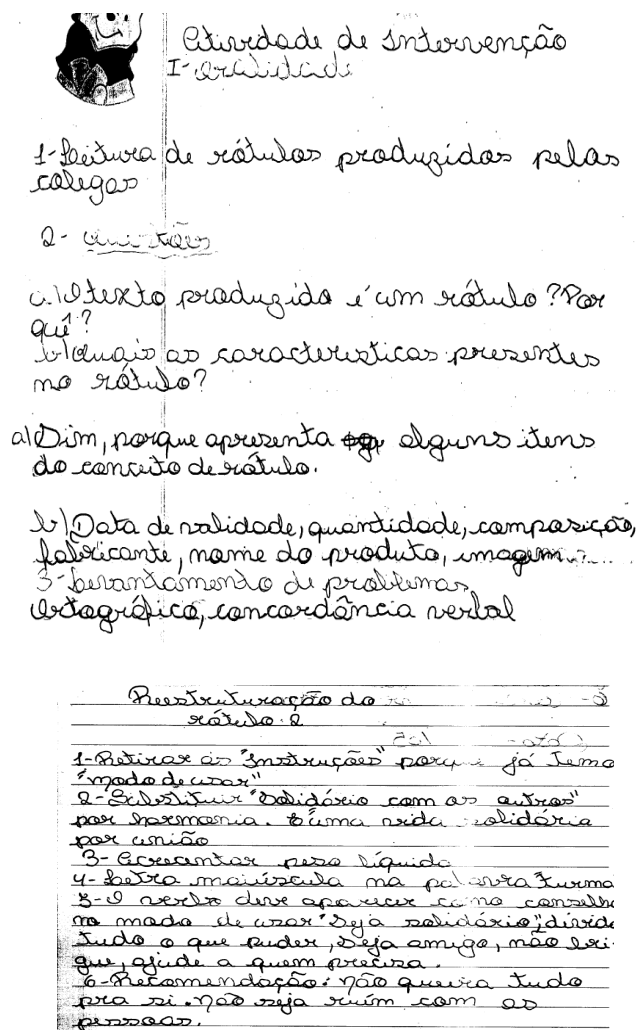
3- Em transparência, após a primeira revisão, os alunos realizaram leitura e apresentação das suas produções para a classe;

4- Segunda intervenção sobre a escrita a partir das questões:

- a- O texto tem característica de rótulo? Por quê?
- b- Cite características de rótulo presente no texto.
- c- Relacione os problemas encontrados no texto.

5- Reestruturação dos textos apresentados em transparência seguindo o roteiro da seqüência número 4. Alunos entrevistaram em textos de colegas;

Figura 22 – Registro escrito por aluno: atividade de intervenção



Atividade de Intervenção
I- Atividade

1- leitura de rótulos produzidos pelas colegas

2- análise

a) O texto produzido é um rótulo? Por quê?
Relacione as características presentes no rótulo?

a) Dim, porque apresenta ~~alg~~ alguns itens do conceito de rótulo.

b) Data de validade, quantidade, comparação, fabricante, nome do produto, imagem...

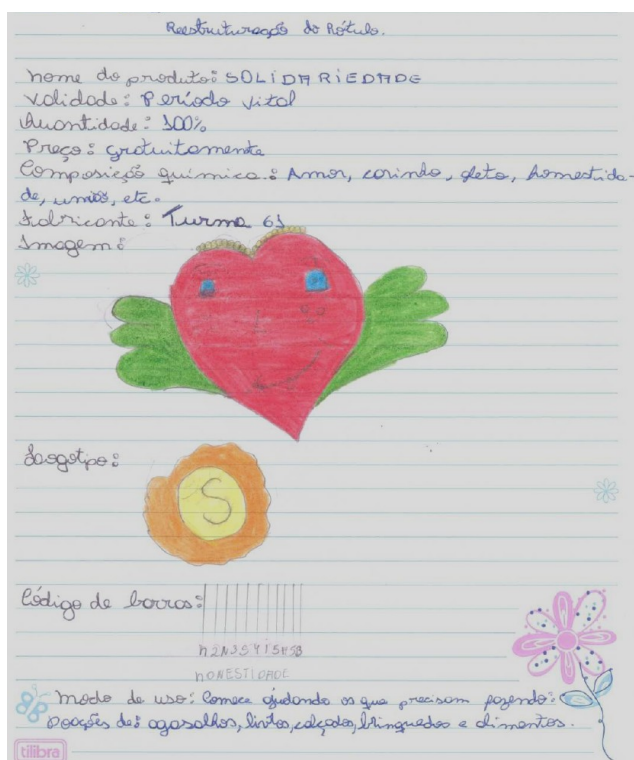
3- baseando-se em comentários de problemas ortográficos, concordância verbal

Reestruturação do parágrafo 2

- 1- Retirar as "instruções" porque já temo "modo de usar"
- 2- Substituir "solidário com os outros" por "solidário" e "uma vida solidária" por "amizade"
- 3- Acrescentar "peço líquido"
- 4- Deixar maiúscula na palavra "tudo"
- 5- O verbo deve aparecer como conselho no modo de usar "Diga solidário" divide tudo o que puder, seja amigo, não deixe que ajude a quem precisa.
- 6- Recomendação: não queira tudo pra si, não seja ruim com as pessoas.

6- Apresentação de uma nova versão pós-intervenção;

Figura 23 – Texto da Figura 21 reestruturado pelo autor segundo sugestões apresentadas



7- Produção de pequenas mensagens escritas versando sobre SOLIDARIEDADE e, também, de embalagens para suporte dos rótulos.

As ações pedagógicas no segundo momento, articuladas àquelas desenvolvidas quando da compreensão no primeiro episódio desta *cena*, possibilitaram ao aluno a escrita de textos voltada para um gênero. Isso, graças ao planejamento didático focado na obtenção de informações necessárias à redação do texto de acordo com as condições de produção do gênero textual *rótulo* em nossa sociedade. Observaram-se, para o processo de escrita, a realidade social de uma prática de linguagem e a respectiva situação de comunicação, por isso a preocupação com o assunto, com o público-alvo, com os lugares, com a configuração material do texto no gênero, dentre outras.

Ainda, durante o processo de textualização, saliento a importância do momento de revisão e correção das produções escritas. Consideram-se, nesta etapa, a intervenção do aluno-autor avaliando o próprio texto; a opinião dos colegas quanto ao conteúdo e a organização geral da produção textual como um exercício de leitura crítica do gênero; a intervenção da professora em outros níveis de domínio da escrita. Caracterizou-se um tipo de intervenção colaborativa nessa etapa de “correção”: desde à *monitoria a posteriori* pelo próprio autor,

passando pela revisão crítica dos colegas, culminando com o professor, que em uma intervenção de parceria, auxiliou no aprimoramento das produções escritas dos alunos.

Essa revisão permitiu a coleta de dados resultantes das dificuldades lingüístico-textual-discursivas, abordadas no conjunto da classe à maneira de exercícios de análise lingüística, a fim de se resolver dúvidas decorrentes das características específicas do gênero textual em estudo, paralelamente à atividade de produção escrita.

Aqui se estabeleceu a **segunda ruptura** com o que está posto na cultura escolar da redação: escrever para o professor corrigir e assinalar erros. Em contraposição a isso, na circunstância desse processo de textualização, a produção textual escrita e os momentos de intervenção sobre ela, no sentido de aprimoramento, visaram ao uso adequado da língua em prática social específica de linguagem, relacionada a uma situação de comunicação. Tudo isso, tendo em vista a preocupação com um momento de divulgação para um público alvo.

5.3.4 *Terceiro episódio: Momento de divulgação*

Nesse terceiro episódio as atenções voltaram-se para a divulgação ao público das produções dos alunos de acordo com a forma típica de circulação do gênero textual *rótulo*. Isso demandou algumas providências da professora e da classe como:

- 1- Fixação dos *rótulos* nas embalagens;
- 2- colocação das mensagens conclamando à “solidariedade” nas embalagens;
- 3- preparação do evento sócio-comunicativo para entrega das embalagens às famílias.

Figura 24 – Detalhes de uma embalagem com rótulo contendo mensagem de “solidariedade”



Foto 1 - Embalagem contendo mensagem de solidariedade

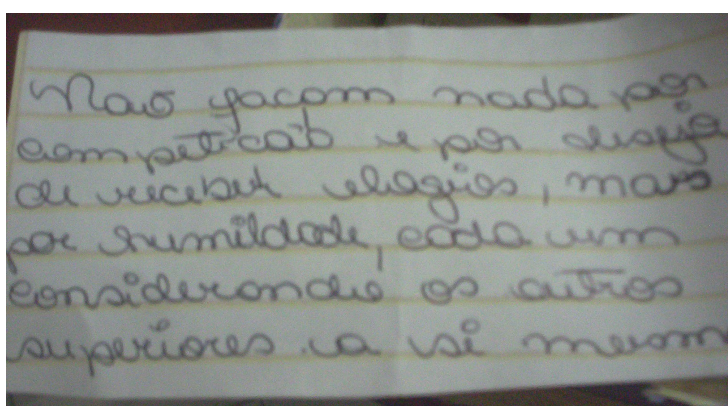


Foto 2 – Mensagem conteúdo das embalagens

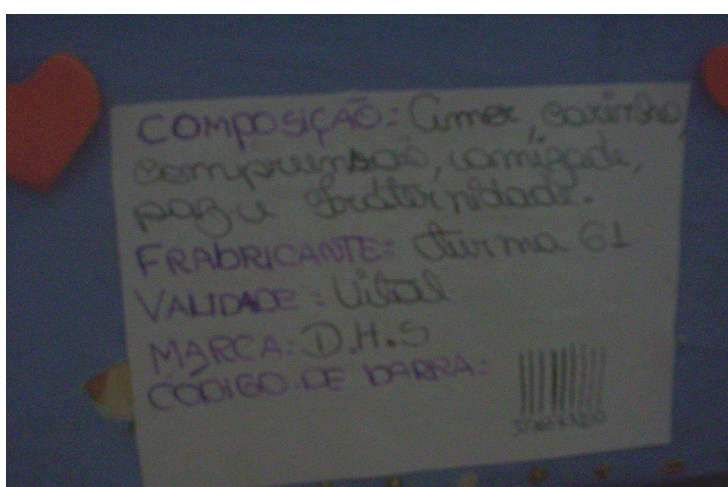


Foto 3 – Detalhe da embalagem com marcas de rótulo

Esse episódio de divulgação das embalagens com *rótulo* para “vender” a idéia da SOLIDARIEDADE foi planejado como parte integrante de um encontro com as famílias, programado na escola com o objetivo de engajar a comunidade no trabalho da instituição de ensino.

As produções dos alunos, expostas à “venda” em estande, podiam ser adquiridas usando-se para “pagamento” um gesto de solidariedade para com alguém ou mesmo para com a escola.

Ocorreu, dessa forma, uma **terceira ruptura** na tradição escolar da redação: o texto materializado no gênero textual *rótulo* cumpriu sua função sócio-comunicativa em uma dada situação de comunicação. Foi produzido com uma finalidade sócio-interacional, não apenas para a correção dos erros pela professora para, por fim, ser atirado na lixeira. Essa última asserção é decorrente do fato de a escola ter trabalhado com gênero, todavia reduzindo seus ensinamentos aos aspectos formais ou estruturais do texto, desconsiderando os aspectos comunicativos e interacionais da linguagem; o que, na verdade, tem levado o professor a se preocupar apenas com a forma em detrimento da função textual; conseqüentemente, o texto é visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para a escrita) (BEZERRA, 2002).

5.3.5 *Quarto episódio*: Algumas considerações suplementares

A título de fechamento da discussão dessas duas últimas *cenar* neste capítulo, tomando como base as amostras e a discussão feita até aqui, afirmo que o domínio⁸¹ do gênero, tanto para o professor, quanto para o aluno, constituiu-se como um instrumento que possibilitou aos produtores e leitores, no contexto da sala de aula, uma melhor relação com a materialidade textual, pois compreender como lançar mão de um texto pertencente a um determinado gênero pressupôs que pudessem agir com a linguagem de forma mais eficiente, mesmo diante de gêneros até então desconhecidos.

O êxito da proposta relacionou-se diretamente a uma mudança de concepção de linguagem e de ensino de produção escrita; em outras palavras, da mudança de uma postura docente frente à ação pedagógica em seus aspectos lingüístico-textual-discursivos. A formação/pesquisa, fundamentada nos princípios abordados ao longo desta tese, possibilitou que o professor atuasse como mediador de conhecimento, orientador e parceiro do aluno nas

⁸¹ Domínio de gênero, nesse contexto, significa compreender a relação entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros textuais.

produções orais e escritas. Estabeleceram-se, em sala de aula, contextos que favoreceram a interação entre os alunos, o compartilhamento de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais e uma avaliação do aluno pelo envolvimento ao longo do processo, não apenas por um ou outro instrumento de verificação, para atribuição de uma “nota”, mas pela valorização de parcerias promotoras de vínculos e de compromissos em um processo consonante entre o trabalho docente e o discente.

5.4 *Cena 11*: Perfil dos professores pós-formação/pesquisa

5.4.1 Comentários gerais

De um modo geral, esta *cena* apresenta resultados e comentários que ratificam a abordagem realizada neste capítulo ao longo das duas *cen*as anteriores: a mudança da prática pedagógica e de uma postura docente como resultado de uma *jornada* de formação/pesquisa pautada nos princípios metodológicos da pesquisa-ação, com ênfase nas noções de ensino-aprendizagem e de linguagem, sobretudo no trabalho pedagógico com o texto como unidade de ensino, preconizados pela PC/SC (1998).

Em novembro de 2005 ocorreu o ‘término’ dos trabalhos, quando foi realizado o seminário para socialização das experiências realizadas pelos professores. Naquele momento o grupo constituía-se de 40 participantes atuando em (40) quarenta diferentes escolas localizadas em diferentes municípios da região da grande Florianópolis. Dos quarenta e nove (49) que compunham o grupo inicial, nove (9) professores abdicaram da formação por diferentes motivos: três deles fixaram residência em outros municípios do Estado de Santa Catarina, outros quatro deixaram de atuar profissionalmente na Rede de Ensino do Estado e dois manifestaram não ter mais interesse em participar do grupo de estudos. Entre estes, estavam os cinco (5) profissionais que, no perfil inicial demonstravam melhor compreensão dos pressupostos da PC/SC (1998).

O *Seminário de Divulgação: O gênero como Objeto de Ensino-Aprendizagem*, evento sócio-comunicativo planejado à maneira de um fórum de debates, visava à socialização das experiências pedagógicas implementadas, bem como aprofundar a reflexão sobre a perspectiva histórico-cultural de ensino-aprendizagem, o gênero textual como instrumento organizador da prática docente e como objeto do trabalho pedagógico e o texto como unidade de ensino da leitura e da escrita. Esse evento constituiu-se em uma importante instância de interlocução em virtude do partilhamento da experiência pedagógica e lingüístico-textual-

discursiva através das trocas intersubjetivas, fundamentais para o processo de generalização do conhecimento na ação docente, pauta na discussão naquele momento.

O êxito do seminário foi assegurado porque determinados tipos de relações sociais efetivaram-se dentro desse grupo e possibilitaram a superação de contradições: certezas foram questionadas, o que estava implícito foi explicitado, lacunas de informações foram preenchidas, o conhecimento pedagógico e o lingüístico-textual-discursivo foram expandidos através das negociações encetadas e das decisões tomadas. As interações sociais permitiram aos professores abrir mão de uma individualidade própria de quem atua em sala de aula: a exclusividade da voz e do saber, próprias do autoritarismo do discurso pedagógico. Para isso foi fundamental a compreensão da importância do significado da atividade conjunta, uma vez que para o processo de aprendizagem na ZDP, a parceria, a heterogeneidade na experiência e no conhecimento sistematizado e as diferentes constituições subjetivas foram essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos envolvidos nesse trabalho. O vai e vem dialético da interação entre os parceiros nessa *jornada* de formação/pesquisa através das ações de conhecer, no movimento inter e intrapsicológico, promoveu a aprendizagem entre aqueles que ensinam graças à manifestação de objetivos comuns no confronto das idéias pela busca de soluções através da cooperação. Esse movimento criou condições para a formação de conceitos científicos, o que possibilitou a superação de crenças forjadas no senso comum a respeito do processo de ensino-aprendizagem e do uso linguagem no contexto escolar.

A corporificação da reflexão na e sobre a ação no processo de formação/pesquisa pôde ser explicitamente observada através do *conhecimento-na-ação* e da *adequação-da-ação* manifestada através das falas (gravadas em fita VHS para videocassete), das apresentações das experiências pedagógicas em ‘power point’, dos textos dos projetos pedagógicos e dos relatórios sobre as ações desenvolvidas quando da participação dos professores no referido seminário. Assim, a partir desse momento teço comentários à moda de análise, mesmo que de forma concisa, a partir de dados e de excertos extraídos do material supracitado ensejando um perfil da conduta pedagógica e lingüístico-discursiva do grupo ao final do trabalho:

- 1- Quarenta (40) professores fizeram uso da palavra nos dois dias em que se realizou o seminário. Uma professora atuava nas séries iniciais e os demais nas séries finais do EF e do Médio;
- 2- Dentre esses, três (03) participantes comunicaram que, embora tivessem produzido um projeto pedagógico durante a formação/pesquisa para o trabalho com o gênero textual em

suas aulas, não se sentiram seguros o suficiente para desenvolvê-lo. Todos os três alegaram falta de apoio em suas unidades escolares e desinteresse por parte dos alunos. Esses profissionais atuavam em séries finais do EF;

- 3- Trinta e sete (37) participantes tomaram a palavra, usando os vinte minutos combinados para cada um, e os dez minutos para debate, e apresentaram o projeto pedagógico desenvolvido nas aulas durante o terceiro bimestre letivo do ano de 2005;
- 4- Todos os trinta e sete, auxiliados por transparência e retroprojektor ou ‘data show’, demonstraram a satisfação pela realização de um trabalho pedagógico com o texto sob a noção de gênero textual e a eficácia da experiência para a sua prática docente, em relação ao ensino da leitura e da produção escrita;
- 5- Em todas as apresentações observou-se a preocupação com um processo de textualização pautado nas discussões realizadas ao longo da formação/pesquisa;
- 6- A noção de gênero subjacente às experiências de textualização explicitou-se na preocupação demonstrada por todos os professores em discutir com o aluno a relação entre a situação de produção e de comunicação, o gênero textual e as práticas de linguagem na sociedade;
- 7- Os trinta e sete projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores em suas aulas focaram o gênero *rótulo* como objeto do trabalho pedagógico; no entanto, embora este fosse o gênero referência, outros tantos “entraram” no contexto da dinâmica de ensino-aprendizagem;
- 8- Alguns os gêneros (e a materialidade textual) intercalados no gênero referência: receita de doce, de bolo e de comida; manual de instrução; propaganda escrita, bem como aqueles sugeridos: ‘telefonema 0800’ e ‘e-mail’, foram objeto do mesmo cuidado pedagógico dispensado ao *rótulo*;
- 9- Além desses, outros gêneros também vieram à baila nesses projetos a fim de aprimorar a compreensão e o uso da língua em diferentes situações de comunicação em decorrência do gênero referência: carta comercial, seminário, entrevista oral (gravada em áudio) e escrita, propaganda oral (gravada em fita VHS para videocassete) e escrita;
- 10- O trabalho com a noção de gênero articulou-se ao estudo do texto como unidade de ensino em prol do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita envolvendo o aluno em contextos de letramento através de momentos de compreensão, de produção e de divulgação de texto reais; abriu-se mão da redação de pseudotexto, da leitura voltada apenas para os elementos resultantes do processo físico fono-articulatório e da extração de dados, tão comuns no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Esse grupo de professores

promoveu transformações no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ao focar “a produção de sentidos” nos processos de recepção e de produção textual sob a perspectiva enunciativa de linguagem;

- 11- No campo das interações de ensino-aprendizagem, em todas as experiências pedagógicas foi visível o enfoque no trabalho em parceria realizado pelos discentes, a consideração dos saberes prévios dos participantes na interação de sala de aula e a importância da mediação docente para a elaboração e apropriação dos conceitos pretendidos.

As ponderações elencadas nos itens acima, em contraste com o perfil inicial do grupo em 2.1.4 *Quarto episódio*, demonstraram a importância da interação social consolidada no processo de formação/pesquisa através das trocas intersubjetivas e do conhecimento intra e interpessoal no movimento de formação e auto-formação, enfatizando que um dos fatores responsáveis pela mudança da postura pedagógica decorreu, sobretudo, da compreensão da concepção de linguagem por detrás do trabalho docente do grupo e da necessidade de romper com a tradição pedagógica e lingüística fundada na ênfase ao sistema estrutural da língua em detrimento do uso. O processo de reflexão permitiu a ‘visualização’ da assimetria, entre os professores, em relação ao uso de determinados gêneros orais e escritos quando dos momentos de discussão e de exposição de registros opinativos ou argumentativos, na formação/pesquisa, referentes aos temas em debate; embora todos tivessem conhecimento das normas que estruturam o sistema da língua, isso não foi suficiente para que um gênero com o qual não estivessem habituados. Em consequência disso, esse grupo de trinta e sete professores, partindo da análise da própria experiência, passou a entender que:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, **precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera**. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala [e sua escrita] e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto [...]. É de acordo com o nosso domínio do gênero que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...], que refletimos, com maior agilidade, **a situação irreproduzível da comunicação verbal**, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (Bakhtin, 1997, p. 303-304, grifos meus).

Em decorrência de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera (BAKHTIN, 1997), principalmente de um gênero com a função de “organizar/planejar” as ações docentes, os professores co-participantes nessa pesquisa lançavam mão dos “pseudoplanejamentos”, conforme abordei anteriormente em 1.5 *Cena 4* e em 2.1.5 *Quarto episódio, item “e”*. Todavia, no processo de formação/pesquisa emergiu a compreensão da relevância do gênero textual para a interação verbal e para a organização da interlocução no contexto de sala de aula e, em decorrência disso, a percepção da ineficácia pedagógica de um “planejamento de ensino” (re)produzido no início do ano letivo como mais um ‘gênero escolarizado’ apenas para cumprir os ditames burocráticos da cultura escolar, desprovido de qualquer função sócio-comunicativa e orientado por uma noção de língua como um conjunto de regras a ser seguido pelo falante/escritor.

Balizado por um projeto fundamentado em matriz epistemológica histórico-cultural de ensino-aprendizagem e enunciativa de linguagem surgido no interior da discussão durante a formação/pesquisa, o grupo de professores adotou postura diferente da costumeira frente ao planejamento das aulas: a produção de um gênero textual – o projeto pedagógico – como instrumento organizador da prática docente. Essa mudança de atitude emanou da compreensão e do domínio desse gênero como orientador das práticas pedagógicas e verbais na instância escolar, considerando a singularidade e o objetivo da situação de comunicação: a aprendizagem; por isso “irreproduzível” (BAKHTIN, 1997) em virtude de suas características enunciativas. Falar da não-reiterabilidade do gênero *projeto pedagógico* significou considerar, no projeto discursivo-textual, que os sujeitos ocupavam um tempo e um lugar histórico próprios de uma realidade; além do que, interagiam verbalmente a partir de uma vontade enunciativa e de uma apreciação valorativa; portanto, a situação de comunicação era sempre diferente, única e irreproduzível.

Dessa forma, os trinta e sete professores romperam com tradição da (re)produção de um mesmo planejamento para uma dada série, independente da unidade escolar de atuação e da realidade do contexto de desenvolvimento da prática pedagógica e da situação de comunicação. Isso em consequência da discussão desenvolvida no processo de interação social e de aprendizagem na formação/pesquisa, tendo em mente o que Bakhtin afirmou: “é de acordo com o nosso domínio do gênero que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando nos é possível e útil – comentário do autor), que refletimos , com maior agilidade, **a situação irreproduzível da comunicação verbal**, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos”(BAKHTIN, 1997, p.304, grifo meu).

Nesse contexto e com esse entendimento configuraram-se os trinta e sete *projetos pedagógicos*, em consequência da necessidade de organizar a prática docente a partir de um tempo e de um lugar histórico em específico: da realidade do professor e da escola, dos alunos ‘reais’, do conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos e de um conhecimento potencial a ser apreendido por todos: o gênero textual como objeto do trabalho pedagógico e o texto como unidade de ensino. Por isso, embora guardando certa estabilidade na forma, a composição temática em cada um desses projetos tornou distintos entre si e orientados para uma situação de comunicação específica no interior das práticas de linguagem na instância escolar.

Por outro lado, considerando a materialidade textual dos *projetos pedagógicos* sob a noção de gênero, estes adequaram-se às características textuais e genéricas mais estáveis em relação à composição estrutural e ao estilo desse gênero textual; logo, fez-se presente em todos projetos analisados (ver Anexo 13):

- 1) uma **página de rosto**, à maneira de “capa”, com informações imprescindíveis como: a identificação da instituição escolar, a área de conhecimento, o professor, a série, o nível de ensino e a turma e, também, um título, o local e a data da produção escrita;
- 2) o que se pretendia com a implementação do projeto à maneira de **meta**, a ser materializada em um “**produto final**”, ou seja, o que se dava como **finalidade** da(s) atividade(s) de aprendizagem(ens) prevista(s) nesses textos;
- 3) a **justificativa**: parte do texto em que o professor teceu argumentação favorável ao que pretendia realizar, teorizando e defendendo as razões que o levaram ao objeto de ensino-aprendizagem, aos procedimentos pedagógicos e conjecturando possíveis resultados decorrentes da prática lingüístico-pedagógica;
- 4) o **objetivo geral** e os seus desdobramentos em **objetivos específicos** ;
- 5) a **problematização**: com a finalidade de lançar questionamentos a fim de instigar e estimular o aluno a se engajar na proposta prevista no projeto, assumindo-a como sua, pela importância significativa para a aprendizagem ;
- 6) as **ações pedagógicas** e **estratégias previstas** (desdobráveis ao longo da execução do projeto em “seqüência didáticas”): organizadas de formas a possibilitar o trabalho com o texto partindo das etapas de compreensão, passando pela produção oral e escrita, culminando com a divulgação textual;
- 7) **cronograma das atividades** – previstas para um tempo que compreendia os meses de julho, agosto, setembro e outubro de 2005;

- 8) possibilidades de **relações interdisciplinares**: a relação do trabalho na área de Língua Portuguesa com outras áreas do conhecimento e a busca de parcerias e articulação com outros professores da turma para implementação mais abrangente do projeto;
- 9) **fontes de consulta**: indicações bibliográficas e de outras fontes para o aluno desenvolver pesquisa referente aos conceitos/conteúdos previstos no projeto;
- 10) **avaliação**: do projeto (sua execução, o movimento nas aulas), do aluno (a aprendizagem) e do professor (da atuação, da mediação e da adequação dos instrumentos de intermediação);
- 11) por último, **bibliografia consultada**.

Ainda, nesses projetos explicitou-se, sem margem para ambigüidades, o objeto de ensino e a concepção de linguagem subjacentes ao trabalho pedagógico, como mostro a seguir, valendo-me de alguns objetivos pinçados da materialidade textual do gênero:

a- Compreender a função sócio-comunicativa do gênero rótulo de embalagem.

b- Compreender a função sócio-comunicativa da linguagem dos rótulos de embalagens que circulam nos mais variados estabelecimentos comerciais e em seus lares.

c- Conduzir o aluno a uma releitura integral ou tópica do gênero rótulo, tão comum do nosso cotidiano, conforme as características deste. As embalagens serão apresentadas em sua autenticidade, sem que sejam submetidas a simplificações ou adaptações que as desvirtuem: o princípio é o de que o aluno deve interagir com textos tal como foram originalmente produzidos, e não com textos artificialmente “didatizados”.

d- Usar embalagens na sala para serem analisadas com objetivo de compreender e produzir textos materializados em gêneros textuais; proporcionar a leitura em sentido amplo descrevendo o rótulo, o que está embutido, a linguagem persuasiva (propaganda), as receitas, números que indicam quantidade (medida), o que significam os símbolos de código de barras, os números que indicam a validade (mês e ano), o CNPJ, o serviço de informação, dentre outras características.

e- Proporcionar aos alunos o desenvolvimento da leitura e da escrita e ainda, o gosto pela pesquisa através do uso de rótulos de embalagens, estabelecendo relações com suas experiências cotidianas.

f- Compreender e produzir textos materializados em gêneros textuais, visando à compreensão e à produção de textual materializada em diferentes contextos de uso da linguagem (situação de interações verbais), fazendo com que o aluno aumente e desenvolva progressivamente a capacidade de analisar criticamente os rótulos e os produtos contidos nas embalagens, criando condições de os mesmos expressarem suas opiniões sobre o contexto do rótulo.

Considerando o *conhecimento-na-ação* na produção dos projetos pedagógicos, esses seis objetivos, assim como os demais propostos, foram resultantes de uma compreensão de

língua como forma de interação, fundamentados em uma perspectiva enunciativa de linguagem que, no processo pedagógico, estabeleceu o texto como unidade de ensino associado à noção de gênero. A atenção e o núcleo da dinâmica de ensino-aprendizagem nas aulas voltaram-se para a preocupação com o “compreender a função sócio-comunicativa do gênero rótulo de embalagem” (objetivo “a”), por se tratar de um objeto sócio-comunicativo diretamente articulado à realidade do aluno, materializado em texto nas embalagens de produtos presentes em todos os lares. Entrou em cena, nas aulas, por meio de atividades de linguagem, a leitura tópica ou integral dos elementos verbais e não verbais dos *rótulos*, visando à compreensão e conseqüente descrição desse gênero e, também, a preocupação com a autenticidade dos suportes textuais, a fim de que não fossem submetidos a simplificações ou adaptações que desvirtuassem o princípio de o aluno interagir com textos tal como foram originalmente produzidos e não com textos artificialmente “didatizados”(objetivo “c”).

A tônica nas atividades de compreensão visava à produção de textos materializados em gêneros por meio de atividades de textualização a fim de que o aluno produzisse textos relacionados a diferentes contextos de uso da linguagem (diferentes situações de interações verbais), objetivando desenvolver progressivamente as habilidades de leitura e de escrita, bem como criticidade em relação a função social dos gêneros nas práticas de linguagem na sociedade (objetivos “d”; “e”; “f”).

Continuando os comentários, no afã de mostrar a mudança da prática pedagógica, valho-me, agora, de fragmentos de textos produzidos por professores dentre os trinta e sete que compunham o grupo ao final dos trabalhos. Esses excertos foram extraídos dos relatórios escritos referentes ao desenvolvimento da experiência com o gênero ou mesmo das falas no momento da “comunicação” quando do seminário para socialização da atividade docente.

O preconcílio de um novo horizonte e de algumas soluções para ensino do texto, assim como o anúncio de mudança de postura pedagógica na aula Língua Portuguesa como resultado da reflexão no processo de formação/pesquisa, explicitaram-se no progresso do conhecimento lingüístico-discursivo e pedagógico, em contraste com o perfil inicial do grupo. O excerto seguinte ratifica o que afirmo: segundo um(a) professor(a) “estabeleceu-se, em sala de aula, práticas efetivas de linguagem uma vez que os textos orais e escritos produzidos tinham como finalidade responder indagações feitas pelo aluno e que resultaram em pesquisa”; ainda, segundo outro(a) professor(a) “o nosso aluno tem que saber qual é a função do texto que ele está produzindo”. Essa assertiva apregoa a necessidade da clareza e da objetividade, por parte do aluno, sobre o porquê, o para quê e para quem escreve e é retificada por outro(a) professor(a): “quando se chega na sala, o aluno escreve para quem? Se pede para

ele escrever e ele escreve qualquer coisa porque sabe que é para o professor mesmo. Agora, quando ele sabe que sua escrita tem uma função, um objetivo para aquilo que ele vai escrever; quando ele sabe que a sua escrita é para uso em um evento de comunicação real, ele tem mais cuidado pois escreve sabendo para quê”.

O trabalho pedagógico nas aulas desses professores desviou, então, o foco de um ensino centrado na sintaxe, na ortografia e em outros aspectos relacionados ao sistema da língua e voltou-se para o texto na perspectiva do gênero, orientado pelo usos da língua nas práticas de linguagem. Isto se evidencia nas afirmações:

- “Descrevi com os alunos as características que eram comuns ao gênero rótulo; sua estabilidade”;
- “O trabalho com o rótulo não foi cansativo, não era aquela história de abrir o livro e executar o exercício ali”;
- “Eu não esperava, mas acabei trabalhando os gêneros textuais *carta*, *relatório* e envelope, que nem mesmo eu sabia como preencher [por ser ainda muito jovem, o professor não fizera, até então, uso do gênero *envelope para carta*] Mandamos uma carta para o endereço de uma determinada marca de detergente em pó questionando a falta de algo em ‘braille’ que pudesse ser útil aos deficientes visuais. Recebemos resposta acatando a sugestão, dizendo que para o futuro esse seria mais um elemento incorporado ao rótulo daquele produto”.
- “Os itens gramaticais foram trabalhados durante todo o projeto, só que em cima das produções do próprio aluno e sempre questionando-os sobre a melhor maneira de se entender o que haviam escrito, considerando o gênero. Para o aluno fica fácil a correção quando o texto é seu, pois ele percebe que errou, aí é a hora de explorar conteúdos gramaticais. A função do professor não é passar um conhecimento pronto e acabado, mas a de permitir que o aluno tenha acesso à “construção” do conhecimento. Sem se levar em consideração um sujeito que pensa, e se pensa pela linguagem e na linguagem, não conseguiremos formar verdadeiros leitores, ou seja, não ajudaremos sujeitos a se constituírem.”

Em relação s dinâmica pedagógica em sala, ficou evidente também o rompimento de uma das características centrais do discurso pedagógico: a centralidade da aula em torno da figura do professor como emissário exclusivo do saber (voz que sabe) e do aluno como recebedor de conhecimento:

- “Nas atividades propostas, individual, em duplas ou grupos houve interação e muita criatividade por parte dos alunos. Pode-se dizer que foram completadas com

sucesso talvez, por seu conteúdo lúdico e dinâmico, o que exigiu do aluno operações de pensamento crítico, interpretação e imaginação”;

- “Os alunos gostaram muito do trabalho principalmente pelo fato de as atividades (todas) terem sido feitas em grupo. O tipo de avaliação e as aulas ficaram mais fáceis, divertidas e curiosas. Tudo foi mais divertido e, embora tenham conversado bastante, também escreveram bastante. As aulas ficaram mais movimentadas e dinâmicas, em todas alguém trazia algo de diferente para contribuir com o grupo. **Aprendemos que cada um tem a sua opinião e que juntos aprendemos a usufruir dessas diferentes idéias**” (grifo meu).
- “Os trabalhos produzidos foram avaliados levando-se em consideração a participação, que como já foi dito, todos participaram com entusiasmo, por serem tarefas diferentes e até lúdicas, ou seja, **os alunos tiveram a oportunidade de expor toda a sua criatividade através do que eles sabem fazer melhor: a fala.** Dessa forma, a intenção explícita do professor é de não desprezar o conceito de comunicação como interação possibilitando que os alunos empreguem a língua em contextos reais de uso (textos orais e escritos)”(grifo meu).
- “Mostrei aos alunos da 5ª série a apresentação em ‘power point’ da minha comunicação no seminário no final de nossa formação. Eu nunca vi tanta alegria em minha vida. Parece que estava dando bala àquelas crianças, elas adoraram ver-se nas fotos assim como seu trabalho sendo mostrado. Pediram-me para continuar. Para mim foi gratificante; **aprendemos, tanto eu como os alunos, a lidar com o erro.** Eles não queriam ver problemas em sua produções escritas, pois sabiam que ia expor no curso aos demais professores e para o Isaac. Foi maravilhoso”(grifo meu).
- “Para mim muita coisa mudou depois desse trabalho. Olhe, **eu aprendi com eles e eles aprenderam comigo. Acho que até aprendi mais com eles.** Eu pensava em produzir com eles textos que circulassem socialmente, que fosse uma coisa real, porém não sabia como. Os alunos tiveram muito cuidado ao escrever, eles nunca me procuraram tanto” (grifo meu).

Nesses excertos é visível a contribuição da “voz” do aluno para o processo de ensino-aprendizagem. Este constituiu-se em um dos avanços fundamentais para o sucesso desta proposta de trabalho com o gênero textual na instância da sala de aula. Ora, por essa perspectiva, a interlocução, sobretudo a oral, é fundamental para que ocorram as trocas de conhecimento e se manifestem as diferenças intersubjetivas. O movimento interpessoal e a

relação interpsicológica dos sujeitos com o objeto do conhecimento na ZDP somente foram possíveis através das relações de linguagem. As manifestações “aprendemos que cada um tem a sua opinião e que juntos aprendemos a usufruir dessas diferentes idéias”; “os alunos tiveram a oportunidade de expor toda a sua criatividade através do que eles sabem fazer melhor: a fala”; “aprendemos, tanto eu como os alunos, a lidar com o erro”; “eu aprendi com eles e eles aprenderam comigo. Acho que até aprendi mais com eles”, materializam o rompimento com uma das características autoritárias do discurso pedagógico: a exclusividade do saber através da voz do professor. O reconhecimento de que cada sujeito pode contribuir para o processo pedagógico enriqueceu-o sob a ótica das interações sociais, pois possibilitou a apropriação de conceitos através do compartilhamento entre sujeitos com diferentes níveis de conhecimento.

É importante frisar, também, a compreensão e o espaço atribuídos à pesquisa na dinâmica pedagógica. Uma parcela bastante significativa dos professores lançou mão desse recurso no sentido de constituir o aluno como um sujeito também responsável e agente nas interações de aprendizagem desconstruindo a crença de que o aluno está na escola à espera de que o professor lhe traga pronto o que precisa saber:

- “Conclui que os alunos copiam porque falta orientação de como, o que, onde e para que pesquisar. Os alunos não são colocados frente a uma metodologia de pesquisa. Acredito que durante muitos anos o professor foi aquele que passou tudo no quadro, sempre deu tudo pronto, o aluno se habituou apenas a copiar. Eu acho que esse é o problema: o aluno copia para mostrar ao professor que copiou e por isso ganha uma nota.”
- “Quando os alunos trouxeram cópia fiel de textos em lugar de registros de pesquisa, propus retomar os textos e discuti-los com os alunos para que os compreendessem. Os alunos custaram a aceitar que eles tinham que escrever, que buscar em vários livros, em várias fontes e a partir daí compor seus próprios registros”.

A mudança da postura pedagógica e lingüístico-discursiva desse grupo de professores, incluindo-me a mim como professor-prático, está incontestavelmente registrada nas *cenários* que retrataram o processo almejado por quem se propõe a realizar um trabalho de pesquisa-ação envolvido com e na realidade pesquisada, considerando a interdependência e a fluência no movimento do todo da realidade dessa jornada de pesquisa. Afirmo a essencialidade da noção de gênero tanto para a organização da prática docente quanto para a determinação do objeto de ensino-aprendizagem. Pela perspectiva enunciativa não há como ser diferente: a língua em seu aspecto estrutura e notacional somente pode ser estudada a partir de seus usos nas

diferentes práticas de linguagem na sociedade, considerando, sobretudo, a situação irreproduzível da comunicação verbal no fluxo discursivo nas esferas sociais.

O processo de transformação não se deu ao acaso; resultou de um movimento árduo, lento e constante de reflexão sobre a prática e a partir desta, a associação prática/teoria no movimento cotidiano da *práxis* educativa nas aulas desses professores. Daí as manifestações:

- “Primeiro foi um horror tanto para mim como para os alunos, por não saber bem o que fazer; porém com a ajuda da professora da primeira série pude, então, reorganizar o trabalho, replanejá-lo”(fala de uma professora de Língua Portuguesa nas séries finais do EF atuando na mesma escola e ajudada pela professora que realizou o trabalho pedagógico mostrada na *cena 9*, neste capítulo).
- “Eu acho que para nós é mais trabalhoso porque a gente não está acostumada. À medida que a gente vai se acostumando vai ser menos trabalhoso, porque é coisa prática, eles mesmos é que pesquisam, eles mesmos é quem determinam os caminhos da aula. A aula corre de acordo com a vontade deles; nós, professores, coordenamos, reorganizamos, instigamos. Os alunos já não ficam mais sentadinhos um atrás do outro, eles ficam mais espontâneos, falam mais e circulam muito, porém produzem com mais eficiência.”
- “No início de agosto/2005, não sabia como iniciar o trabalho com rótulos de embalagem. Então contei aos educandos que estava fazendo o primeiro curso de capacitação na minha área e que teria de apresentar um relatório final com os resultados obtidos fossem eles positivos ou negativos. Portanto, perguntei se poderiam me ajudar na realização desse projeto; me responderam prontamente que sim”.

Enfim, para encerrar esse capítulo, valho-me das palavras de uma professoras, escritas na conclusão de seu relatório de pesquisa:

“O desenvolvimento do projeto trouxe crescimento ao meu trabalho que ganhou em dinamismo e entusiasmo e à turma que, em sua maioria, mostrou-se mais interessada, ativa e mais feliz.

Houve algumas dificuldades para mediar as atividades pedagógicas, mais pela falta de prática da professora e pelo cuidado de não influenciar no produto final do que pelo trabalho em si. Sei que existem falhas mas não tive a preocupação com a perfeição e sim, em inovar, mudar, experimentar. Foi um desafio trabalhar com seis grupos de alunos, envolvidos em produtos finais diferentes e cada qual querendo a orientação da professora.

É importante salientar que um dos maiores desafios a vencer é o de libertar-se da gramática tradicional, mas é possível. É preciso tentar e, então, constata-se que se pode ensinar a língua, sim, de forma agradável e prazerosa,

através de Atividade de Aprendizagem, de Projeto e da Perspectiva do gênero textual.

Outro aspecto positivo que merece destaque é o auxílio dos professores de Artes, de Educação Física e de Ciências que colaboraram, orientando os alunos no que diz respeito às respectivas disciplinas, num ensaio da interdisciplinaridade que ainda não é praticada na escola.

Concluindo reafirmo a importância do trabalho desenvolvido para uma prática pedagógica inovadora e para concretização da Proposta Curricular.”

O êxito dessa pesquisa resultou, sobretudo, da possibilidade de os professores, juntos, refletirem sobre a sua própria prática e, nas trocas intersubjetivas, buscarem soluções para os entraves do processo de ensino-aprendizagem em suas aulas. Aqui não se apontou um modelo, mas se encaminhou possíveis soluções para problemas concernentes ao ensino da língua, principalmente o ensino do texto com vistas às habilidades de leitura e de escrita.

A mudança da prática pedagógica ocorrida nas aulas desse grupo de professores, através da postura docente, dependeu, decisivamente, da compreensão das perspectivas histórico-cultural de ensino-aprendizagem e enunciativa de linguagem sugeridas pela PC/SC (1998). Essa compreensão promoveu um ensino de leitura e de produção escrita que requereu, dentre outras condições:

- i) um professor atuando como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro do aluno através do compartilhamento na dinâmica de ensino-aprendizagem nas atividades de leitura e de produção oral e escrita;
- ii) um contexto em sala de aula, próximo às práticas de linguagem na sociedade, que favoreceu a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização dos conhecimentos e das habilidades individuais;
- iii) a complementaridade de todos os aspectos próprios da interação entre diferentes sujeitos na consecução do objetivo final do projeto;
- iv) a avaliação do aluno ao longo de todo o processo e pelo envolvimento e não apenas em uma ou outra atividade para atribuição de uma “nota”.

Tudo o que discuti, apresentei e analisei ao longo desta tese mostra a possibilidade do trabalho docente orientado por projetos pedagógicos de leitura e de produção textual subsidiado pelo noção de gênero textual e tendo o texto como unidade de ensino, mesmo em instituições escolares com poucos recursos didáticos e financeiros. Depende de um querer transformar e da união dos professores em torno de projetos de formação e auto-formação, a partir da própria realidade educacional, buscando o entendimento da(s) teoria(s) que fundamenta(m) a prática a fim de ressignificá-la(s) no processo da *práxis* educativa.

5.4.2 Comentários conclusivos

Asseguro que a formação em que se envolveram os professores no trabalho de pesquisa-ação, à maneira de grupo de estudo e da forma como foi desenvolvida, constituiu-se em fator de rompimento com as práticas de “formação profissional” na modalidade por “imersão” centrada na transmissão de teorias, conforme exposto em momento anterior, uma vez que a experiência da formação/pesquisa fundamentou-se em princípios oportunistas do movimento de *ação-reflexão-ação* (NÓVOA, 2002; FREIRE, 2006, dentre outros citados), balizada pelos horizontes da pesquisa-ação.

Esses princípios permitiram aos professores:

- i) alimentar-se de perspectivas inovadoras no sentido de estimular, entre os membros do grupo de participantes, o surgimento de uma cultura de formação continuada fundamentada na negação de modelos únicos, de fórmulas prontas, e apostar na criatividade de possibilidades “não-formais” articulada ao desempenho profissional de cada professor, tomando a escola e a realidade como lugares de referência, conforme abordei no Capítulo 3, em 3.2.3 *Terceiro episódio*. Isso se tornou realidade à medida que nos debruçamos sobre possibilidades de resolução de nossos problemas elaborando projetos de ação orientados pela questão: Que condições preciso para que a ação profissional cotidiana possa ser explorada em todas as suas dimensões formativas?;
- ii) compreender que um dos eixos mais importantes do que se estava propondo, e realizando, era o de que a formação na qual todos estávamos envolvidos estimulava a apropriação pelos professores, individual ou coletivamente, dos seus próprios processos de formação. As trocas intersubjetivas, a partilha de saberes e o aprofundamento do conhecimento a partir da reflexão sobre a experiência constituía uma rede de formação mútua, gerando um processo de auto-formar-se (NÓVOA, 2002). Importante frisar aqui, a fim de favorecer a elaboração de projetos pessoais de ação pedagógica e de formação, a produção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultorias, sobretudo, aquelas fundamentadas também em processos semelhantes aos que se propôs nesse trabalho;
- iii) alicerçar-se em um processo de “reflexão na prática e sobre a prática”, investigando a ação e também as maneiras de formação, o que implicou considerar e valorizar os saberes de cada um, passando pelo processo de experimentação, de inovação e pelo

ensaios de modos de trabalho pedagógico no sentido da diversificação, na formação e na ação pedagógica cotidiana, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

De certa forma, essa experiência possibilitou aos professores administrar sua própria formação e, ao longo de dois anos, desenvolveu efetivamente:

- 1) a competência de leitor e escritor, tão necessária ao professor envolvido com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita;
- 2) a criticidade em relação ao trabalho pedagógico e lingüístico-discursivo;
- 3) a atitude de pesquisador: premissa defendida por FREIRE(2006) para o sujeito que se propõe ensinar;
- 4) o envolvimento em trabalhos coletivos e compartilhados intra e extra-escolares ;
- 5) uma mentalidade mais aberta às mudanças. Parcela expressiva desses professores continua experimentando novas alternativas, registrando-as e submetendo-as à avaliação do grupo que continua a se reunir;
- 6) a necessidade de organizar a ação docente, sobretudo através de projetos pedagógicos;
- 7) o trabalho pedagógico com a leitura e com a escrita fundamentado em textos pertencentes aos mais variados gêneros presentes em diferentes suportes;
- 8) a necessidade da divulgação do trabalho docente e discente.

Esse trabalho resultou em uma mudança de postura pedagógica para a maioria dos professores envolvidos nesse grupo de formação/pesquisa permitindo-lhes, pela aquisição de novos conhecimentos em decorrência do movimento de *ação-reflexão-ação*, maior dinamismo e mobilidade nas práticas educativas no âmbito escolar manifestado na adoção de novos paradigmas em relação ao processo de ensino-aprendizagem e ao trabalho com a linguagem nas aulas, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

A mudança de postura pedagógica e lingüístico-discursiva decorreu das reflexões encetadas sobre o currículo para as séries em que os professores atuavam nas áreas do conhecimento Alfabetização e Língua Portuguesa. Isso implicou refletir sobre e definir ações e conteúdos, considerando que:

A prática pedagógica terá como conteúdo da língua a própria língua, isto é a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades interacionais que concretizam e articulam visões de mundo. Os conteúdos, portanto, sempre serão os mesmos; os objetivos

estarão pautados no domínio da fala, da leitura e da escrita, domínio este que será mais complexo quanto maior for o grau de ensino (Santa Catarina, 1991, p.18).

Considerando que o conteúdo a ser ensinado na etapa de alfabetização e nas aulas de Língua Portuguesa é a própria língua e a riqueza interacional decorrente de seu uso, elegeu-se o texto como unidade de ensino e o gênero textual como objeto do trabalho pedagógico com e sobre a linguagem. Nesse sentido, a discussão sobre a noção de gênero e a sua relação direta com o ensino de língua permitiu-nos compreender a mudança de paradigma sugerido pela PC/SC (1998), ou seja, entender que o objeto de ensino não consiste em se debruçar sobre as partes que compõem o sistema da língua (língua estrutura), pois “a oração, assim como a palavra, é uma unidade significativa da língua; por isso, considerada isoladamente, [...], é totalmente inteligível, ou seja, compreendemo-lhe a *significação* lingüística, a *eventual* função num enunciado (BAKHTIN, 1997, p.306, grifos do autor). Em outros termos, analisar a oração ou a palavra isoladamente, desconsiderando-lhe o contexto interacional relativo a uma dada situação de comunicação, permite apenas uma análise de sua constituição e funcionalidade para o sistema lingüístico, pois ainda segundo Bakhtin (1997, p. 310),

[...] não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a *significação* dessa palavra, mas com enunciado acabado e com um *sentido concreto*: o conteúdo desse enunciado. A *significação* da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por essa razão que não só compreendemos a *significação* da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação) (grifos do autor).

Assim, no bojo dessa discussão, os professores entenderam que os sentidos da língua decorrem das relações de interação verbal próprias das situações de comunicação nas práticas de linguagem na sociedade; por isso, o enfoque no deslocamento do objeto de ensino: das partes formais da língua-estrutura e da caracterização tripartite (descrição, narração, dissertação) da tipologia textual para o texto sob a noção de gênero, ocorrido durante o processo de reflexão sobre e na ação pedagógica realizado na formação/pesquisa.

No entanto, nesse processo, eleger o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto do trabalho pedagógico implicou considerar a natureza social do gênero e, nele, indissociavelmente, a materialidade lingüístico-discursiva do texto; este foi o saber que circulou em sala de aula ao se adotar a perspectiva enunciativa de linguagem. Porém, parafraseando e citando Bortolotto (2006, p.439) afirmo que não se tratou “de simples transposição: embora esse conhecimento esteja em circulação na sociedade”, sua entrada na sala de aula implicou discutir procedimentos didático-pedagógicos, “considerando o

conhecimento científico de gêneros [...] na relação entre a produção de conhecimento (científico e social) e o processo pedagógico (aula/conhecimento/ensino/aprendizagem)”.

Assim, para a entrada do gênero no âmbito da aula como objeto do trabalho pedagógico, tendo em vista o que está em 3.2.6 *Sexto Episódio*, tivemos de considerar:

- i) o deslocamento de um objeto próprio de uma situação de comunicação/prática de linguagem (gênero para comunicar) para outra instância (a sala de aula) cujo objetivo principal incide nos processos de ensino-aprendizagem (gênero a aprender);
- ii) nesse sentido, o gênero trabalhado na escola constitui-se em variação do gênero referência; no entanto, na aula, mesmo sendo gênero a aprender, não se pode desconsiderar-lhe a função sócio-comunicativa;
- iii) por isso, no processo de ensino-aprendizagem, as dinâmicas pedagógicas pautaram-se em situações de comunicação para e com os alunos a fim de colocá-los o mais próximo possível das reais situações de comunicação do gênero em foco;
- iv) essas dinâmicas manifestaram-se em seqüências didáticas para o desenvolvimento de situações de comunicação oral e escrita fundadas na apresentação de problemas de comunicação definidos conforme necessidade demonstrada pelos alunos;
- v) professor e aluno orientaram-se por gêneros “de organizar”; por isso a importância da elaboração de projeto pedagógico: para o aluno, a proposição de ações pedagógicas a fim de levá-lo à compreensão de problemas relativos a situações de comunicação com vistas a produção e divulgação textual; para o professor, um instrumento de organização, planejamento e orientação do fazer lingüístico discursivo e pedagógico;
- vi) esses projetos nortearam-se por questões como: que problema(s) emerge(m) da realidade lingüístico-discursiva do aluno? Que gênero abordar para melhor tratar o problema? Em que prática de linguagem se enquadra o gênero? Quem produz esse gênero? A quem se dirige a produção? Como produzi-lo no âmbito escolar? Que forma assumirá a produção? Quais as escolhas lingüísticas para a produção? Em que suporte divulgar a produção? Quem e de que forma participa da produção?

Dessa forma, vários gêneros foram trabalhados no âmbito da sala de aula no sentido de sua utilização em práticas lingüísticas e sociais concretas, tendo em vista a formação do aluno para uma prática social ativa e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa apontou respostas para as questões teóricas, aplicadas e metodológicas relacionadas ao **ensino do texto** nas aulas de língua materna nas séries iniciais e finais do EF. Embora apresentadas no corpo do texto de maneira articulada, as primeiras gravitaram em torno da relevância da noção de gênero textual tanto para a organização – planejamento – das aulas no cotidiano escolar, quanto para o entendimento do texto como unidade de ensino-aprendizagem. Em relação às questões aplicadas, estas voltaram-se, sobremaneira, para a formação e autoformação do professor tendo em vista a sala de aula, apontando aspectos relacionados às crenças docentes, a lacunas de conhecimento relativas às noções de língua, de gênero textual e de texto, bem como a estratégias de textualização, sobretudo na escrita.

Implícito a isso, lidei com a ideologia subjacente à cultura escolar vigente, à organização da grade curricular do EF, à formação nos cursos de graduação e de capacitação docente e ao material didático adotado pelo professor. Por fim, a adoção de uma metodologia de formação pautada na *ação-reflexão-ação*, fundamentada em processos de reflexão sobre *o conhecimento-na-ação*, sobre a *adequação-da-ação* nas ações pedagógicas e, *a posteriori*, a *reflexão-sobre-a-ação*: a pesquisa-ação mostrou sua eficácia ao promover mudança de postura pedagógica e lingüístico-discursiva entre os professores co-participantes nesse trabalho. Em uma etapa inicial de perscrutação do fazer docente, esse processo possibilitou o reconhecimento de uma teoria subjacente às ações pedagógicas cujos resultados eram ineficazes no ensino-aprendizagem das habilidades de leitura (compreensão) e de produção textual e fez emergir, na comunidade para a qual a pesquisa se voltou, a necessidade de perquirir a prática cotidiana e de revisitar a teoria, articulando esta àquela através da reflexão promovida pelo movimento dialético nas interações verbais, sociais e pedagógicas da formação/pesquisa, o que resultou em uma mudança da prática pedagógica e da postura docente com resultados exitosos para a aprendizagem da leitura e da escrita tanto de alunos em séries iniciais, quanto em séries finais do EF.

O fluxo reflexivo, desde os momentos embrionários da discussão, retratados nas *ceias* iniciais junto a um universo significativo de professores alfabetizadores e de língua portuguesa, aprofundado no trabalho realizado com o grupo de professores co-participantes na *jornada*, mostrado nas demais *ceias*, levou ao reconhecimento de alguns problemas

causadores da ineficácia do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual no contexto escolar da comunidade para a qual essa pesquisa se voltou.

Elencados no início deste trabalho, esses problemas indicaram um ponto de partida e o percurso ao longo da formação/pesquisa, determinado pelos objetivos propostos e alcançados tendo em vista o desempenho de todos no intuito de responder, através das ações pedagógicas, ao questionamento apresentado na Introdução desta tese.

A *jornada* de formação/pesquisa iniciou pela problematização da prática pedagógica do grupo de professores co-participantes e, em consequência da reflexão e discussão na etapa inicial, despontou o entendimento de que o ensino, tanto nas aulas de alfabetização, quanto na disciplina Língua Portuguesa no EF, advinha de uma teoria de língua como estrutura e como forma de comunicação, em detrimento de uma concepção centrada no uso da linguagem nas esferas comunicativas da sociedade. Um dos aspectos fundamentais para a mudança da prática pedagógica com efeitos positivos para o processo ensino-aprendizagem mediado pelo grupo de professores na pesquisa decorreu da percepção da ineficácia do “planejamento de ensino”, ainda tão comum na “tradição da cultura docente”, ou seja, do pseudoplanejamento conforme tratado nesta tese, (re)produzido no início do ano letivo como um ‘gênero escolarizado’ para cumprir somente as regras burocráticas.

Detectadas as lacunas relativas aos conhecimentos pedagógicos e lingüístico-textual-discursivos que dificultavam o ensino da leitura e da produção textual, em uma segunda etapa da formação/pesquisa os professores discutiram e estudaram conceitos/conteúdos da área do conhecimento Alfabetização e Língua Portuguesa e os princípios teóricos e metodológicos da PC/SC (1998), articulando-os à sua prática cotidiana, direcionados por um projeto com matriz epistemológica histórico-cultural de ensino-aprendizagem e enunciativa de linguagem, surgido no interior da discussão durante os encontros de estudo. Em consequência disso, adotaram postura diferente da costumeira frente ao “planejamento de ensino” e à organização das aulas: produziram um gênero textual – o projeto pedagógico – como instrumento organizador da prática docente nas aulas de Alfabetização e da disciplina Língua Portuguesa, contemplando, dessa forma, processos de textualização ancorados na noção de gênero textual.

Essa postura docente, agora pautada nos pressupostos da PC/SC (1998), derivou do entendimento e do domínio de um gênero como orientador das práticas pedagógicas e das interações verbais na instância escolar e de outros (gênero textual *rótulo de embalagem, lista de compras, receita de doce...*) como objeto de ensino-aprendizagem. O projeto discursivo-textual norteador da produção do gênero *projeto pedagógico* considerou a singularidade e o objetivo da situação de comunicação: a aprendizagem. Por isso, mesmo guardando certa

estabilidade na materialidade textual, os projetos pedagógicos elaborados constituíram-se em “enunciados” distintos e “irreproduzíveis” (BAKHTIN, 1997) em virtude de sua composição temática. A não-reiterabilidade desse gênero textual decorreu de, nos respectivos projetos discursivo-textuais, os professores considerarem os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a partir de um tempo e um lugar histórico próprios de uma realidade, além do fato de interagirem verbalmente orientados por uma vontade enunciativa e por uma apreciação valorativa; portanto, a situação de comunicação referente a cada um dos projetos pedagógicos foi única e irreproduzível.

Dessa maneira, em decorrência da compreensão da noção de gênero textual, os trinta e sete *projetos pedagógicos* produzidos pelos professores romperam com a tradição da (re)produção de um mesmo planejamento para uma dada série, independente da unidade escolar de atuação, do tempo e lugar histórico dos sujeitos, da realidade do contexto de desenvolvimento da prática pedagógica e da situação de comunicação, em consequência da discussão desenvolvida no processo de interação social e de aprendizagem na formação/pesquisa, fundamentada na afirmação de Bakhtin (1997, p.304) de que “é de acordo com o nosso domínio do gênero que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles, que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos”.

Nesse contexto e com esse entendimento configuraram-se todos os *projetos pedagógicos*, escritos durante a última etapa da formação/pesquisa, em consequência da necessidade de organizar a prática docente a partir de um tempo e de um lugar histórico em específico: da realidade do professor e da escola, dos alunos ‘reais’, do conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos e de um conhecimento potencial a ser apreendido por todos: o gênero textual como objeto do trabalho pedagógico e o texto como unidade de ensino. Por isso, embora guardando certa estabilidade na forma, a composição temática em cada um desses projetos tornou-os absolutamente distintos entre si e para uma situação de comunicação específica no interior das práticas de linguagem em cada uma das escolas como instância de práticas sociocomunicativas.

Decorrente dessa compreensão, ocorreu a mudança da prática pedagógica e da postura docente frente ao ensino do texto. Para demonstrar esse processo de transformação, foi trazida à baila uma *cena* relativa à alfabetização retratando o rompimento com o ensino fundado na agregação de conhecimentos pelo viés da noção simples/complexo, isto é, um ensino de língua escrita que toma a letra como ponto de partida e vai desta à sílaba, à palavra e à escrita

do “pseudotexto”: da codificação (escrita) para a decodificação (leitura). Outrossim, na disciplina Língua Portuguesa, nas séries finais do EF, outra *cena* apresentou um processo de textualização pautado na noção de gênero revelando o movimento de rompimento com a prática da “redação escolar” e com o ensino da leitura e da escrita somente para a atribuição de uma “nota”, ainda recorrente no âmbito da escola, em que o aluno escreve apenas para mostrar ao professor o que “sabe” ou “não” em termos de estrutura da língua. Evidenciou-se, em ambas as *cen*as, a importância da recriação, na dinâmica de ensino-aprendizagem, de um contexto pedagógico de interlocução o mais próximo possível da situação de comunicação e da prática de linguagem na sociedade, próprias do gênero-referência, a fim de facilitar o trabalho com o texto como unidade de ensino.

O sucesso das propostas pedagógicas implementadas resultou de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita e, dentre outras condições, de professores que atuaram como mediadores de conhecimento e também como parceiros do aluno nas produções orais e escritas. Além disso, o contexto planejado para as aulas favoreceu a interação entre professor e aluno e entre os alunos; também facilitou a troca de conhecimentos e a valorização das habilidades manifestadas pelos sujeitos parceiros na interação de sala de aula.

A interação verbal, por meio dos processos interlocutivos orais ou escritos, tornou-se a prioridade e tomou o espaço das aulas; em virtude disso, dadas as características do trabalho pedagógico desenvolvido a partir de projetos voltados à leitura (compreensão) e à produção escrita de texto fundada na noção de gênero, concluímos não ser viável desenvolver ao longo do ano letivo uma grande quantidade de projetos. No entanto, ficou a certeza de que o benefício para o aluno em termos de aprendizagem das habilidades da leitura e da escrita e da compreensão de seu uso, nas práticas de linguagem, não diz respeito à quantidade de projetos, mas à quantidade e à qualidade das atividades que estes envolvem.

Os resultados decorrentes desta “formação”, expressos neste trabalho através das *cen*as que o compõem, responderam afirmativamente a pergunta inicial e ratificaram a possibilidade de ruptura de uma prática da leitura e da escrita com ênfase em uma tipologia textual escolar fundada na redação de um suposto texto narrativo, descritivo ou dissertativo.

Sentimos que em apenas dois anos de *jornada* o movimento de pesquisa-ação, através dos momentos de ação-reflexão-ação, produziu resultados positivos entre os professores envolvidos e expandiu-se, agregando outros profissionais da educação em projeto semelhante, porém voltado à alfabetização. Esses resultados podem ser percebidos, sobretudo, em uma mudança de atitude lingüístico-enunciativa e pedagógica e em um maior

compromisso e estabelecimento de vínculos desses educadores, quer para com a escola, quer para consigo e, mormente, para com os alunos. Em decorrência disso, as relações sociais e pedagógicas no interior da instituição escolar, principalmente nas aulas, fortaleceram-se através do compromisso assumido por todos na busca de soluções para as diferentes situações que se apresentaram no cotidiano.

O esforço despendido nas análises feitas sobre os conhecimentos necessários para que alguém atue como professor de língua materna levou os participantes da formação/pesquisa a compreenderem que, assim como o lingüista precisa saber explicitar as regras da língua e os usos da linguagem em diferentes contextos para poder entendê-la, analisá-la, os professores também precisam saber explicitar os conhecimentos necessários para que o aluno aprenda os usos da linguagem e atenda as demandas de leitura e escrita em seu cotidiano.

Para isso, os professores esforçaram-se em romper com a “tradição” de seguir os modelos ditados pelo livro didático ou mesmo por “métodos” ou manuais de procedimentos e, de maneira mais confiante, fundamentados na análise e reflexão sobre os conteúdos da matéria que lecionam, ousaram produzir o material didático e planejar os procedimentos pedagógicos firmados no conhecimento objetivado na formação/pesquisa. Compreenderam que é fundamental e imprescindível saber analisar as ocorrências do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, também, interpretar o valor dos “erros” e dos “acertos” em todas as etapas na dinâmica de textualização pautada na noção de gênero.

Devido ao trabalho em grupo e às discussões, os professores deixaram de se “fechar” em torno de si próprios e passaram a dividir com os demais envolvidos os seus questionamentos a fim de poder conduzir competentemente o processo de ensino-aprendizagem. Instituiu-se, por assim dizer, vínculos de confiança entre os que atuam diretamente na sala de aula, e esse esforço contribuiu para que as ações pedagógicas planejadas pelo professor e realizadas pelo aluno fossem pensadas em conjunto visando ao alcance de uma aprendizagem efetivamente significativa, voltada não somente para a memorização de fragmentos de conhecimentos, mas para a apropriação de conteúdos por meio de procedimentos que possibilitem a compreensão do mundo e a ação sobre as condições de vida através do uso da linguagem.

A prática do estudo, como resultado dessa formação, instituiu outra prática que não existia nesse grupo de professores: a do registro escrito, do filmico e da gravação em áudio como ferramentas imprescindíveis para a reflexão sobre a ação docente e sobre os resultados da aprendizagem a fim de possibilitar, através da retomada, a análise daquilo que realizaram nos vários momentos do processo diário de ensino-aprendizagem.

Os professores passaram a compreender que quanto mais se imbuem de registros, mais dados têm para seus estudos em momentos de reflexão individual e coletiva, por meio dos quais podem produzir a teoria necessária que os desprenderá do arbítrio do livro didático e dos modelos tradicionalmente conhecidos, expandindo, dessa forma, a rede conceitual necessária ao desempenho competente de sua profissão.

Os momentos de reflexão possibilitaram, como disse, a expansão e o aprofundamento do conhecimento lingüístico-discursivo e pedagógico entre os membros do grupo. Essa competência, resultado dos estudos na formação, pôde ser percebida através da melhora visível na aprendizagem do aluno, tanto na etapa de alfabetização, nas séries iniciais, quanto na disciplina Língua Portuguesa, nas séries finais do EF.

As atividades de ensino-aprendizagem realizadas e socializadas no ambiente escolar exemplificaram o esforço demonstrado pelos professores para que, fazendo uso da linguagem, o aluno analisasse fatos, refletisse, tirasse conclusões, formulasse regras, ampliasse o conhecimento sobre as regras existentes, tornando-as mais abrangentes e detalhadas. O enfoque da aula não mais incidiu sobre um suposto “conteúdo da matéria”, mas em momentos de interlocução oral e escrita, através do gênero como instrumento de sociocomunicação e como objeto de ensino em sua materialidade textual. A instância da sala de aula passou a ser lugar de estudo e de investigação, de desenvolvimento das condições mínimas de convívio social saudável, dado que parte significativa dos alunos com os quais os professores interagiram vivem em ambientes sociais conturbados.

Esta *jornada* de formação/pesquisa contribuiu para a melhoria das condições de atuação profissional no ambiente escolar e, para isso, instituímos metas que foram atingidas por meio de ações planejadas, fundamentadas na reflexão. O resultado do trabalho materializou-se na instituição de vínculos, de alianças e do compromisso político-educacional entre todos os sujeitos da comunidade da pesquisa. Conseqüentemente, percebeu-se no discurso e nas atitudes dos professores que a escola é parte constitutiva e que também constitui a realidade de cada um dos sujeitos individual e coletivamente; faz parte da vida dos que nela circulam. Houve uma maior percepção que é do (no) trabalho competente e engajado que nos “nutrimos” – isso ficou mais evidente após as discussões. Descortinou-se para esses profissionais o entendimento de que um trabalho compromissado e político avalia e permite lutar, com amplo apoio, por melhores condições de trabalho e de vida.

Prova disso é que esse grupo de trinta e sete professores continua atuante, alguns na posição de diretores de unidades escolares, porém todos ainda assíduos no grupo de estudo, que continua o trabalho de discussão, divulgando a experiência e expandindo a reflexão, em virtude de muitos dos profissionais auxiliarem na formação de novos grupos de estudo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ruben. **Não é próprio falar sobre os alunos**. Jornal Folha de São Paulo, SP Edição n.º 26 809 de 27/08/2002. Caderno Sinapse, Secção: Sabor do Saber, p.6, 2002.
- ARROYO, M. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: Departamento Técnico Pedagógico. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1989, p. 35-71.
- BAKHTIN, M.M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1975, p. 71-210.
- _____. Qué es el language? Tradução do Italiano por Aruiel Bignami. In.: SILVESTRI, Adriana & BLANCK, Guillermo. **Bajjtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993, p.217-243.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estetica de la creación verbal**. Tradução do russo por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos, 2002.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistic**. Londres: Longman, 1983.
- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.
- BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 25-50, 2002.
- _____. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 208-236.
- BORTOLOTTO, Nelita. **Gêneros do discurso na pedagogia da língua portuguesa**. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Editora da UFSC, v.24, n.2, jul./dez.2006, p. 419-447.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CHAROLLES, Michel, Introdução aos problemas da coerência do texto. In: GALVES, Charllote; ORLANDI, Eni; OTONI, Paulo. (Org.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005, p. 35-59.

DAHLET, Patrick. **A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, n. 23, p.79-95, Jan./Jun. 1994.

DOLZ, Joaquim; NOVERAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para a oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glaís S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DONVEAUX, C. Les synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: SÉMINAIRE MÉTHODES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUES, 2., **Anais**. Suiça: Villeneuve d'Ascq, 2005.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar próprio. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Assoc. de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p.137-152.

FERREIRA, Isaac. **Coerência, informatividade e ensino: estudo e reflexão em textos de professores do Ensino Fundamental**. 2000. 148f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.

_____. Retrato do ensino de língua portuguesa: “o português são dois; o outro, mistério”. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 5, Curitiba, 2002. **Anais**. Curitiba: CELSUL, 2003a. CD-ROM.

_____. **Noções de gênero discursivo e tipo textual em um texto oficial destinado a professores de séries iniciais: problemas de ordem terminológica ou conceitual?** Trabalho final da disciplina Seminário de Especialidade em Lingüística Aplicada: Como a escola trabalha os Gêneros do Discurso (Prof. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues). PGL-UFSC, 2003b. (Inédito).

_____. **Formação lingüística e pedagógica para alfabetizadores: experiência em uma escola da rede municipal de Florianópolis**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Editora da UFSC, v.24, n.2, jul./dez.2006, p. 474-504.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. **A cognitive process**. Theory of writing, College Composition and Communicatio, 32, 1981

FONSECA, Fernanda Irene (Orgs.). **Pedagogia da escrita – Perspectivas**. Porto: Porto Ed., 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURLANETTO, Maria Marta; BORTOLOTTI, Nelita. **Ensino da língua: mudar para quê?**. Palestra proferida na I Conferência Estadual de Educação – SINTE – UFSC em 06/03/1997. Florianópolis, 1997. Disponível em <http://br.geocities.com/agatha>. Acesso em 31.12.2006.

FURLANETTO, Maria Marta. **Produzindo textos: gêneros ou tipo?** Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n.1, jan/jun.2002a. p. 77-104.

_____. **Gêneros do discurso – da teoria à prática escolar**. Texto apresentado na mesa-redonda sobre gêneros do discurso, SEPEX/UFSC, Florianópolis, 2002b. Disponível em http://br.geocities.com/agatha_7031 Acesso em 03.08.2004

_____. **O professor e os gêneros do discurso: o problema do letramento**. Texto apresentado na mesa-redonda no CELSUL: UFSC, Florianópolis, 2004.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114.

GROSSI, Esther Pillar. **Aprender é formular hipótese... ensinar é organizar provocações**. Porto Alegre, RS: Catálogo de texto publicado pelo EEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Março/2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HIRATUKA, Lúcia. **Um chá na casa de dona Lalá**. Coleção Favinhos de Mel. 7ª ed. São Paulo: Scipione, 1999.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes – Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995a.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 4.ed. São Paulo, SP: Pontes, 1995b

KOPNIN, P. A. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencia del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotsky L. S. et alii. **Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005, p. 79-93.

MACHADO, Ana Rachel. **Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade**. DELTA, 2000, vol.16, no.1, p.1-2. ISSN 0102-4450

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?**. Recife, 2000.(texto inédito).

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et alii. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

_____. **A questão dos suportes dos gêneros textuais**. *Outras Palavras*, João Pessoa, n. 1, p. 9-40, 2003

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de texto. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 1997.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

_____. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M.L. Reconstruindo a escola pública. Entrevista concedida a técnicos do IRHJP, em julho de 1989. In: Departamento Técnico Pedagógico. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1989, p. 91-103.

ORLANDI, Eni Puccinelle. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed., Campinas, SP: Pontes, 1996.

PETIJEAN, André. **La transposition didactique en français**. *Pratiques* n° 97-98, juin 1998. Trad. para fins didáticos de Ana Paula Guedes.

PEREIRA, Elisabete M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas – SP: Mercado de Letras: Assoc. de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p.153-182.

RODRIGUES. Rosângela Hammes. **A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana**. Boletim da ABRALIN, Fortaleza, n.26, p. 613 – 615, Número especial, 2003.

ROJO, Roxane H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, Ângela B (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.313-335.

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

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: Modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glaís S. (Org) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 3ª ed. Porto Alegre RS: Artimed Editora, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Versão Preliminar**. Florianópolis: COGEN, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades**. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glaís S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21- 39.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Gláís S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Jane Quintiliano G. **Gênero discursivo e tipo textual**. Revista SCRIPTA, Belo Horizonte, v.2, n.4, 1º sem.,1999, p.87-106.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza, n. 25, p. 211-218, 2000.

_____. **Entrevista com Magda Soares**. Letra A: O jornal do Alfabetizador, Belo Horizonte, ano 1, n.1, abr./maio 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 21a. ed. São Paulo: Ed. Cultrix,1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAN DIJK, Teun. **La ciência del texto**. 4 ed. Trad. Esp. Sibila Hunzinger. Bueno Aires: Paidós, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 2).

_____. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

WERTSCH, James V. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Ken M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA. A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-132.

_____. Formar os futuros professores para a diversidade cultural. In: NÓVOA, A. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p.73-112.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas – SP: Mercado de Letras: Assoc. de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 207-236.

ANEXOS

ANEXO 1:

Entrevista com um (a) professor (a)

CAPOEIRAS – FLORIANÓPOLIS
 CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
 DOCENTE: ISAAC FERREIRA
 ASSUNTO: AVALIAÇÃO / PRESSUPOSTOS DA PC/SC

Para começo de conversa, vamos refletir um pouco sobre nossa prática pedagógica.

- 1- Para subsidiar seu trabalho pedagógico em sala de aula você sustenta sua prática em alguma Teoria de Aprendizagem? Justifique.
- 2- Como você pensa que seu aluno aprende?
- 3- E o seu papel como professor no processo de ensino-aprendizagem, qual é?
- 4- Você se planeja para dar sua aula? Com que frequência?
- 5- E os conceitos (conteúdos) trabalhados em aula são estabelecidos a partir de quais critérios? Quem os determina?
- 6- Quanto a avaliação – o que você avalia? Quem você avalia? Para que você avalia? Uma vez com os resultados da avaliação em mãos, que encaminhamentos você dá?

① Não. Quando comecei no magistério apenas foi oferecido livros didáticos. Não lembro e não me preocupei com a linha que cada livro segue.

② A aprendizagem até agora foi conduzida apenas com o objetivo da nota portanto, decorar e copiar era o suficiente. Tanto o aluno como o professor não foi ensinado a pensar. O professor hoje em dia, não generalizando, não passa de um técnico mal remunerado.

③ Meu papel é fazer com que o aluno aprenda (conteúdos) conceitos mas usando o raciocínio. Contudo, fazendo o uso de motivações na medida do possível.

④ Não.

⑤ Nenhum critério. Eu uso a ^{muleta} "muleta" do livro didático. Atualmente ~~eu uso outros recursos~~ ~~motivação por meio de jogos e outros recursos didáticos~~

ANEXO 2:

Crença na predeterminação genética da aprendizagem . Amostra de respostas à questão 1 da entrevista apresentada na figura 1 nesse anexo:

3) - Sim, na teoria genética, em que o ser é formado de capacidades de escolha. Já vem dotado de informações o que irá acontecer e apenas a parte dos conhecimentos. Aqui, então, a escola é preponderante apenas para formar.

ANEXO 3:

Ausência de planejamento. Amostras de respostas à questão 4 da entrevista apresentada na figura 1 nesse anexo:

4) não

4-) normalmente não

4. Nem sempre

4- Ps não (nem sempre e' como se planejasse)

ANEXO 4:

Esponaneismo pedagógico. Amostras de respostas à questão 4 da entrevista apresentada na figura 1 nesse anexo:

4) Não, cada dia numa sala de aula é diferente para que eu possa planejar anteriormente. Com ajuda dos meus alunos sei de suas necessidades.

4R. Não faço muitas aulas no caderninho, mas jamais entrei em uma sala de aula sem ter em minha mente o que pretendo fazer naquele dia, que objetivos tenho qdo vou ensinar um determinado conteúdo.

inel.

4) Sim. Mas não com frequência porque às vezes gosto de deixar que a aula prossiga ~~em~~ fora de pré-estabelecimentos, para que eu também possa ser surpreendido no decorrer do processo.

4) muito pouco ^{ma} gosto de apreciar professores ministrando aulas e aqueles "professores mates" que ensinam dentro de sua família, em seu trabalho, em seu estilo de vida.

4- Com menos frequência que deveria, quando da "da tempo", quando não uso a experiência e improviso.

ANEXO 5:

Planejamento cópia de anos anteriores e ou de livro didático. Amostras de respostas à questão 5 da entrevista apresentada na figura 1 nesse anexo:

⑤ São determinados a partir de um planejamento, que nem sempre acontece.

5) A partir do planejamento feito inicialmente, determinados pelos professores anteriormente.

⑤ São estabelecidos pelos Professores, ^{com base a um} ~~(através de um)~~ plano de ensino já existente, estabelecido pelo estado, e através de livros

5 - através de cópias de planejamentos, escolhidos pelos professores e pela escola, isto é planejamentos anteriores.

5. São escolhidos pelos prof^{os} e pela escola, e ou às vezes são cópias de planejamentos anteriores

5 - Para ser bem verdadeira, é do livro didático com adaptações feitas pelos professores.

5 - conforme o que julgo mais importante, as aqueles que são mais ~~importantes~~ expostos pelo livros didáticos.

ANEXO 6:

Crença na predeterminação do planejamento. Amostras de respostas à questão 5 da entrevista apresentada na figura 1 nesse anexo:

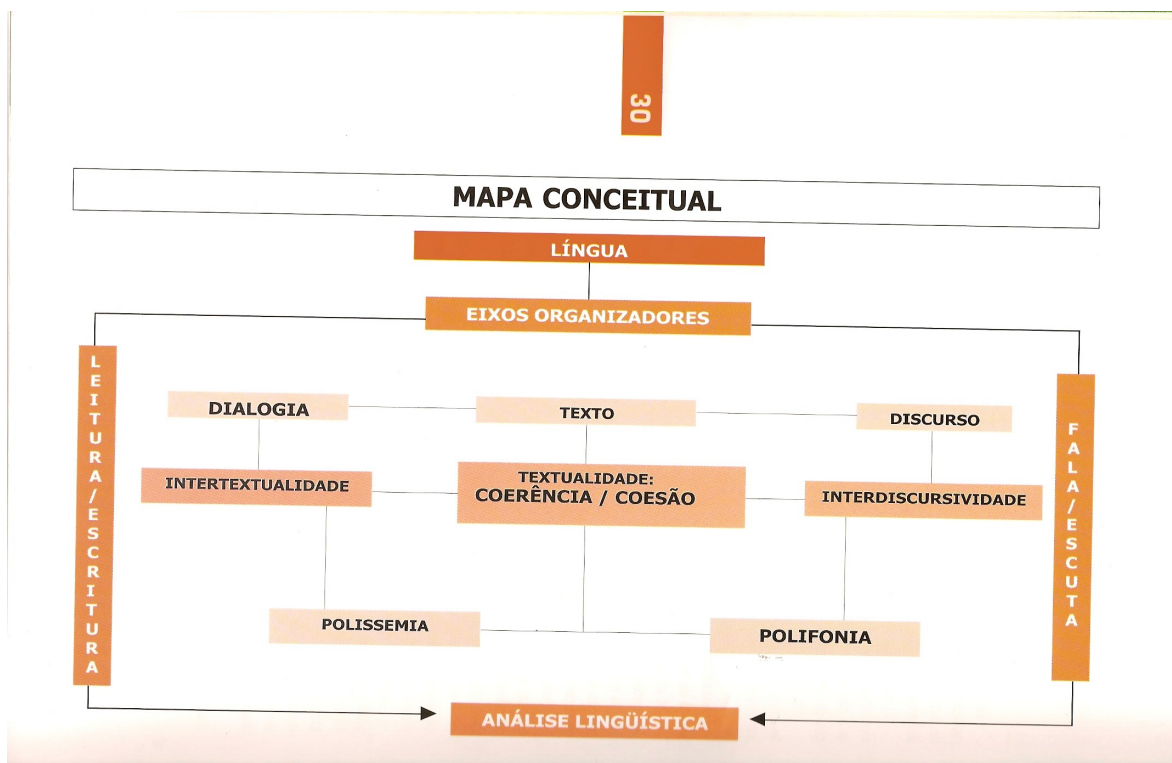
5) Infelizmente nossas escolas são mal-estruturadas e os conteúdos são definidos pelas leis de Ensino, Proposta Curricular e P.P.P.

5-) NÃO ADEA de ~~CIÊNCIAS~~ CIÊNCIAS segue-se a SEQUÊNCIA LÓGICA e USAMOS O PLANO POLÍTICO CURRICULAR.

5) Algo planejado pré-determinado (P.C)

5R/ Quem determina é a secretaria de Educação só que esses conteúdos ^{as estratégias} são ~~seu~~ trabalhos de acordo com as necessidades ^{e a realidade} do aluno.

ANEXO 7:

Mapa conceitual de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Alfabetização

Fonte: SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades.** Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001, p. 30 e 50.

ANEXO 8:

Quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais

QUADRO DE ÊNFASE DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS ESSENCIAIS										
CONCEITOS CIENTÍFICOS ESSENCIAIS DA LÍNGUA E LITERATURA	SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E FASES DO ENSINO MÉDIO									
	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a
EIXOS ORGANIZADORES FALA/ESCUITA - LEITURA/ESCRITURA ANÁLISE LINGÜÍSTICA E ANÁLISE LITERÁRIA										
TEXTO Unidade da Linguagem em uso										
DIALOGIA Cada sujeito é complemento necessário do outro										
DISCURSO Efeito de sentido produzido entre os interlocutores										
TEXTUALIDADE: COERÊNCIA/COESÃO O que faz de um texto um texto e não uma seqüência de frases										
INTERTEXTUALIDADE Um texto remete a outro texto – abertura e incompletude										
INTERDISCURSIVIDADE Relação entre os diferentes discursos										
POLISSEMIA Multiplicidade significativa da língua										
POLIFONIA As vozes de que se constitui a língua										

Menor intensidade
 Média intensidade
 Maior intensidade

51

Fonte: SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades.** Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001, p. 51.

ANEXO 9:

Roteiro para formulação do perfil do grupo envolvido na formação e na pesquisa

GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

FLORIANÓPOLIS – I ENCONTRO – 18^o GEREL.

LOCAL: EBM. HENRIQUE STODIECK

DOCENTE: PROF. ISAAC FERREIRA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

NOSSO PERFIL

- 1- **FORMAÇÃO:** (Graduação e Pós-graduação):
- 2- **TEMPO DE MAGISTÉRIO E ESCOLA ONDE LECIONA:**
- 3- **CARGA HORÁRIA E SITUAÇÃO FUNCIONAL:**
- 4- **NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUA:**
- 5- **EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DO MAGISTÉRIO:**
- 6- **COMO CARACTERIZA A SITUAÇÃO DA ESCOLA EM QUE ATUA** (aspectos físicos, material técnico-pedagógico, material humano, trabalho articulado, projeto político pedagógico (real), planejamento)
- 7- **CAPACITAÇÃO:** (entre 2000 e 2004, participou de alguma?)
- 8- **PARA SUBSIDIAR O TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA VOCÊ SUSTENTA SUA PRÁTICA EM ALGUMA TEORIA LINGÜÍSTICA E DE APRENDIZAGEM? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.**
- 9- **COMO VOCÊ PENSA QUE SEU ALUNO “APRENDE”? QUE MECANISMOS E ATIVIDADES SE FAZEM NECESSÁRIAS PARA QUE A APRENDIZAGEM SE EFETIVE?**
- 10- **E O SEU PAPEL, COMO PROFESSOR, NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, QUAL É?**
- 11- **VOCÊ SE PLANEJA PARA DAR SUA AULA? COM QUE FREQUÊNCIA? E OS CONCEITOS (CONTEÚDOS) QUE CIRCULAM EM AULA SÃO ESTABELECIDOS A PARTIR DE QUAIS CRITÉRIOS? QUEM OS DETERMINA?**
- 12- **QUANTO A AVALIAÇÃO – O QUÊ VOCÊ AVALIA? QUEM VOCÊ AVALIA? PARA QUE VOCÊ AVALIA? UMA VEZ COM OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM MÃOS, QUE ENCAMINHAMENTOS VOCÊ DÁ?**
- 13- **VOCÊ CONHECE, SEGUNDO A PC/SC, OS CONCEITOS CIENTÍFICOS ESSENCIAIS A SEREM TRABALHADOS EM SUA ÁREA DO CONHECIMENTO (DISCIPLINA)?**
- 14- **CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E TEXTO:** (Como você define – conceitua – esses termos)
- 15- **LEU ALGO SOBRE *GÊNERO TEXTUAL*? COMO VOCÊ CONCEITUA?**
- 16- **COMPREENSÃO: LER / ESCREVER:** (O que significa ler e escrever (na perspectiva da compreensão e produção textual?)).

ANEXO 10:

Projeto Pedagógico: P-8-EF

Escola de Educação Básica DWS

**Projeto:
A Importância dos Gêneros Textuais para uma Prática Pedagógica Inovadora**

Autora: Professora XXXXX XXXXXXXX

Florianópolis, outubro de 2005.

1 – Dados de Identificação

- 1.1 Unidade Escolar: xxxxxxxx xxxxxxxxxxxx xxxxxxxx
 1.2 Diretora: XXXXX XXXXXXXX
 1.3 Disciplina: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental
 1.4 Professora: XXXXXXXX XXXXXXXX
 1.5 Clientela: 26 alunos da 8ª série

2 – Título do Projeto

A importância dos gêneros textuais para uma prática pedagógica inovadora

3 – Justificativa

Projeto planejado para ser desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental, de forma especial, com a 8ª série (26 alunos) da Escola de Educação Básica D.W.S, sendo responsável pela execução a disciplina de Português, contando com a participação de professores de outras disciplinas.

É importante dizer que a turma 801, no geral, constitui-se de alunos com um nível de aprendizagem médio, destacando-se uns três ou quatro alunos para mais e uns cinco, para menos. É questionadora, mas não é estudiosa e, às vezes, é até desinteressada. Reclama por aulas diferentes, coisas novas...Não está motivada para aprender. Falta algo.

Face a estas considerações e a oportunidade de mudanças da prática pedagógica, sugerida e motivada no Curso de Capacitação para Professores da Educação Básica – Língua Portuguesa, ministrado pelo professor Isaac Ferreira que ratifica a importância dos gêneros textuais para compreensão e produção de textos reais, é que decidiu-se optar pelo trabalho com o gênero textual dos rótulos de embalagens (de produtos alimentícios e de limpeza).

4 – Objetivos:

Compreender a função sócio-comunicativa do gênero textual e para isso:

- Identificar e compreender informações úteis ao consumidor.
- Reconhecer nutrientes indispensáveis ao organismo.
- Produzir texto com: orientações para boa saúde, cuidados com alimentação e doenças causadas pelos maus hábitos alimentares.
- Proporcionar condições ao aluno para utilizar a linguagem como forma de interação e de troca.
- Incentivá-lo a compreender e produzir oralmente e por escrito diferentes gêneros textuais.
- Motivar o aluno para aprender, oferecendo uma aula diferente, com o aproveitamento de situações reais, para o ensino das marcas lingüísticas.
- Desenvolver a leitura, a pesquisa e a capacidade criadora do aluno.
- Empregar a palavra no sentido denotativo e conotativo (figurado).
- Identificar e empregar diferentes tipos de linguagem e suas funções.

5 – Problematização

- ✓ Até que ponto os rótulos de embalagens podem influenciar o consumidor para compra de um produto?
- ✓ Como a maioria dos consumidores escolhe o produto: pelo preço, pela marca ou pela qualidade?
- ✓ É importante para o consumidor a leitura pormenorizada dos rótulos de embalagens? Por quê?

6 – Estratégias

- Solicitação aos alunos para trazerem um rótulo de embalagem (de papelão ou plástico) de um produto alimentício ou de limpeza.
- Observação e relato individual do aluno sobre as características da embalagem apresentada.
- Questionamento do aluno (por escrito) sobre a embalagem.
- Comparação das embalagens: semelhanças e diferenças.
- Levantamento das dúvidas e/ou curiosidades dos alunos sobre as embalagens.
- Organização dos grupos por interesses manifestados, para planejamento das atividades pedagógicas.
- Constituição de 6 grupos, sendo quatro com 4 alunos e dois, com 5.
- Seleção das atividades pedagógicas escolhidas pelo grupo, conforme seus interesses.
- Organização do cronograma de execução das atividades pedagógicas com os grupos que escolheram também o produto final.
- Discussão sobre que profissionais serão importantes para o desenvolvimento das atividades propostas e seleção dos palestrantes.
- Produção e envio de ofícios, cartas, e-mail, convites, entrevistas, agenda de palestras.
- Incentivo, acompanhamento e mediação do trabalho de cada grupo até a chegada ao produto final, conforme estabelecido no cronograma de execução.
-

7 – Cronograma de Execução – Produto Final

Grupo	Conteúdo Programático	Conteúdo Procedimental	Conteúdo Atitudinal
01	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do código de barra. • Interação sobre a validade dos produtos e a importância da mesma para o consumidor; qual a prática usada pelos estabelecimentos comerciais para observância da validade do produto: próximo ao vencimento e após o vencimento. • Comportamento e atitude do consumidor quanto a este aspecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com proprietários e/ou gerentes de estabelecimentos comerciais. • Pesquisa na Internet. • Formulação de perguntas para entrevista. • Elaboração e encaminhamento de ofícios para informar sobre o trabalho em realização e apresentar os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de Relatório e cartaz para divulgar na Escola.

02	<ul style="list-style-type: none"> • Informação Nutricional: nutrientes: (especificação), valor calórico e sua importância para o organismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra proferida por um bioquímico. • Elaboração da agenda (assuntos). • Envio de convite. • Pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de um Manual de Orientação Nutricional para ser socializado na Comunidade Escolar.
03	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo comparativo de receitas de alimentos c/ os produtos dos rótulos das embalagens. Estudo semântico da palavra receita. • Identificação dos componentes do gênero textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contatos telefônicos com o 0800 e envio de e-mail para coleta de receitas. • Pesquisa na Internet e outras fontes, incluindo a busca de receitas da família. • Estudo da formatação da receita pela comparação e análise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção e preparo de receita culinária com ingredientes dos produtos dos rótulos de embalagens em estudo. • Elaboração de caderno com as receitas culinárias pesquisadas.
04	<ul style="list-style-type: none"> • Dieta nutricional: alimentos mais e menos calóricos: consumo ideal de calorias para uma boa saúde. • Obesidade: causas x conseqüências • Cuidados com a alimentação e dieta para uma boa saúde. • Doenças causadas pelo aumento do colesterol e pelo excesso de açúcar. • Pressão arterial 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra com uma nutricionista. • Elaboração da agenda (assuntos). • Produção de ofício (convite). • Pesagem e medida dos alunos da turma para verificar a obesidade ou não. • Pesquisa. • Entrevista e palestras com profissionais da área 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de Guia de Orientações para uma boa saúde com: elaboração de dieta alimentar para vida saudável e boletim informativo sobre doenças causadas pelo colesterol alto, pelo alto teor de açúcar, pela obesidade e pela pressão alta.
05	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da propaganda nos diferentes tipos de rótulos de embalagens, quanto: a composição, temática e estilo. • Uso da linguagem com função de persuadir, convencer. • Linguagem no sentido conotativo ou figurado. • Propagandas com ilustrações, figuras ou desenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa dos diferentes tipos de propaganda, nos diversos veículos de comunicação. Estudo comparativo, através da análise das mesmas. • Levantamento de semelhanças e diferenças entre a propaganda oral e a escrita e com ilustrações, figuras e desenhos. • Entrevista com um profissional da área de comunicação e 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de propaganda de um produto alimentar com imagem e texto. • Relatório sobre a marca de alguns produtos que apresentam imagens ou figuras curiosas.

		propaganda.	
06	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da linguagem: oral, escrita e corporal para a comunicação. • Estudo dos tipos de linguagem encontrados nos rótulos de embalagens. • Linguagem no sentido conotativo e denotativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento das atividades e ações realizadas pelos demais grupos de trabalho, auxiliando na resolução de problemas e dúvidas, buscando a integração da turma e a aprendizagem do grupo. • Pesquisa para inteirar-se do estilo teatral. • Entrevista com professor de Artes para orientação e auxílio no trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de um texto teatral para ser encenado pelos alunos da turma. Texto que globalize as aprendizagens adquiridas, resalte os bons hábitos alimentares e o que deve ser evitado e, principalmente, traga a integração da turma.

8 – Interdisciplinaridade

- ✓ Artes – Capas dos trabalhos e formas de apresentação com ilustrações – Professora Alessandra Guisi Zapeline de Melo
- ✓ Educação Física – Pesagem e medida dos alunos da turma – Professor Paulo Y. Kinoshita.
- ✓ Ciências – Verificação da pesagem e altura dos alunos para constatação da obesidade ou não – Professora Ana Elisa Freitas Pavanello
- ✓ Português – Produção: de relatório, carta, entrevista, texto informativo, ofício, manual, guia, propaganda, texto teatral e receita culinária.
Estudo das marcas lingüísticas e dos diferentes tipos de linguagem e suas funções.
Estudo do sentido denotativo e conotativo da palavra - linguagem figurada.
Paráfrase.
Polissemia/ Ambigüidade.

9 – Fontes de Consulta

- ✓ Sites
- ✓ E-mail
- ✓ Fone 0800
- ✓ Revistas
- ✓ Jornais
- ✓ Filmes
- ✓ Palestras
- ✓ Entrevistas
- ✓ TV
- ✓ Rádio

10 – Cronograma

Início em 11/07/2005

Término em 31/10/2005

11 – Avaliação

A partir da observação, da participação e da integração do grupo nas atividades propostas, avaliar a oralidade, a leitura, a escrita e a apresentação do produto final.

Bibliografia

MARCUSCHI, Luiz Antônio – **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In Dionísio, Ângela Paiva, et alli. Gêneros textuais e Ensino. R.J. Lucerna, 2002.

ROJO, Roxane H. R. , **Palavra e Gênero em práticas de alfabetizadoras**. Revista Intercâmbio, 12 S.P. LAEL/PUC/SP – 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

FURLANETTO, Maria Marta; BORTOLOTTTO, Nelita. **Ensino da língua: mudar para quê?**. Palestra proferida na I Conferência Estadual de Educação – SINTE – UFSC em 06/03/1997. Florianópolis, 1997.

ANEXO 11:

Reflexão sobre a monitoria

Obs: Este texto foi produzido para ser lido e discutido pelos professores na formação/pesquisa a fim de ampliar o conhecimento sobre o processo de textualização.

Para abordar e embasar a noção de monitoria, cabem aqui alguns esclarecimentos de ordem epistemológica, pois, nesta parte, enquanto se apresenta esta estratégia de metacognição, adota-se uma visão pautada nas ciências cognitivas. Tudo o que se trata como módulo está enquadrado nas teorias de processamento de texto. Por isso é preciso explicitar, também, a noção de produção textual a fim de articular monitoria com textualização no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Dentre as muitas noções de texto que existem, optou-se por uma que melhor abarca o objetivo aqui proposto. O texto, em um sentido mais amplo na Lingüística, é uma unidade lingüístico-discursiva significativa materializada em um gênero, quer em sua modalidade oral, quer na escrita, e seu processo de produção não é demasiadamente simples, como supõem alguns professores no Ensino Fundamental (cf. Ferreira, 2000). Existem fatores inter-relacionados desde o processamento físico do sinal (acústico ou luminoso) até as implicações sócio-culturais dos elementos lingüísticos e discursivos, passando pelas questões cognitivas do processamento. No afã de delimitar o processamento, alguns teóricos desenvolveram modelos dentro da Psicolingüística, compartimentados em módulos, os quais trabalham em conjunto para produzir ou processar textos.

Daqui para diante serão expostos e comentados alguns exemplos desses modelos. Um dos mais completos modelos de recepção e processamento de linguagem é o proposto por Scliar-Cabral (1991), que abrange desde os níveis mais baixos (recepção do sinal acústico) até o processamento metacognitivo, denominado de *Modelo integrado, contextual, interativo, dinâmico e criativo de recepção e produção de linguagem verbal* (op. cit., p.142-143). Nele a autora trabalha com a noção de “módulos” de processamento, que são “compartimentos” responsáveis por cada uma das etapas que envolvem o processamento da linguagem.

Conforme esse modelo,

[...] a monitoria ou retroalimentação resulta do fato de as ondas acústicas se propagarem em ondas circunféricas e não unidirecionalmente, como as ondas luminosas. [...] A retroalimentação é importante para que o emissor “não perca o fio da meada”, uma vez que a capacidade dos buffers (memória operacional) é muito limitada e os traços se esvaem rapidamente (*op. cit.*, p. 118).

Esse conceito, assim como o modelo em destaque, está mais ligado à fala do que exatamente aos processos cognitivos da escrita, mas pode nos dar algumas pistas – uma delas é a retroalimentação. Entende-se esse fator como o primeiro modo de operação do monitor, pois o monitoramento é exercido pelo controle, consciente ou inconsciente, que o emissor terá sobre sua produção. No caso da língua escrita, a retroalimentação ocorre, nessa perspectiva, cada vez que o escritor volta seus olhos para o que já escreveu. Esse retorno permite sempre que o autor possa retomar e planejar cada passo a ser dado no instante seguinte de sua produção.

Scliar-Cabral⁸² também aborda a monitoria na escrita e diz que esta pode acontecer em duas etapas: *pari passu* ou *a posteriori*. Esta se realiza ao final da produção do texto e aquela acompanha todas as etapas da produção escrita, tanto durante o planejamento, quanto durante a execução.

Porém, esse tipo de monitoramento é mais freqüente em escritores experientes que alimentam uma dada prática revisora, por isso afirmo, no trabalho com alunos do Ensino Fundamental, ser necessária a intervenção constante do professor ou de colegas mais experientes, mesmo durante o monitoramento, ao longo de todo o processo da produção textual escrita. Isso permite o confronto entre níveis distintos de conhecimento lingüístico-discursivos e, somente assim, pode-se promover um avanço na noção de textualidade dos alunos.

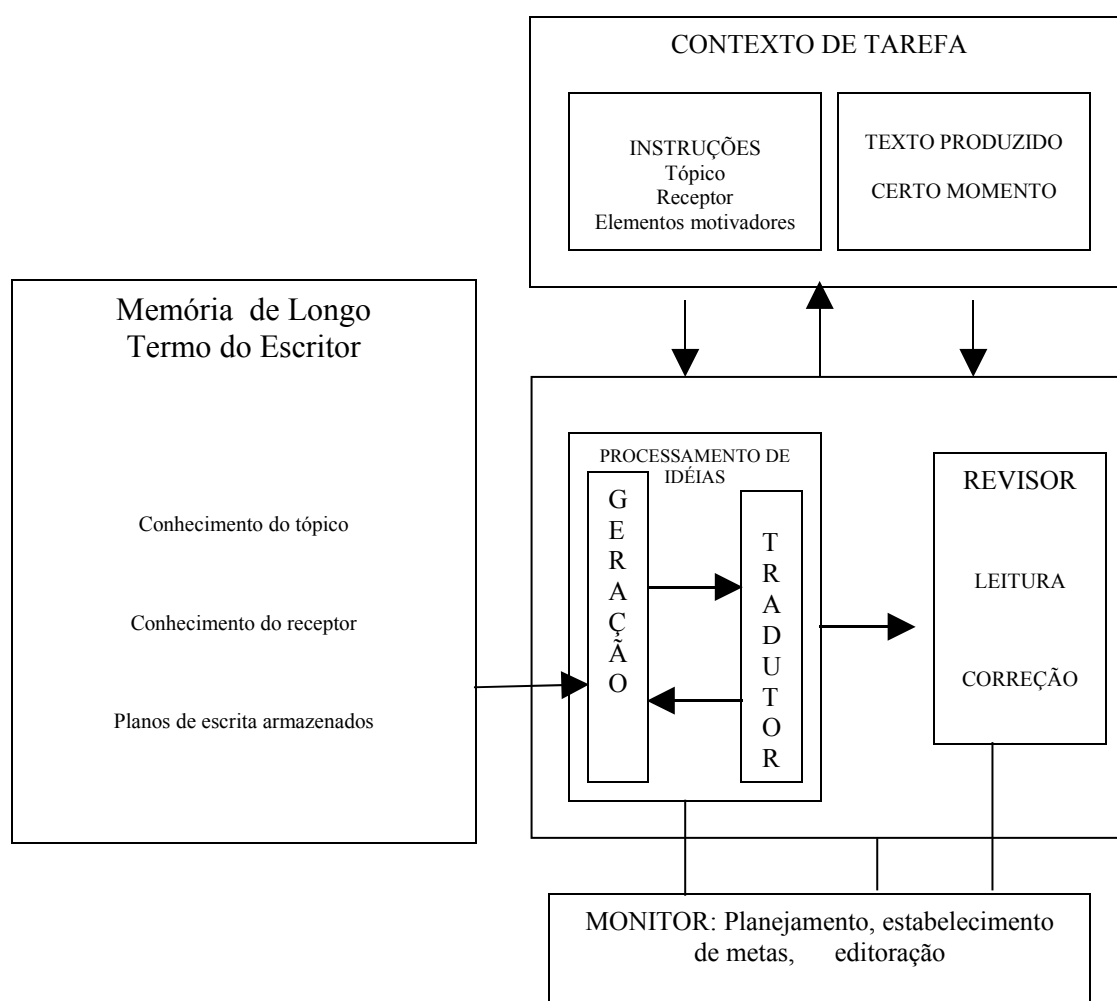
Para dar conta da produção escrita observo, ainda, três modelos muito semelhantes de produção de textos escritos e que podem nos mostrar outra definição de monitoramento.

O modelo de Flower e Hayes (1981), amparado teoricamente na análise de protocolos verbais de redatores proficientes, inclui três unidades: a primeira delas, a situação comunicativa, diz respeito a elementos externos ao escritor – tais como o tema, a audiência, o canal – e está relacionada ao problema retórico e ao texto escrito; a segunda, a memória de longo prazo, armazena os conhecimentos usados pelo autor ao longo do processo de

⁸² Nota de aula da disciplina Seminário de Psicolingüística, ministrado no I semestre de 2001, no curso de Pós Graduação em Lingüística da UFSC, pela Dr.^a Leonor Scliar-Cabral e cedida pela Prof.^a Dr.^a Otilia L.O.M. Heinig (FURB – Blumenau, SC).

comunicação, sobre o tema, a audiência ou, ainda, sobre os diferentes tipos de texto; a terceira, os processos de escritura, é constituída pelo planejamento – subdividido em geração, organização e estabelecimento de metas – e, ainda, pela tradução e revisão – que é composto pela leitura e editoração. Neste último módulo há, ainda, o monitor, que controla do planejamento, à tradução e à revisão, ou seja, todas as etapas desta última unidade. Cabe, ainda, ressaltar que no modelo em tela, a primeira unidade diz respeito a elementos exteriores ao redator, enquanto que a segunda e a terceira unidades acontecem no cérebro do escritor.

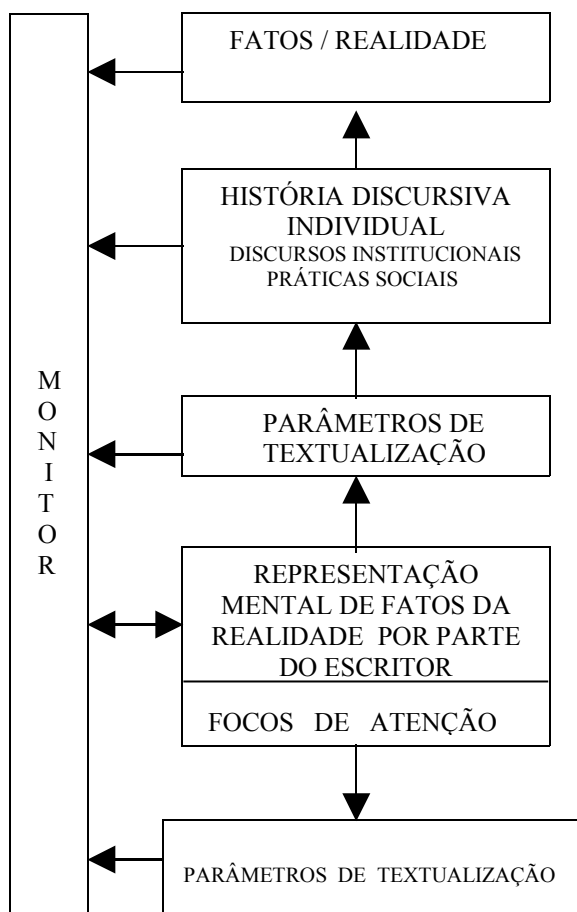
Kato (1986, p. 91) constitui seu modelo, no qual o processamento é mais interativo e recursivo, a partir da reformulação do de Flower e Hayes:



Neste modelo o monitor tem papéis bem específicos; ultrapassa o planejamento, o estabelecimento de metas e a editoração para alimentar também os itens da memória de longo termo, uma vez que se aciona desde a primeira intenção do escritor. É importante observar que o monitor não é simplesmente um corretor, nem um policiamento do texto, mas um regulador, um dispositivo que, se alimentado com informações adequadas, constrói o texto

também de maneira adequada, desde as questões ortográficas até a adequação do gênero textual e suas maneiras de expressão lingüísticas e discursivas.

Um outro modelo, também voltado ao processo de produção escrita, é o de Meurer (1997, p. 19):



Embora esse autor também tenha se baseado em Flowers e Hayes, há diferenças entre os modelos, porque este se atém mais em cognição que em questões de processamento; dada essa preocupação, o modelo contempla “parâmetros de textualização” mais universalizados que os de Flowers e Hayes, preocupados em descrever o bom desempenho do escritor proficiente. Meurer (op. cit.) centra sua atenção no processo de textualização realizado por escritores não proficientes, ou seja, por aprendizes da escrita em contexto escolarizado de ensino-aprendizagem desta modalidade de linguagem verbal. Segundo o autor, este modelo tem a qualidade de sugerir ao professor e ao estudioso da linguagem que o trabalho deles e o de quem está aprendendo a escrever precisam ser vistos num contexto mais amplo do que as perspectivas tradicionalmente adotadas em nossas escolas (op. cit., p 27)

Nesse modelo:

o monitor é tido como um aparato mental complexo com funcionamento em parte consciente e em parte não consciente, que planeja e executa o processo de escrever como um todo, permitindo – ou não – a criação de determinada representação mental, seleção de focos de atenção e a transformação de tais representações em textualizações específicas (*op. cit.*, p. 20).

Com essa definição mais abrangente, o monitor passa a ser mais que a retroalimentação e um planejador para se tornar um dispositivo controlador de outras etapas na construção do texto, bem como um modulador de atitudes. Assim, o monitor permite desde a seleção de um gênero textual, de uma mensagem até sua escolha lexical. Trata-se de um dispositivo que não está somente na emissão do sinal luminoso (ou acústico, em se tratando de linguagem oral), mas também em sua recepção, selecionando representações mentais que farão parte da alimentação dos futuros textos.

Sabe-se, agora, o que o monitor faz no processo, mas como ele se compõe e como funciona?

O funcionamento do monitor depende dos conhecimentos, tanto explícitos quanto procedimentais, que o escritor tenha de fatos/realidade, de discursos institucionais e práticas sociais em geral e daquilo que, no presente esboço do modelo, chamo de parâmetros de textualização (Meurer, 1997: 20)

Porém um grande problema dos aprendizes da escrita é justamente adquirir certos parâmetros e, sem eles, o escritor não logra êxito em seu trabalho, tornando o texto ora obscuro, ora desinteressante.

ANEXO 12:

Síntese do modelo de textualização de Sautchuk (2003):

Fase	Momentos	Realizada por	Postura mental	Modelos: tipo de conhecimento	Nível do texto
Fase pré-textual: - intenção do sujeito: previsão do leitor externo; representação de destinatário; escritor não bifurcado	1 Contextualização	Indivíduo-escritor	Consciente (estratégias metacognitivas)	Pragmáticos	Pré-textual
	2 Superestrutura	Indivíduo-escritor	Consciente (estratégias metacognitivas)	Formais	Superestrutural
Fase do controle efetivo: Intraproceto Conectividade conceptual e sequencial	3 Macroestruturização	Escritor ativo	Inconsciente (estratégias cognitivas)	Semântico-textuais	Macroestrutural
	4 Microestruturização	Escritor ativo	Inconsciente (estratégias cognitivas)	Linguístico-textuais	Microestrutural
Fase representada por motivos didáticos Figura bifurcada do Escritor Ativo e do Leitor Interno	5 Confirmação (e/ou retorno a fase 3)	Leitor interno	Consciente (estratégias metacognitivas)	Semântico-linguístico-textuais	Macroestrutural Microestrutural

Fonte: Sautchuk (2003)

ANEXO 13:

Texto produzido por aluna com marcas da monitoria

18/02/03 Coordenação e Subordinação

origem
origem
a ida → forma do museu Victor Meireles } oração coordenada
→ uma muito prazerosa. } período composto p/ }
Atribuição - oração e oração. 1 } coordenação.

(6) microssócio [que (saímos) às 9:30 h] } 3 orações (3 períodos.)
[para chegar às 10h ao museu.] } or. subordinadas
↓
período composto
por subordinação.

~~~~~ x ~~~~~  
~~~~~ x ~~~~~

06/03/03 A casa de Victor }
A Alcova

A Alcova ^p [era] um ambiente que antigamente era utilizado para necessidades fisiológicas do ser humano, mas necessariamente incômodas. Na entrada da alcova abri-se uma porta que se depara com a tela "A deglotação de São João Batista", ambiente é muito pequeno sem nem uma unidade de ar sem um a porta. A tela relata a morte de um profeta jamais esquecido, que por um segredo acabou sendo deglutido. A tela de São João Batista é de 1855.

A Alcova

A Alcova é um ambiente muito pequeno sem nem uma entrada de ar, ^{alem} sem porta. ~~Outra via um ambiente~~ ^{espacio} muito utilizado para necessidades fisiológicas ~~do~~ ^{por} ~~ser humano~~ ^{proprietários da casa} e mais necessariamente para incômodas necessidades do casal. Na entrada da alcova, abri-se uma porta

Parte 1 do texto *A alcova*: versão rascunho

ANEXO 14:

Capa do CD-Rom: Vi_vendo_Victor

