



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

**A INTERNALIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO
INSTRUMENTOS MEDIADORES POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO NO PDE-PARANÁ**

Londrina
2013

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

**A INTERNALIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO
INSTRUMENTOS MEDIADORES POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO NO PDE-PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S918i Striquer, Marilúcia dos Santos Domingos.

A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-Paraná / Marilúcia dos Santos Domingos Striquer. – Londrina, 2013.
429 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Educação permanente – Teses. 4. Interacionismo sociodiscursivo – Teses. 5. Gêneros textuais – Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título

CDU 801:371.13

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

**A INTERNALIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO
INSTRUMENTOS MEDIADORES POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO NO PDE-PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Elvira Lopes Nascimento
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva
UFPB – João Pessoa - PB

Prof. Dr Renilson José Menegassi
UEM – Maringá - PR

Prof. Dr Núbio Delanne Ferraz Mafra
UEL – Londrina - PR

Profa Dra Joyce Elaine de Almeida
UEL – Londrina - PR

Londrina, 15 de abril de 2013

Dedico este trabalho ao meu filho
Giovane: amor eterno, amor
incondicional, amor. O meu desejo é que
este seja mais um exemplo de que é apenas
com muita dedicação, esforço e trabalho
que podemos concretizar o que queremos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido tudo acontecer como aconteceu...

Agradeço a minha orientadora professora Dr^a Elvira Lopes Nascimento não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua cordialidade, receptividade, dedicação e, sobretudo, por ser modelo de profissional incansável e apaixonada pelo que faz.

Ao professor Dr^o Renilson José Menegassi pela confiança e pela dedicação a mim dispensada desde o meu início na vida pós-acadêmica: foi meu orientador de mestrado; no doutorado foi meu debatedor nos dois SEDATAS –Seminários de Dissertações e Teses em andamento, nas bancas de qualificação e de defesa; foi a quem sempre pude recorrer nos momentos de insegurança e dúvidas.

Ao professor Dr^o Núbio Delanne Ferraz Mafra por ter oportunizado que eu encontrasse meu foco de pesquisa durante minha participação como aluna em sua disciplina de formação de professores, e, logo, por toda a colaboração durante o exame de qualificação e de defesa.

À professora Dr^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva e à professora Dr^a Joyce Elaine de Almeida por suas leituras atentas e minuciosas da tese que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho a partir do exame de qualificação.

Às professoras sujeitos de minha pesquisa, ficticiamente chamadas de Ana e de Paula. Seus nomes verdadeiros e, principalmente, elas estão guardadas no meu coração.

Ao meu marido Waldemar Violante Striquer e ao meu filho Giovanne dos Santos Striquer pela compreensão de minhas infinitas ausências, pelo incentivo para o meu crescimento profissional e pessoal, pelo maior sentimento do mundo: o amor.

A minha mãe Maria de Lourdes dos Santos Domingos pelo exemplo de força, de retidão e de luta.

A todos aqueles que fizeram parte de minha luta diária por um desenvolvimento humano e profissional.

Há um casamento que ainda não foi feito no Brasil: entre o saber acadêmico e o saber popular. O saber popular nasce da experiência sofrida, dos mil jeitos de sobreviver com poucos recursos. O saber acadêmico nasce do estudo, bebendo de muitas fontes. Quando esses dois saberes se unirem, seremos... (autor desconhecido).

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-Paraná.** 2013. 439 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender como e em que medida os professores participantes do PDE-PARANÁ internalizam os conhecimentos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente os gêneros textuais como instrumentos semióticos mediadores de suas ações didáticas e como objeto de conhecimento a ser construído na sala de aula. O percurso para alcançar este objetivo perpassa diferentes níveis constitutivos da atividade educacional, incidindo primeiramente no conjunto de instituições oficiais que estabelecem as ações do PDE-PARANÁ para formar professores em serviço, e depois, nos movimentos e mudanças que ocorrem com os professores durante o período de participação deles no Programa. As bases teóricas-metodológicas que fundamentam a pesquisa têm como eixo central de condução a Linguística Aplicada, com aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem como base a Teoria Histórico Cultural em psicologia e em Ciências da educação (VYGOTSKY, 2000, 2007, 2008), na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), e nas Ciências do trabalho: a Ergonomia da Atividade Educacional (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), e a Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004). A respeito da configuração metodológica, esta pesquisa se configura como qualitativa-interpretativa de natureza etnográfica, uma vez que participei de todo o processo de implementação do PDE-PARANÁ e também da sala de aula das professoras PDE, como observadora, fazendo anotações, filmando aulas em áudio e vídeo. O *corpus* da análise constitui-se de textos produzidos sobre o trabalho docente, de autoria das instituições promotoras do PDE-PARANÁ e de professores que atuaram como formadores no Programa, e de textos produzidos durante a participação de professores no PDE-PARANÁ. Os resultados evidenciam que a participação dos professores nos diferentes eventos que constituem o PDE-PARANÁ propiciou a internalização dos gêneros textuais como instrumento semiótico, confirmando a premissa vygotskiana de que é a partir de uma longa série de eventos que um instrumento é internalizado (VYGOTSKY, 2007). Assim, consolida-se a tese da pesquisa de que programas e cursos para formação continuada de professores se constituídos como bom ensino, no sentido vygotskiano do termo, são ferramentas mediadoras do processo de internalização de novos instrumentos pelos professores em serviço. No plano teórico o Programa configura-se como um bom ensino, contudo, em decorrência de tensões entre o plano teórico do PDE-PARANÁ, elaborado pela SEED, e sua efetivação prática, realizada por uma instituição de ensino superior parceira do Programa, não confirma-se a hipótese da pesquisa de que o PDE-PARANÁ é um bom ensino em sentido pleno, uma vez que a medida da internalização ocorreu em níveis dispares entre os professores em formação no Programa, consequência de diferentes eventos que configuraram a formação de um dos professores na comparação aos eventos dos quais participou um segundo professor.

Palavras-chave: Formação de professores em serviço. Internalização. Instrumentos semióticos. Gêneros textuais. Transposição didática.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **The internalisation of textual genres as mediating tools by teachers in training in PDE-Paraná.** 2013. 439 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This thesis aims to understand how and to what extent the PDE- PARANÁ participating teachers internalize the specific knowledge of the Portuguese Language, specifically the textual genres as semiotic instruments mediators from their teaching actions and as object of knowledge to be built in the classroom. The path to achieve this objective permeates different constitutive levels of educational activities, primarily focusing on the set of official institutions that establish the actions of PDE-PARANÁ to train teachers in service, and then, movements and changes that take place with teachers during their participation in the Program. The theoretical and methodological bases that substantiate the research have as central axis the Applied Linguistics, with contributions from Sociodiscursive Interactionism (SDI), which is based on the Cultural Historical Theory in psychology and in Science Education (VYGOTSKY, 2000, 2007, 2008), the Activity Theory (LEONTIEV, 2004), and in the Sciences of work: Ergonomics of Educational Activity (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), and Clinical Activity (CLOT, 1999; FAÍTA, 2004). Regarding the methodological configuration, this research configures as interpretative-qualitative from ethnographic nature, since I have participated in the whole process of implementation of PDE-PARANÁ and also from PDE teachers classroom, as an observer, taking notes, filming lessons in audio and video. The analysis *corpus* consists of written texts about the teaching profession, made by PDE-PARANÁ promoting institutions and teachers who acted as trainers in the program, and texts produced during the participation of teachers in PDE-PARANÁ. The results show that teacher participation in the various events that constitute the PDE-PARANÁ facilitated the internalisation of textual genres as semiotic instrument, confirming the Vygotskian premise that it is from a long series of events that an instrument is internalized (VYGOTSKY, 2007). Thus, the thesis research is consolidated that programs and courses for continuing education teachers is constituted as a good teaching, in the Vygotskian sense of the term, are tools that mediate the internalization process of new tools by teachers in service. At the theoretical level the program is configured as a good teaching, however, due to tensions between the PDE-PARANÁ theoretical plan prepared by SEED and its practical outcomes, carried out by an institution of higher education partner in the Program, does not confirm the hypothesis of the research that PDE-PARANÁ is a good teaching in the full sense, since the extent of internalization occurred in disparate levels among student teachers in the Program, the result of different events that shaped the education of one of the teachers in comparison to the events which a second teacher participated.

Keywords: Teachers training in service. Internalization. Semiotic tools. Textual genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tabela de instrumentos materiais e psicológicos disponíveis no ambiente docente.....	43
Figura 2 – Gênero na perspectiva do ISD	52
Figura 3 – Gênero na perspectiva do ISD – Perspectiva atualizada	53
Figura 4 – Tabela de gêneros apresentada pela DCE-LP (PARANÁ, 2009)	58
Figura 5 – Esquema sobre o trabalho do professor.....	61
Figura 6 – Transposição didática	77
Figura 7 – Níveis da transposição didática a serem trabalhadas pelo PDE-PARANÁ.....	81
Figura 8 – Estrutura da Sequência Didática.....	84
Figura 9 – Áreas de estudos dos projetos da disciplina de Língua Portuguesa	92
Figura 10 – Quadro esquemático do Plano Integrado de formação continuada-2009	94
Figura 11 – Conteúdos a serem abordados pelo Programa para a formação continuada dos professores da área/disciplina de Língua Portuguesa/Literatura.....	98
Figura 12 – Reprodução do parágrafo produzido por um aluno e da correção feita pela professora.....	216
Figura 13 – Reprodução da resposta dada pelo aluno e corrigida pela professora	217
Figura 14 – Texto original produzido pelo aluno	221
Figura 15 – Primeiro painel produzido por Ana para veiculação dos parágrafos produzidos pelos alunos	221
Figura 16 – Reprodução dos parágrafos produzidos por dois dos alunos.....	222
Figura 17 – Reprodução do terceiro painel confeccionado pela professora	222
Figura 18 – Lista de códigos para autocorreção de textos	224
Figura 19 – Roteiro para revisão do texto.....	225
Figura 20 – Painel com as produções finais dos alunos.....	226
Figura 21 – Exercício sobre coesão textual	228
Figura 22 – Reprodução do comando de produção do texto final dos alunos constante do Material Didático-Pedagógico de Ana	241
Figura 23 – Transcrição da página do blog na data de 26/09/2010	244
Figura 24 – Reprodução da atividade de 05/10/2010	261
Figura 25 – Reprodução das atividades do dia 05/10/2012	263
Figura 26 – Reprodução do exercício do dia 19/10/2012	265

Figura 27 – Reprodução de textos produzidos por alunos	269
Figura 28 – Reprodução da tabela de avaliação dos textos produzidos pelos alunos	271
Figura 29 – Reprodução das oficinas planejadas no Material Didático-Pedagógico	273
Figura 30 – Reprodução de textos finais produzidos pelos alunos	246
Figura 31 – Reprodução da página do blog	277

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eixos organizadores das produções dos professores PDE 2009 vinculados a UENP.....	107
Tabela 2 – Modelo de análise de texto – Bronckart ([1999] 2009).....	112
Tabela 3 – SOTs e STTs identificados no DS.....	132
Tabela 4 – Ferramentas, modelos de agir e capacidades conferidas ao professor PDE.....	144
Tabela 5 – Cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa – IES/UENP.....	157
Tabela 6 – SOTs presentes nos cursos específicos.....	160
Tabela 7 – Obras referenciadas por Paula.....	168
Tabela 8 – Obras referenciadas por Ana.....	167
Tabela 9 – Eventos de inserção acadêmica.....	169
Tabela 10 – STTs desenvolvidos pelas orientadoras de Paula e de Ana.....	174
Tabela 11 – STTs desenvolvidos por Paula e por Ana em resposta ao questionário.....	179
Tabela 12 – Panorama do processo de internalização do gênero pelas professoras PDE – 1º Momento.....	186
Tabela 13 – Os SOTs(p) e os STTs(p) que demonstram o trabalho planejado por Ana.....	186
Tabela 14 – Os SOTs(p) e os STTs(p) que demonstram o planejado por Paula.....	198
Tabela 15 – Panorama do processo de internalização do gênero pelas professoras PDE – 2º Momento.....	205
Tabela 16 – Os SOTs(r) e os STTs(r) que demonstram o trabalho realizado por Ana.....	209
Tabela 17 – O trabalho planejado e o trabalho realizado por Ana e os gestos específicos mobilizados para o seu agir profissional.....	235
Tabela 18 – Panorama do processo de internalização do gênero por Ana– 3º momento.....	247
Tabela 19 – Os SOTs(r) e os STTs(r) que demonstram o trabalho realizado por Paula.....	253
Tabela 20 – O trabalho planejado e o trabalho realizado e os gestos didáticos mobilizados por Paula.....	280
Tabela 21 – Panorama do processo de internalização do gênero por Paula – 3º Momento.....	286

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEPAR	Centro de treinamento do magistério primário do Paraná
DCEs	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
DCE-LP	Diretriz Curricular Estadual para a Educação Básica – Língua Portuguesa
DEB	Departamento de Educação básica
DS	Documento Síntese
EAD	Educação à distância
EB	Educação Básica
EB	Ensino Básico
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTR	Grupos de Trabalho em Rede
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições e Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDP	Material Didático-Pedagógico
NRE	Núcleo Regional de Educação
OAC	Objeto de Aprendizagem Colaborativa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plataforma Paulo Freire
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE-PARANÁ	Programa de Desenvolvimento da Educação: formação continuada em rede do Paraná
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica na escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

QPM	Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SD	Sequencia didática
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SOT	Segmentos de Orientação Temática
SOT(p)	Segmento de Orientação temática – trabalho planejado
SOT(r)	Segmento de Orientação temática – trabalho realizado
STT	Segmentos de Tratamento Temático
STT(p)	Segmento de Tratamento Temático – trabalho planejado
STT(r)	Segmento de Tratamento Temático – trabalho realizado
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	34
1.1 PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	34
1.2 OS TEXTOS: GÊNETOS TEXTUAIS	44
1.3 A ATIVIDADE DOCENTE	60
1.4 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO FORMATIVA	69
1.4.1 Mediação	70
1.4.2 A Transposição Didática	76
1.4.2.1 O modelo didático	83
1.4.2.2 A Sequência Didática	84
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
2.1 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – PDE-PARANÁ	88
2.1.1 Processo de Seleção.....	91
2.1.2 A Inter-Relação entre a SEED, SETI e IES.....	93
2.2 OS TEXTOS QUE CONSTITUEM O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	98
2.3 NATUREZA DA PESQUISA.....	103
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	102
2.4.1 Apresentação da Professora Ana	109
2.4.2 Apresentação da Professora Paula.....	110
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	111
2.6 INSTRUMENTOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	117
2.6.1 Textos sobre o Trabalho - Produzidos Pelas Instâncias Regulamentadoras do Programa.....	117
2.6.2 Textos sobre o Trabalho do Professor - Produzidos Pelos Professores Formadores.....	119
2.6.3 Textos Produzidos Antes do Trabalho - Produzidos Pelas Professoras PDE.....	120
2.6.4 Textos Produzidos Durante e Depois do Trabalho - Produzidos Pelas Professoras PDE	121

CAPÍTULO 3 - OS TEXTOS PRODUZIDOS PELO PDE-PARANA	124
3.1 O PDE-PARANÁ	125
3.1.1 O Documento Síntese	125
3.1.2 No Plano Teórico - as orientações da DCE-LP a Respeito do Ensino dos Gêneros Textuais	151
3.1.3 Textos sobre o Trabalho do Professor – os Textos dos Professores Formadores	158
3.1.3.1 Cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa	159
3.1.3.2 Textos constantes das referências bibliográficas, dos materiais didáticos e dos artigos finais produzidos pelas professoras PDE	166
3.1.3.3 Eventos de inserção acadêmica	168
CAPÍTULO 4 - OS TEXTOS PRODUZIDOS PELAS PROFESSORAS PDE	178
4.1 TEXTOS PRODUZIDOS ANTES DO TRABALHO DOCENTE	178
4.1.1 Os textos Resposta ao Questionário	178
4.1.2 Os Textos Planificadores da Ação Docente	186
4.1.2.1 Os textos planificadores de Ana	187
4.1.2.1.1 <i>O projeto de intervenção pedagógica de Ana</i>	187
4.1.2.1.2 <i>O material didático-pedagógico de Ana</i>	197
4.1.2.2 Os textos planificadores de Paula	198
4.1.2.2.1 <i>O Projeto de intervenção pedagógica de Paula</i>	198
4.1.2.2.2 <i>O material didático-pedagógico de Paula</i>	203
4.2 TEXTOS PRODUZIDOS DURANTE O TRABALHO DO PROFESSOR – DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	205
4.2.1 A Implementação do Projeto de Ana	206
4.2.1.1 Os gestos didáticos específicos acionados por Ana no tratamento dos temas mobilizados	212
4.2.1.2 O que revelam as análises	247
4.2.2 A Implementação do Projeto de Paula	251
4.2.2.1 Os gestos didáticos específicos acionados no tratamento dos temas mobilizados	256
4.2.2.2 O que revelam as análises	286
CONSIDERAÇÕES FINAIS	290

REFERÊNCIAS	299
ANEXOS	313
ANEXO A – Estrutura e cronograma do Plano Integrador de Formação continuada PDE/Pr – 2009	314
ANEXO B – Documento Síntese	315
ANEXO C – Projeto de Intervenção Pedagógica na escola – Ana	339
ANEXO C – Material Didático-Pedagógico –Ana	353
ANEXO D – Artigo Final – Ana	368
ANEXO E – Projeto de Intervenção Pedagógica – Paula	388
ANEXO F – Material Didático-Pedagógico – Paula	402
ANEXO G – Artigo Final – Paula	418
ANEXO H - Termo de cessão de direitos patrimoniais	436
ANEXO I - Questionário (maio/2010)	439

INTRODUÇÃO

“Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes”, esta é a afirmativa realizada por Delors et. al. (1998) no Relatório sobre a educação e sua projeção para o século XXI, enviado no final do século XX à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No início do século XXI, a assertiva é ratificada e, sobretudo, em tese, transformada de ideário em realidade, conforme demonstram alguns dados publicados:

De acordo com os resultados da pesquisa “Estudos da Demografia da Base Técnico-Científica Brasileira¹” realizada em 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “o número de doutores no Brasil passou de 2.830 em 1996 para 10.705 em 2008, o que equivale a um aumento de 278% em 12 anos”. A pesquisa aponta ainda que 78% dos titulados atuam nas áreas de educação, seguida pela administração pública, 12%; pelas atividades profissionais de ciência e tecnologia, 6%; pela saúde, 4%.

Em 2011, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ofertou 40 mil vagas em cursos de licenciatura presenciais e 7 mil em cursos a distâncias integrantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Plataforma Paulo Freire² (PARFOR). Segundo informações do MEC, 46 mil professores se matricularam nestes cursos a fim de adequarem a formação à área de trabalho em que atuam.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE³), Censo 2010, em 1999, 22% dos jovens de 18 a 24 anos de idade cursaram o Ensino Superior (ES), em 2009, o percentual subiu para 48%. Sobre o Ensino Básico (EB), enquanto que em 1992, 87% de pessoas com idade entre 7 a 14 anos frequentaram a escola, em 2008 o percentual subiu para 98% .

No entanto, todos esses dados não indicam por si só fatores positivos no âmbito educacional, pois expõem apenas um panorama quantitativo, que se entrelaça ao ideário neoliberal⁴, o qual fundamenta o relatório de Dellors. As mudanças que esses número

¹ Todas as informações sobre a pesquisa estão disponíveis no site do Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em www.mct.gov.br. Acesso em 01/03/2011.

² Informações gerais sobre o Plano de formação de professores – Plataforma Paulo Freire - estão disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura: www.mec.gov.br. Acesso em 01/03/2011.

³ Os indicadores sociais referentes o Censo 2010 podem ser encontrados no site: www.ibge.gov.com. Acesso em 01/03/2011.

⁴ O ideário neoliberal se instaurou no Brasil na década de 1990, e visava à diminuição das responsabilidades do estado com o aumento da participação da sociedade civil na gestão pública. Ou

deveriam provocar na natureza humana e nas tomadas de consciência e sobre os próprios comportamentos, pensamentos e emoções, no sentido marxista, essência do pensamento de Vygotsky (2007), no desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁵ dos homens, ou seja, do controle consciente do comportamento e na organização da vida mental do indivíduo, parecem não se consagrar. Em conflito com esses números, um grande percentual dos brasileiros adultos é classificado como alfabetizados funcionais, ou seja, como pessoas que possuem certa escolaridade, mas têm capacidades limitadas para localizar informações em textos e efetuar operações matemáticas não muito complexas (INAF/2011)⁶. Também de acordo com os resultados de 2009 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁷, dos 20.000 alunos brasileiros de 15 anos de idade avaliados, 49,6%, quase a metade,

seja, a gestão dos serviços públicos passou a seguir a lógica empresarial, buscando o aumento da eficiência do Estado, caracterizado então como ineficiente, por meio da privatização de estatais, da terceirização dos serviços públicos e do monitoramento estatal dessas atividades “por meio de instrumentos de regulação e controle” (PAULA, 2005, p. 36 *apud* FERREIRA, 2006, p. 33). Logo, o governo federal brasileiro passou a seguir as exigências da UNESCO, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Mundial a respeito do desenvolvimento de políticas educacionais que objetivavam desenvolver a escola como lugar de formação de trabalhadores preparados para uma nova “ordem mundial”, transferindo para o setor “público não-estatal” os serviços sociais que caberiam ao Estado prestar, devido às organizações sociais, ou o chamado terceiro setor, serem “mais adequadas, mais eficientes e mais competitivas que o Estado” (FERREIRA, 2006, p. 35). O foco recaía, sobretudo, nos números, os quais poderiam comprovar o quanto do país estava preparando seus alunos para serem trabalhadores na nova ordem: a globalização.

⁵ São consideradas funções psicológicas superiores: a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem, enfim, o controle consciente do comportamento. Essas funções organizam a vida mental de um indivíduo em seu meio e, de acordo com a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, as funções psicológicas superiores só surgem, se constituem e se desenvolvem nas interações sociais. “A teoria Histórico Cultural é a denominação usualmente dada à corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do materialismo dialético cujo fundador é L. S. Vygostky” (LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R.A.M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/>. Acessado em 01-03-2011.

⁶ INAF é uma sigla que corresponde ao Indicador de Alfabetismo Funcional, que busca revelar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e cálculo matemático dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. O levantamento do alfabetismo funcional é realizado pelo Instituto Paulo Montenegro que é uma organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE. Indicadores, metodologia, resultados, dados gerais estão disponíveis no site oficial do INAF: www.ipm.org.br.

⁷ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto

não atingiu nível básico de leitura, se enquadrando no nível 2, considerado como um nível básico ou moderado pelo exame⁸.

Junto a estes dados, o professor, profissional responsável pela educação formal/institucionalizada, é, muitas vezes, julgado e condenado pelo senso comum e pela mídia como o responsável pelos resultados do INAF e do PISA. Principalmente, o professor da Educação Básica, visto como aquele que não mais domina o comportamento dos alunos em sala de aula; que não cumpre seu papel de ensinar; que não lê; que não se baseia em diferentes materiais para a preparação de suas aulas; como um “ser a quem sempre ‘falta’ algo (‘falta-lhe conhecimento’, ‘falta-lhe reflexão’, ‘falta-lhe vontade de mudar’ etc.)” (MACHADO et al., 2009, p. 17). Exemplos desses julgamentos são encontrados constantemente tanto na mídia de um modo geral como em pesquisas acadêmicas, como a de Buttler (2009), que investigou as reconfigurações construídas em textos sobre o trabalho do professor produzidos por cronistas e jornalistas das revistas “Veja São Paulo” e “Nova Escola”, publicadas entre os anos de 2000 e 2006. Os resultados das análises das crônicas da “Revista Nova Escola” revelaram que os professores do passado eram valorizados por terem paciência, compreensão, bondade e meiguice. Não diferente, são os resultados das análises dos textos da Revista “Veja São Paulo” que configuram os professores do passado como aqueles que exigiam e agiam, enquanto os professores da atualidade são impotentes para o agir devido às demandas contemporâneas.

Como consequência de todos estes dados, junto a muitos outros de ordem socio-econômico-política, em busca de atingir também aspectos qualitativos do desenvolvimento humano, agem as instâncias governamentais. Conforme Leontiev (2004, p. 291),

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. As avaliações acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. O Programa avalia até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Todas as informações sobre Pisa podem ser encontradas no site: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>.

⁸ O nível 2 participa de uma tabela de conceitos que vão de: 1b, 1a - considerados níveis baixos, 2 e 3 - moderados; 4 - forte; 5 e 6 melhores. Entre os sessenta e cinco países que participam da avaliação 2009, no que refere ao nível de leitura dos alunos, o Brasil ocupa a 53ª posição.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudo enriquecem-se.

Assim, entre outros procedimentos, são criados planos, programas e cursos para formação continuada de professores, em âmbito federal, estadual e municipal, os quais, segundo a tese que defendo, apesar de serem respostas a fatores político-econômicos e obediência a metas de órgãos nacionais e internacionais, se constituídos como “bom ensino”, no sentido vygotskiano do termo, são ferramentas⁹ mediadoras do processo de internalização de novos instrumentos pelos professores em serviço.

O bom ensino, de acordo com Vygotsky (2000), é aquele que organiza corretamente a aprendizagem, dirigindo intencionalmente o indivíduo em formação a internalizar não só novos instrumentos materiais e semióticos mas também todas as operações de uso, as potencialidades e os esquemas de utilização dos instrumentos (VYGOTSKY, 2000; SCHNEUWLY, 2004). Segundo Hila (2011, p. 43), “o bom ensino, nessa perspectiva, inclui não apenas o processo de internalização, mas também o processo de complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto” (HILA, 2011, p. 43). E é exatamente com a internalização de novos instrumentos e de todas as operações que envolvem os novos instrumentos que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos (VYGOTSKY, 2007), visto que ao internalizar¹⁰ instrumentos, o homem, além de dominar e transformar a natureza, controla a sua própria conduta, pois aprimora e desenvolve suas funções psicológicas superiores: recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim, desenvolve ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no

⁹ Pautada nos pressupostos teóricos de Vygotsky, adoto a noção de instrumento, contudo os estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo, entre eles Schnewly (2004), apesar de centrados no mesmo arcabouço teórico, utilizam-se também da expressão ferramenta. Assim, tomo instrumento e ferramenta como sinônimos, porém, apenas para que meu texto tenha uma progressão mais agradável, utilizo mais da expressão ferramenta quando me refiro ao Programa PDE-PARANÁ, e instrumento quando me refiro aos processos relacionados à instrumentação e à instrumentalização dos professores PDE.

¹⁰ Vygotsky utiliza-se do termo internalização, contudo outros estudiosos da Teoria Histórico Cultural, entre eles Leontiev (2004) e Luria (1991), fazem uso mais da expressão apropriação. Rabardel (1995) da mesma forma, mesmo partindo dos preceitos vygotskyanos, também adota o termo apropriação. O mesmo ainda acontece com os estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo que ora utilizam-se da expressão internalização, ora apropriação (SCHNEUWLY, 2004). Portanto, considero internalização e apropriação termos sinônimos, e por esse motivo, em alguns momentos utilizo um dos termos, ora o outro.

mundo objetivo (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 81). Dessa forma, o professor ao participar de programas de formação continuada que se constituam como bom ensino pode cada vez mais se instrumentalizar para atuar, criar e intervir no sistema educacional, podendo contribuir para mudança do quadro crítico educacional exposto.

Ao tomar como norte estas concepções, interessei-me em investigar o programa de formação docente coordenado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), iniciado em 2007, intitulado “Programa de Desenvolvimento da Educação: formação continuada em rede do Paraná”, conhecido como PDE, doravante denominado de PDE-PARANÁ. Por seu formato administrativo e pedagógico, este Programa passou a ser caracterizado como totalmente diferente dos até aquele momento oferecidos pela SEED e pelo MEC. A palavra em evidência no discurso da SEED e dos envolvidos no âmbito educacional do estado era (e continua sendo): inovação. Discurso que me remeteu a hipótese de que o PDE-PARANÁ seria um bom ensino no sentido vygotskiano do termo, me remetendo também a questionamentos como: inovação em que sentido? Na promoção de um real desenvolvimento do professor? Questões que envolvem o desenvolvimento do professor, de suas condutas, de seu agir coletivo e singular, de suas funções psicológicas superiores, são as que sempre me preocuparam. Como professora, a cada divulgação de novos resultados do INAF, do PISA, de comentários da mídia sobre a ineficiência, a incapacidade de minha categoria profissional frente às novas demandas sociais, me sinto motivada a compreender e contribuir para mudança do quadro atual. Assim, compreendendo inovação a partir da definição dada por Signorini (2007, p. 9),

A ideia de inovação vai estar sempre associada à de mudança e, quase sempre, à de modernização, progresso ou desenvolvimento numa dada direção. Todavia, como as demandas de mudança nem sempre são localmente controláveis e podem estar em relação de confronto com outras no mesmo contexto, a inovação pode também estar associada a mecanismos de resistência à mudança, ou de resistência à mudança numa dada direção (inovar para manter o *status quo*, por exemplo). Nesses casos, torna-se polêmica a relação entre inovação e mudança (inovar para não mudar), particularmente entre inovação e progresso e desenvolvimento.

Considerarei que o Programa, sem dúvida, estava propondo mudanças, mas quais mudanças seriam essas? Mudanças para manter? Mudanças para progredir? Em que sentido essas mudanças se relacionavam ao desenvolvimento do professor como pessoa e

profissional? Quais os novos instrumentos materiais e psicológicos¹¹ estavam sendo oferecidos aos professores participantes para que mudanças em suas concepções e práticas pudessem acontecer? Qual a organização realizada para a internalização de instrumentos e da complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto?

Importante ainda expor que diante da caracterização do Programa como inovador, diversas pesquisas passaram a ser realizadas sobre o PDE-PARANÁ e seus participantes. Por exemplo, a pesquisa de Gabardo e Hagemeyer, da área de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A partir de 2008, as pesquisadoras passaram a acompanhar e analisar a formação que professores recebem do PDE-PARANÁ na parceria com a UFPR. Em 2010, dos resultados da investigação apresentados, destaco a afirmativa à importância do Programa preservar, em sua continuidade, sua “forma ‘inovadora’ e abrangente” (GABARDO; HAGEMEYER, 2010, p. 109- grifo meu).

Já a dissertação de mestrado de Fiorin (2009), integrante do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), teve como objetivo conhecer os aspectos positivos e negativos do programa. Entre os resultados, destaco a avaliação do Programa “como um bom curso [...] principalmente em sua proposta pedagógica, como uma ‘inovação’ interessante...” (FIORIN, 2009, p. 120- grifo meu).

Na mesma direção, a dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), realizada por Freitas (2010, p. 22), caracteriza o PDE-PARANÁ como “uma política educacional ‘inovadora’ de formação continuada” (grifo meu). Enquadrada na área da História, o objetivo da pesquisa foi o de identificar as ações da SEED na formação dos professores PDE, com vistas ao cumprimento da Lei n. 10.639/03, que se refere ao ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Algumas outras pesquisas, mesmo sem a referência à caracterização do Programa como inovador, também podem ser citadas, visto que evidenciam a importância e visibilidade que o PDE-PARANÁ passou a ter. Por exemplo, integrada ao Programa de Estudos da Linguagem da UEL, Audi (2010), em dissertação de mestrado, investigou: a) quais sentidos os professoras de inglês, participantes da turma PDE-PARANÁ de 2007, atribuem à experiência vivida no Programa; b) como a participação no Programa influenciou

¹¹ As definições teóricas de instrumento, mediação, gêneros, e de demais conceitos indispensáveis para compreensão da pesquisa estão apresentados no capítulo específico que fundamenta teoricamente a pesquisa, Capítulo I.

as práticas pedagógicas daquelas professoras; e c) como as identidades profissionais das professoras foram reconstituídas no processo de formação continuada.

Também participante do Programa de Estudos da Linguagem da UEL, Ramos (2011), em sua tese de doutorado, investigou os Grupos de Trabalho em Rede (GTR) tutoriados por professores PDE, interessando-se pelas relações que se estabelecem entre o GTR e a proposta de Formação Continuada em Rede preconizada pelo Programa.

Pesquisador do Programa de Estudos da Linguagem da Unicamp, Vieira-Silva (2012), em sua tese de doutorado, analisou os materiais didáticos produzidos por professores de Língua Portuguesa participantes do PDE-PARANÁ, turmas de 2007 e 2008. O objetivo foi o de discutir a contribuição da produção desses materiais no processo de formação continuada docente.

É evidente, portanto, o interesse de muitos estudos, em diferentes áreas, acerca do PDE-PARANÁ, contudo não encontrei nenhum com enfoque sobre como os professores PDE internalizam, especificamente, os gêneros textuais como instrumentos semióticos mediadores de suas ações didáticas, que é o que proponho e o que diferencia minha pesquisa das demais.

Esta minha delimitação foi se constituindo e sedimentando conforme minha trajetória acadêmica e profissional. Em 2008, ao participar, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como aluna não regular, da disciplina “Formação de professores de Língua Portuguesa” ofertada pelo professor Drº Núbio Delanne Ferraz Mafra, pude aprofundar meus estudos, de acordo com a ementa e programa da disciplina, em questões históricas e contemporâneas sobre a formação inicial e continuada de professores no Brasil; sobre as teorias, as práticas e metodologias do ensino de Língua Portuguesa, entre outros pontos que foram de suma importância para compreensão de aspectos que envolvem a formação do professor no país e suas ações no ensino da língua materna.

No ano seguinte, em 2009, na mesma instituição, participei da disciplina “Gêneros textuais: uma perspectiva enunciativa para o ensino de línguas” da professora Drª Elvira Lopes Nascimento, onde aprofundei meus conhecimentos a respeito de como os gêneros textuais se constituem em instrumento psicológico mediador das ações pedagógicas do professor e, ao mesmo tempo, instrumento a ser internalizado pelo aluno para que ele possa se inserir e participar ativamente das atividades comunicativas humanas. Pude compreender, de forma mais ampla, que (e porque) as práticas sociais de linguagem existentes na sociedade devem ser postas como elemento estruturante de um projeto de letramento,

tomando-se assim as operações de linguagem¹² necessárias à produção e interpretação de qualquer gênero como objeto de ensino.

Desse modo, para que o aluno participe das inúmeras práticas linguageiras da sociedade é preciso que ele saiba elaborar diferentes modos de agir no e sobre o mundo, ou seja, produzir/interpretar diferentes gêneros textuais¹³ (BRONCKART, 2008). É nesta perspectiva que os gêneros são caracterizados por Machado (2005, p. 251) como “verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem”, e por isso devem ser instrumentos a serem internalizados pelos alunos. Por exemplo, na prática social (ou discursiva) de compra e venda de uma mercadoria, que se realiza dentro do campo comercial de utilização da linguagem, historicamente, emergem gêneros textuais que se constituem como instrumentos de mediação da relação comercial, como o anúncio publicitário, a apresentação oral do produto, a negociação oral de compra e venda, a nota fiscal, a ficha de garantia do produto, o cheque, a ficha cadastral, etc. O papel da escola é, então, mediar processos que ajudem os alunos a internalizarem e desenvolverem esquemas de uso que constituem capacidades para agir no mundo, interpretando e produzindo enunciados que, por apresentarem uma relativa estabilidade sociohistórica são denominados gêneros de textos. Schneuwly (2004) ao se referir ao ensino das operações de linguagem necessárias para internalização dos gêneros recorre à seguinte passagem de “A Ideologia Alemã” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23):

A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos.

Neste sentido, passei a buscar respostas a questionamentos como: o instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais? É possível identificar na formação no PDE-PARANÁ se há potencial de desenvolvimento emergente nas atividades propiciadas aos professores em formação? O PDE-PARANÁ está provendo espaços de desenvolvimento potencial que possibilitem aos professores em formação a

¹² Ao empregar as expressões “ensino de gêneros textuais”, “ensino e aprendizagem de gêneros textuais” não anulo ou contradigo a visão de que são as operações de linguagem o objeto de ensino e aprendizagem escolar, uma vez que a concepção é sempre de que ensinar gêneros é ensinar as operações de linguagem necessárias para a produção e recepção/interpretação dos diversos gêneros textuais existentes. O emprego das referidas expressões é apenas uma forma de sintetização textual.

¹³ Devido meu aporte teórico-metodológico se centrar nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, emprego a terminologia gêneros textuais, o que está devidamente justificado no capítulo de fundamentação teórica desta tese.

construção, desconstrução e reconstrução de representações que possam propiciar mudanças e originar desenvolvimento?

À medida que se intensificou a minha participação no Grupo de Pesquisa “Gêneros Textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino”, coordenado pela professora Dr^a Elvira Lopes Nascimento, foi compreendendo de forma mais ampla estas questões, uma vez que passei a entender e a comungar com os estudiosos do Interacionismo Sóciodiscursivo, na concepção de que o ensino dos gêneros textuais desempenha um desenvolvimento pessoal e profissional no professor, tanto no plano epistemológico quanto no praxiológico, assim como na evolução do *métier* docente (MACHADO; LOUSADA, 2010), quando para ensiná-los o professor precisa primeiro internalizá-los, para que só então eles sejam instrumentos de mediação de sua ação pedagógica e conteúdo escolar a ser ensinado aos alunos (SCHNEUWLY, 2009). Tal internalização, de acordo com Machado e Lousada (2010, p. 625), provoca transformações no professor como um sujeito singular que age, “fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento”. Logo, as ações singulares passam a se transformar em “formas de fazer relativamente estáveis de um determinado grupo profissional” (NASCIMENTO, 2009, p. 54), no caso, do grupo profissional docente, desenvolvendo assim este *métier*.

Portanto, todas estas concepções encaminharam meu interesse para construir um projeto de pesquisa que investigasse como os professores internalizam os gêneros textuais como novo instrumento mediador das práticas de ensino da língua portuguesa. Segundo Anjos-Santos e Cristovão (2011, p. 280), “a prática de produção e compreensão de textos orais e escritos indexados a gêneros textuais é condição *sine qua nom* para o desenvolvimento da pessoa humana e, portanto ferramenta necessária de ser apropriada pelo futuro profissional da linguagem”, e com o mesmo valor e sentido, afirmo, pelo professor em serviço. Mais especificamente ainda, meu interesse se centrou em investigar os professores em processo de formação continuada realizado pelo PDE-PARANÁ já que, como mencionei, esse programa desde seu lançamento em 2007, até o momento de delimitação de minha pesquisa, em 2009, e sem dúvida até o presente momento, é mencionado em muitos discursos como um programa inovador.

Um outro fato também contribuiu para a delimitação dos professores PDE¹⁴ como sujeitos da pesquisa. No início do segundo semestre de 2009, fui convocada pela universidade da qual sou professora, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho, para participar do PDE-PARANÁ como orientadora de três professoras da Educação Básica integrantes do Programa¹⁵. Era a oportunidade de acompanhar todo o Programa de forma direta, “do lado de dentro”, para conseguir responder aqueles meus questionamentos já explicitados e outros que a todo momento surgiam: como se concretizam as propostas governamentais para a formação de professores? Qual a visão do professor e de seu trabalho instaurada nestes programas? Quais as prescrições impostas? Como os professores da EB desenvolvem, reformulam, transformam, aprimoram seus conhecimentos teóricos e suas práticas pedagógicas, em contrapartida à formação que recebem?

Considerarei também a premissa de Bronckart (2006, p. 205) de que “só podemos agir sobre a escola se levarmos em conta, mais cuidadosamente, a realidade de seu ‘estado’ atual” (grifo do autor), e assim tive a certeza da relevância de realizar um estudo sobre professores participantes de um programa atual de formação continuada, podendo contribuir para compreensão do trabalho docente, para a manutenção e criação de programas de formação e até mesmo para (re)elaboração de políticas escolares. Assim, pautada sobre a tese, já anunciada, de que muito mais do que responder a fatores políticos-econômicos, a metas de órgãos nacionais e internacionais, a formação continuada é uma ferramenta que promove a internalização de novos instrumentos, e com a certeza de que a internalização de instrumentos promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos (VYGOTSKY, 2000, 2007, 2008), meu objetivo de pesquisa foi então constituído e como aluna regular do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, a partir de 2010, passei a investigar os professores da área/disciplina de língua portuguesa participantes do PDE-PARANÁ para compreender como e em que medida eles internalizam os gêneros textuais como instrumentos mediadores de suas práticas pedagógicas e como instrumento a ser ensinado aos alunos.

Necessário abordar um pressuposto presente em meu objetivo de pesquisa. Ao buscar compreender como e em que medida os professores participantes do PDE internalizam os gêneros textuais, a assertiva é a de que o PDE-PARANÁ está tomando os

¹⁴ Essa é a denominação dada pelo PDE-PARANÁ aos professores participantes do Programa, por esse motivo é a terminologia que adoto.

¹⁵ Essas professoras foram minhas orientandas PDE e não correspondem as professoras sujeitos empíricos da pesquisa. Os critérios de definição e quem são os sujeitos empíricos da pesquisa estão apresentados no Capítulo 2.

gêneros textuais como objeto de ensino em seu processo formativo. Ou seja, na proposta de formação do PDE-PARANÁ, os gêneros são um dos saberes escolares/conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido (CHEVALLARD, 1991). Afirmação que se constituiu diante do fato do programa curricular do PDE-PARANÁ tomar como referência as Diretrizes Curriculares Estaduais, conforme declaração constante do Documento Síntese do Programa: “O Programa Curricular propõe um conjunto constante nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, os quais deverão ser desenvolvidos no âmbito do Programa a ser executado pelas Instituições de Ensino Superior” (PARANÁ, 2007, p. 21), e pela definição do mesmo documento de que o Programa é uma “importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica” (PARANÁ, 2007, p. 17).

Nesse aspecto, prescreve a Diretriz Curricular Estadual de Língua Portuguesa (DCE-LP) que são as práticas discursivas que devem ser consideradas “como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007 *apud* PARANÁ, 2009, p. 45). Para tanto, “o trabalho com a disciplina deve considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente” como objeto de ensino (PARANÁ, 2009, p. 63), pois “na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social, a partir dele, advém os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas” (p. 89-90). São, então, os diferentes e diversos gêneros textuais, representantes e modelos que viabilizam a comunicação dos indivíduos nas práticas sociais, que devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem, pois segundo a DCE-LP “o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (p. 53). Nesse sentido, na forma como os conhecimentos específicos da disciplina são prescritos pela DCE-LP, repetindo, documento orientador oficial do Programa, *a priori*, os gêneros textuais (as práticas discursivas que eles representam) estão sendo tomados como um instrumento a ser internalizado pelos professores em formação.

Sobre o aporte teórico-metodológico que sustenta a pesquisa, ele se construiu sobre os pressupostos do Interacionismo Sóciodiscursivo, de agora em diante ISD, visto que para o ISD, que é “uma corrente da ciência do humano¹⁶” (BRONCKART, 2006, p. 10), um dos principais instrumentos do desenvolvimento humano é a linguagem, porque é

¹⁶ Em artigo intitulado “Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygotskiana” publicado pela *Revista Manifesto*. n. 3. Set/nov/dez, 1996, BRONCKART, J.P. ; CLÉMENCE, A.; SCHNEUWLU, B.; SCHURMANS, M.N. esclarecem que “ciências humanas/sociais” designam todas as ciências relacionadas à organização e ao funcionamento dos seres humanos.

exatamente por meio da linguagem que os homens agem. Assim, filiado às teorias de Vygotsky, o ISD interessa-se profundamente pelo estudo da problemática do agir e do desenvolvimento humano, concebendo a linguagem como instrumento fundador e organizador das funções psicológicas superiores (BRONCKART, 2006), ou seja, do desenvolvimento da consciência humana. Nesse sentido, o agir e o desenvolvimento daquele que age com a linguagem é estudado por meio dos textos e dos discursos, pois eles (os textos e os discursos) representam e significam o agir, são a materialização da ação humana. Ademais, para o ISD, o trabalho é o “eixo central para a compreensão da sociedade atual” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 9).

Portanto, o ISD me fornece os subsídios teóricos-metodológicos necessários para a análise das relações entre linguagem e trabalho, ou mais especificamente, análise dos textos e dos discursos produzidos pelo PDE-PARANÁ, o qual prescreve o trabalho do professor. A finalidade em analisar estes textos e discursos é desvendar “algumas das representações sociais que se constroem –nessas produções textuais – sobre o trabalhador envolvido na situação de trabalho” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 170) e, principalmente, compreender quais as prescrições instauradas para o agir do professor.

O ISD me fornece também subsídios para análise da linguagem produzida pelos professores em formação, considerando, sempre apoiada nos estudos de Saujat (2004), que a formação continuada é parte integrante e constitutiva do trabalho docente, e também apoiada em Machado (2007, p. 93), para quem o trabalho docente não se restringe aos limites da sala de aula, ele se forma a partir de “diferentes situações”, entre elas, a formação continuada, concebo todo o processo de formação como situação de trabalho docente.

Faz-se fundamental destacar ainda que diferentes são os posicionamentos teóricos-metodológicos sobre gêneros: perspectiva sócio-semiótica: Hassan, Martin, Fowler, Kress e Fairclough; perspectiva sócio-retórica: Swales e Miller; perspectiva sistêmico-funcional: Halliday, Joan Rothery, Frances Christie¹⁷; perspectiva sócio-discursivas: Bakhtin, Adam, Bronckart, Maingueneau; Jauss¹⁸, mas para eleger quais professores seriam sujeitos empíricos da pesquisa, delimitar entre os participantes do Programa, os professores que

¹⁷ Referência à perspectiva sistêmico-funcional a partir dos estudos de Bunzen (2011).

¹⁸ Agrupamento realizado na obra MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, com exceção da inclusão de Jauss feita por mim.

estavam desenvolvendo suas atividades integrantes do Programa baseados na perspectiva sociodiscursiva adotada pelo Grupo de Genebra¹⁹, porque:

a) Essa é a perspectiva que conduz toda minha pesquisa;

b) Para a transposição da teoria, o grupo recomenda que sejam criados eventos de letramento, no sentido que Baltar (2008) e Nascimento (2009) lhe conferem: projetos que organizam “estratégias de ensinagem para que os estudantes tenham acesso a práticas letradas situadas, [e que] também viabilizam o agir desses estudantes em atividades significativas de linguagem que ocorrem em diferentes esferas sociais” (BALTAR, 2008, p. 564- inserção minha).

c) Vários estudos e relatos de experiências realizados pelo grupo de Genebra (PASQUIER; DOLZ, 1996; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART [1999] 2009; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) e por grupos brasileiros: a) Grupo ALTER²⁰ (SOUZA; MOULIN; COSTA, 2004; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2006; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CERVERA, 2008; SILVA, 2009; BARRICELLI; MUNIZ-OLIVEIRA, 2010; CARVALHO, 2011); b) Grupo de pesquisa Gêneros textuais e mediações formativas²¹ (NASCIMENTO, 2005; NASCIMENTO; GONÇALVES; SAITO, 2007; NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; HILA, 2009; SAITO; NASCIMENTO, 2010; HILA, 2011); c) Grupo de pesquisa Linguagem e Educação²² (CRISTOVÃO, 2005a; BEATO-CANATO, 2009; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; CRISTOVÃO et al., 2010; CRISTOVÃO, 2011), Grupo EGT: BALTAR et al., 2005; BALTAR, 2006, 2009)²³ revelam que:

¹⁹ O Grupo de Genebra é a denominação dada para um grupo de pesquisa coordenado por Jean-Paul Bronckart, sediado na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça) que desde a década de 1980 vem se dedicando à constituição do Interacionismo Sócio-discursivo e de sua transposição para o ensino de francês como língua materna.

²⁰ Grupo de pesquisa ALTER – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações, coordenado pela Dra. Anna Raquel Machado e pela Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães. Tem sede no programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Reúne projetos de doutorandos e mestrados de diversas universidades brasileiras.

²¹ Grupo de pesquisa Gêneros textuais e mediações formativas, coordenado pela Dra. Elvira Lopes Nascimento e com sede no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

²² Grupo de pesquisa Linguagem e Educação, coordenado pela Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e com sede no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

²³ Grupo de pesquisa Estudo de gêneros textuais (EGT), coordenado pelo Drº Marcos Baltar, com sede na Universidade Federal de Santa Catarina.

- A proposta do Grupo de Genebra possibilita, sobretudo, um ensino da língua centrado no desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos;
- O professor ao ancorar-se na base teórica-metodológica da teoria dos gêneros desenvolve e/ou apropria-se de propostas e procedimentos de sala de aula/eventos de letramento em que os gêneros são abordados (na produção e recepção/interpretação) em todas as suas possibilidades de uso: na escrita, oralidade, leitura, escuta, bem como, conforme Baltar et al. (2005, p. 165),

Trata-se, [...], de um ensino dos textos a partir da análise de suas dimensões ‘cotextual’: composição infra-estrutural, modalidades discursivas predominantes, sequências textuais a serviço da textualização; e ‘contextuais’: os ambientes discursivos, os suportes textuais em que ocorrem as atividades de linguagem, o papel dos interlocutores na interação e a situação de enunciação. Essa compreensão de quais textos circulam na sociedade, de quais são suas características e quais seus efeitos na interação social entre os usuários da língua é condição *sine qua non* para que os professores, na sua atuação como mediadores dos trabalhos de leitura e releitura e de escrita e de reescrita desses textos, possam ajudar seus alunos a desenvolverem sua Competência Discursiva (grifos do autor).

Importante também expor que o esperado não é encontrar professores participantes do PDE-PARANÁ transmitindo as prescrições da DCE-LP e/ou aplicando as teorias e metodologias estudadas por eles durante o Programa de formação em suas práticas de sala de aula, primeiro porque vejo que o trabalho de um profissional se realiza sempre de forma dialética entre teoria e prática, e segundo, porque, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2006, p. 120),

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Neste sentido, os estudos realizados durante o processo de formação continuada não resultarão em aplicação, mas adaptação ao contexto social imediato, à sala de aula, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos: os alunos, os pares, a escola, a secretaria, a sociedade. O que ocorre, de acordo ainda com Bakhtin/Volochinov (2006, p. 113), porque toda forma de expressão é determinada pelo conjunto social em que o locutor convive, uma vez que “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior”.

Seguindo esta linha de pensamento, concebo a linguagem como de natureza sócio-histórica-ideológica, como fenômeno social de diálogo, sendo que no diálogo, a palavra (oral ou escrita), se orienta sempre em função do outro, como afirmam Bakhtin/Volochinov (2006).

Enfim, apresentadas minhas justificativas, delimitações e sustentação teórica-metodológica, reafirmo o objetivo geral da pesquisa, o de: compreender como e em que medida os professores participantes do PDE-PARANÁ internalizam os conhecimentos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, os gêneros textuais como instrumentos semióticos mediadores de suas ações didáticas e como objeto de ensino.

Além desse objetivo, proponho-me a outros mais específicos, os quais foram delineados a partir de questionamentos que versam sobre duas vertentes, uma que se relaciona de forma mais direta ao Programa, ou seja, para compreender o processo pelo qual as professoras passam é preciso primeiro conhecer o que a elas é oferecido pelo Programa. E a outra vertente se relaciona aos professores em específico:

a) Questionamentos emergentes no nível relacionado ao Programa:

- Qual é a proposta teórica de formação docente do PDE-PARANÁ em relação à área de Língua Portuguesa?

- Os envolvidos no processo formativo são concebidos pelo Programa como atores responsáveis por suas ações ou como simples agentes?

- A DCE-LP aponta as práticas discursivas como eixo do trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Como toda prática discursiva configura um gênero textual, estas orientações postulam que os gêneros são instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas e como objeto de ensino?

- Os gêneros foram transformados em objeto de ensino e presentificados pelos professores formadores?

- Os eventos oferecidos pela Instituição de Ensino Superior (IES), parceira na efetivação prática da proposta teórica do PDE-PARANÁ, se constituíram em um processo de ensino intencionalmente dirigido, para que os professores PDE internalizassem os gêneros textuais?

b) Questionamentos emergentes das ações de professoras PDE (sujeitos da pesquisa):

- *Como se constituía a zona de desenvolvimento proximo (ZDP) das professoras antes delas participarem do PDE-PARANÁ?*
- *Como se constituía a zona de desenvolvimento proximo (ZDP) das professoras durante a participação delas no PDE-PARANÁ?*
- *As professoras, no início da participação delas no Programa, se concebem como atores ou como agentes de suas ações?*
- *Como a transposição didática foi planejada pelas professoras?*
- *O planejamento já demonstra novas significações resultantes da internalização dos gêneros como instrumentos semióticos mediadores das práticas sociais?*
- *As professoras PDE, no momento da elaboração de seus Projetos de Intervenção Pedagógica, se concebem como atores ou como agentes de suas ações?*
- *Quais são os dados resultantes da comparação entre o trabalho planejado e o trabalho realizado pelas professoras PDE?*
- *As professoras PDE, no final do processo, se concebem como atores ou como agentes de suas ações?*
- *O realizado revela que os gêneros textuais foram internalizados como instrumentos semióticos mediadores das ações das professoras PDE e como objeto de ensino?*

Tais questões estabeleceram os seguintes objetivos específicos:

a) Objetivo específico mais relacionado ao Programa:

- Definir como a IES implementa na prática o projeto de formação elaborado pelo PDE/PARANÁ.

b) Objetivos específicos mais relacionados aos professores PDE:

- Determinar quais os conhecimentos das professoras sobre gêneros textuais antes e durante a participação delas no Programa.

- Determinar como e em que medida o internalizado se manifestou nas mediações das professoras em sala de aula durante o processo de ensino da Língua Portuguesa.

Resta-me ainda expor que busquei eleger procedimentos metodológicos que validassem a tese assumida pelo ISD, segunda a qual, conforme Machado et al. (2009, p. 18),

As ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. [...] só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações.

Assim, as análises sobre o trabalho educacional não são realizadas em torno das condutas diretamente observáveis, mas por meio dos textos produzidos em situação de trabalho e/ou fora dele, a saber:

- Documentos prescritivos do programa de formação continuada, isto é, textos produzidos pela instância responsável pelo PDE-PARANÁ que regulamentam a participação do professor no programa e prescrevem as atividades a serem realizadas por eles: Documento Síntese (2007, 2009) e Diretriz Curricular Estadual de Língua Portuguesa (DCE-LP);

- Programas de ensino dos cursos específicos que participaram os professores PDE, turma 2009;

- Questionários respondidos pelos professores PDE;

- Textos planejadores: Projeto de Intervenção Pedagógica e Material Didático-Pedagógico, produzidos por duas professoras PDE;

- Textos resultados de filmagens das ações das duas professoras PDE durante a realização do trabalho em sala de aula;

- Textos reflexivos produzidos pelas duas professoras durante o período de implementação do Projeto de Intervenção.

- Artigo final produzido pelas duas professoras;

- Textos resultado de entrevista realizada com professoras formadoras/orientadoras;

- Textos resultado de entrevista realizada com a coordenadora do PDE na UENP;

- Textos resultado de entrevista realizada com a coordenadora do curso de Letras da UENP;

- Textos resultado de diálogos via *e-mail* realizados com as professoras sujeito de pesquisa durante todo o processo de pesquisa.

Organização da tese

A organização desta tese se constitui de quatro capítulos, incluindo ainda a Introdução e as Considerações finais. O Capítulo I é onde apresento todo o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, e está dividido em quatro seções: na primeira seção estão expostos os conceitos de instrumentos materiais e psicológicos, internalização, agir, atividade e ação; na segunda seção, conceituo gêneros na vertente bakhtiniana e na vertente do ISD; na terceira seção, abordo a concepção de gêneros como instrumento semiótico, a definição de atividade docente, de gêneros da atividade e de gestos didáticos; e na última seção, me atenho a expor a teoria sobre os processos de mediação formativa pelos quais as pessoas internalizam instrumentos.

No Capítulo 2 apresento o PDE-PARANÁ, o que faço na primeira seção do capítulo, porque nas demais seções apresento todos os elementos que compõem os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Assim, descrevo os textos que constituem o *corpus* da pesquisa; a configuração da natureza da pesquisa; os critérios de seleção e quem são os sujeitos da pesquisa; os procedimentos metodológicos; e apresento os vários e diferentes instrumentos e as perguntas de pesquisa.

Os Capítulos 3 e 4 referem-se à apresentação das análises e seus resultados, porém o Capítulo 3 se pauta exclusivamente sobre os resultados das análises sobre o PDE-PARANÁ, seu projeto teórico de formação e o que efetivamente a IES parceira realizou na prática; e no Capítulo 4, exposto o que ocorreu com as professoras sujeitos da pesquisa na participação delas no Programa e, principalmente, como e em que medida os gêneros foram internalizados por elas.

Nas considerações finais, além de um retorno a todo processo de análise e dos dados dele resultantes, aborda as contribuições que minha pesquisa traz para o quadro teórico-metodológico do ISD.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as bases teóricas que fundamentam toda a pesquisa, a qual tem como eixo central de condução a Linguística Aplicada, que caracteriza-se “pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 55). Em decorrência, o arcabouço teórico da pesquisa constitui-se da transdisciplinaridade, buscando subsídios em diferentes fontes oferecidas pelas Ciências Humanas: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, [1999] 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2004; GUIMARÃES; MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2005, 2009; MACHADO, 2009), que busca aportes na Teoria Histórico Cultural em psicologia e em Ciências da educação (VYGOTSKY, 2000, 2007, 2008), na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), e nas Ciências do trabalho: a Ergonomia da Atividade Educacional (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), e a Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004).

Na primeira seção, 1.1, apresento o quadro epistemológico que constitui o ISD no que se refere aos conceitos de instrumentos materiais e psicológicos, internalização, agir, atividade e ação. Na seção seguinte, 1.2, conceituo gêneros do discurso e responsividade a partir de Bakhtin, e gêneros textuais na perspectiva vigotskiana assumida pelo ISD. Na seção 1.3, exponho como os gêneros se consagram como instrumento semiótico e abordo as bases teóricas de atividade docente, de gêneros da atividade e de gestos didáticos para o ISD. Na última seção, 1.4, apresento as teorias que abordam os processos de mediação formativa pelos quais as pessoas internalizam instrumentos.

1.1 PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

De acordo com Guimarães e Machado (2007), o ISD se constituiu a partir de 1980, com a formação de um grupo de pesquisa intitulado Grupo de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart, e formado por pesquisadores de diferentes disciplinas (ciências da Educação, psicologia, filosofia, linguística e filologia), entre eles Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola, vinculados à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça).

Em um primeiro momento, o grupo de pesquisa centrou-se em estudar o desenvolvimento humano que se revela nos textos, o processo que envolve a produção de textos e as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas com o ensino/aprendizagem dos gêneros textuais. Já por volta de 2001, na formação de um subgrupo do Grupo de Genebra, o Grupo Linguagem, Ação, Formação (LAF), agregou-se aos estudos, o interesse por uma perspectiva de estudo e pesquisa voltada à “análise das ações e dos discursos em diferentes situações de trabalho, incluindo-se aí a do trabalho educacional” (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 11).

Assim, orientado por um quadro epistemológico amplo que se constitui em pressupostos da Filosofia, da Linguística, da Psicologia, da Sociologia, e delimitada suas áreas de interesse, o ISD, como uma corrente da Ciência do Humano, apregoa que “as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma socialização particular que é possibilitada pela emergência histórica de instrumentos semióticos” (BRONCKART et al., 1996, p. 69). Por decorrência, se filia profundamente as teorias vygotskyanas, uma vez que Vygotsky se dedicou ao estudo do desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana (FRIEDRICH, 2012), e aderiu à perspectiva proposta por Marx e Engels de que “o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica” (BRONCKART, 2006a, p. 11), e que as funções superiores do psiquismo humano foram construídas historicamente na base da criação do trabalho e dos instrumentos. De acordo com Vygotsky (2007, p. 26), o trabalho humano e o uso de instrumentos são “os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”.

Evidentemente, alguns animais também usam instrumentos em sua relação com a natureza, por exemplo, quando um macaco utiliza-se de um cipó para atravessar de uma árvore a outra, ou uma vara para alcançar um alimento. Contudo, de acordo com Vygotsky (2007), tais instrumentos não foram produzidos com objetivos específicos, não serão guardados para uso futuro, tampouco terão sua função preservada para ser transmitida a outros do grupo social ou gerações futuras, assim, como faz o homem em um processo histórico-cultural. O homem faz com que a árvore, por meio de instrumentos como o serrote, o martelo, seja transformada, por exemplo, em uma canoa. Isto é, o homem, por meio de instrumentos, transforma o que é natural, a árvore, em cultural, a canoa. Dessa forma, “faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a” (VYGOTSKY, 2007, p. 26) e para tanto se utiliza dos instrumentos como elementos mediadores. Compreendendo instrumentos, nesse sentido, sob dois aspectos:

Primeiro: como instrumento material, físico; segundo: como instrumentos psicológicos, como os signos, as palavras, os conceitos, definidos como elementos mediadores, pois ao dirigirem-se ao controle das ações psicológicas do indivíduo, conseqüentemente, os instrumentos psicológicos “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas” como as ferramentas materiais (VYGOTSKY, 2007, p. 30). Esta é a diferença substancial entre o instrumento material e o psicológico, a maneira como orientam o comportamento humano. O instrumento material serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, por isso é orientado externamente. Enquanto que o psicológico orienta o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo, auxiliando-o na solução de problemas psicológicos como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas²⁴.

Para Vygotsky, a partir da concepção exposta de Engels de mediação entre homem e a transformação da natureza pelo uso de instrumentos, assim como os instrumentos materiais (o martelo, a colher, o quadro negro etc.), os instrumentos psicológicos são criados pelas sociedades e na cultura ao longo do curso da história humana, e uma vez internalizados provocam “transformações comportamentais e estabelecem um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 26). Ou seja, o desenvolvimento se opera por consequência não apenas do uso de instrumentos pelo homem, mas, sobretudo, pelo fato de que os instrumentos ao carregarem a cultura material, os conhecimentos historicamente elaborados, promovem que o homem internalize operações mentais e físicas para lidar com aquele instrumento e ainda para realizar adaptações que permitem que o instrumento seja utilizado em novas situações.

Portanto, a base de todo o pensamento vygotskiano é a de que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, e os elementos mediadores são os instrumentos materiais e os psicológicos, os quais são determinantes para o desenvolvimento psíquico de um sujeito, ou seja, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. O instrumento é “um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

Mas como ocorre a internalização dos instrumentos? De acordo com Vygotsky, os instrumentos são, primeiro, marcas externas, depois se transformam em processos internos, ou seja, passam a se configurar em uma representação mental daquilo que

²⁴ De acordo com Friedrich (2012, p. 53), “o conceito de instrumento psicológico foi desenvolvido por Vigotski em forma de teses no pequeno texto ‘O método instrumental em psicologia’ (1930) e nos dois primeiros capítulos da obra ‘A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores’ (1931)” (grifos da autora).

existe no mundo externo. E é exatamente o mecanismo externo-interno-externo que o teórico chama de processo de internalização (VYGOTSKY, 2007).

O externo seria o resultado das interações do indivíduo com um grupo cultural, uma vez que o homem é um “ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais” (FREITAS, 2005, p. 302). Portanto, o outro, na visão de Vygotsky, é imprescindível, sem ele o homem não constitui o mundo sócio, é justamente nas relações com as pessoas, com os objetos e com as situações, na vida social que o indivíduo entra em contato com os signos, com a linguagem, com os fatos, com os conceitos. “Sem os outros, a conduta instrumental não chegaria a converter-se em mediação significativa, em signos, e sem estes não seria possível a internalização e a construção das funções superiores” (FREITAS, 2005, p. 306). Dessa forma, o processo de internalização inicia-se com uma atividade externa, no nível social, entre pessoas (processo interpsicológico), e depois de passar por uma reconstrução interna, segundo momento, por uma “longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOSTKY, 2007, p. 58), chega ao nível individual, ao interior (processo intrapsicológico). A operação externa (interpessoal), já organizada e reconstruída internamente (intrapessoal), o que Bakhtin/Volochinov (2006)²⁵ denominam de monologização da consciência, é, enfim, conteúdo interior, e, então, a partir do que foi interiorizado, acontece a exteriorização, terceiro momento do processo. Segundo Bakhtin/Volochinov, ao exteriorizar-se, o conteúdo interior (repetindo, já organizado e reconstruído) ainda sofre mudanças, uma vez que orienta-se pelas especificidades do contexto imediato do ato de fala, dos interlocutores concretos da enunciação. Exemplo, os gêneros (operação externa), são apresentados aos professores em formação continuada no PDE-PARANÁ como objeto de ensino e aprendizagem, por meio de cursos, seminários, leituras (longa série de eventos externos – entre pessoas – processo interpessoal). Os professores em

²⁵ Ao tomar como base teórica os preceitos da obra “Estética da criação verbal” de Bakhtin (2003) e da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” de Bakhtin/Volochinov (2006) faço a opção de referenciar os autores catalogados nas edições consultadas, não me ocupando, portanto, neste trabalho, em tomar um posicionamento frente à questão da “problemática dos textos disputados” (BRONCKART; BOTA, 2012). Tal problemática, já por décadas discutida, foi trazida, novamente, à discussão pela obra “Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo” (BRONCKART; BOTA, 2012), onde os autores defendem que, por exemplo, Volochinov é o autor de “Marxismo e filosofia da Linguagem”, bem como do artigo “Os gêneros do discurso” constante da obra “Estética da criação verbal”, atribuindo a caracterização de mentirosa a afirmativa bakhtiniana que estes textos eram de autoria dele. Em pesquisa e aprofundados estudos, Bronckart; Bota (2012, p. 18) defendem a derrubada da “tese da onipaternidade bakhtiniana” (em que Bakhtin é apresentado como sendo o autor da maioria dos escritos de Voloshinov e de uma obra de Medvedev “O método formal nos estudos literários”), na intenção de creditar cada obra a seu legítimo autor.

formação, então, realizam estudos orientados, debates, tarefas: produção de projetos de intervenção, de material didático, de artigo científico, transposição do projeto em sala de aula²⁶ e por meio destes eventos, o conteúdo que era externo passa por organização interna, tornando-se conteúdo interior. Isto é, nestes eventos, o conteúdo que era novo para os professores, vai sendo ressignificado psicologicamente, reconstruído por meio de reformulações mentais (longa série de eventos internos – nível individual – processo intrapessoal). Logo, o professor ao voltar para sua prática pedagógica cotidiana passa a tomar os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem, o estava interiorizado, exterioriza-se. Porém, diante da realidade de seus alunos, de sua escola, de sua carga horária, de seus próprios desejos e objetivos, o professor fará adaptações, transformações, reorganizações nos conteúdos estudados (bases epistemológicas, eventos de letramento) para que eles se tornem instrumentos a serem internalizados por seus alunos.

Uma outra questão ainda merece ser abordada, como os instrumentos são construídos. De acordo com Vygotsky, como já colocado, os instrumentos são construídos nas relações sociais, as quais se estabelecem, muitas vezes, no trabalho, e por isso o trabalho é concebido pelo autor, em sua ligação com as teorias marxistas, como um elemento essencial para a promoção do desenvolvimento da consciência humana como forma superior do psiquismo. E é a partir deste conceito que Leontiev, discípulo de Vygotsky, desenvolveu a Teoria da Atividade.

Para Leontiev (2004), as atividades coletivamente organizadas, como as de nutrição, reprodução e defesa são inerentes à maioria das espécies animais. Já o homem, diante da necessidade de subsistência, não só adapta o meio, mas o transforma, produzindo bens materiais por meio da atividade criativa e produtiva: o trabalho (BERNARDES, 2006). Dessa forma, baseado na obra de Engels, Leontiev (2004, p. 280) apregoa que a “hominização” ocorreu como resultado “da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho”. E é exatamente à vida numa sociedade organizada, ou seja, a dimensão coletiva do agir humano, a ênfase primeira dos estudos de Leontiev.

Como a atividade humana está relacionada a processos que estabeleçam ligação entre o homem e o mundo e que satisfaçam as necessidades especiais de um grupo, ela é organizada por um coletivo, pelas motivações, finalidades e regras de um coletivo que age intencionalmente e planeja as ações a serem realizadas pelos indivíduos participantes da

²⁶ Todas as obrigatoriedades a serem desenvolvidas pelos professores em formação no PDE-PARANÁ: participação em cursos, produção de tarefas, etc. estão detalhadamente descritas no Capítulo 2.

atividade (LEONTIEV, 2004). Portanto, conforme Bernardes (2006, p. 54), “as ações se constituem nos componentes fundamentais da atividade”, sobretudo, as ações conscientes, pois um indivíduo ao executar uma ação deve ter consciência dos motivos, intenções, regras impostas pela atividade, só assim suas ações serão correspondentes à atividade. O que significa que a atividade exerce restrições nos comportamentos de um indivíduo singular, no comportamento daquele que age para realizar uma atividade.

Com o intuito de exemplificar essas proposições, a essência da ação intencional e planejada a partir de Leontiev, Bernardes (2006) recorreu a uma analogia realizada por Marx entre a atuação de um arquiteto e de uma abelha e uma aranha. Enquanto o arquiteto planeja as suas ações (ação consciente) antes mesmo delas se materializarem: desenha a planta da casa por onde passarão as tubulações, calcula a metragem do todo decidindo onde ficará cada quarto, a fim de que possa cumprir o motivo (a razão de agir) e a intenção (a finalidade de agir) da atividade de construção de moradia; a abelha e a aranha executam as ações sem planejamento prévio, a ação (não consciente) está diretamente ligada à atividade.

As ações conscientes seriam, portanto, de acordo com Bernardes (2006, p. 53), “unidades básicas que estruturam a atividade humana”, e são elaboradas de acordo com o motivo, intenção, regras da atividade e por isso estão subordinadas aos objetivos conscientes. Por exemplo, na atividade de formação continuada, a elaboração pela SEED/PDE-PARANÁ de diferentes tarefas²⁷ (todas descritas no quadro esquemático do PDE-PARANÁ no próximo capítulo) a serem realizadas pelo professor durante sua participação no Programa é ação consciente que estrutura a atividade (atividade de formação continuada). Tal elaboração acontece pelo motivo da atividade estar subordinada ao objetivo consciente da SEED/PDE-PARANÁ de formar sujeitos epistêmicos, como anunciado na DCE-LP (PARANÁ, 2009).

Para Leontiev (2004) é quando o homem reflete psiquicamente sobre as ações a serem por ele realizadas, sobre os motivos, sobre os objetivos de sua ação, e desta dentro da atividade coletiva, que o psíquico começa a se desenvolver em uma etapa superior, a consciência. Evidentemente, ele pode estar atendendo, dentro de uma atividade, uma necessidade particular, contudo, tem consciência que participa de um coletivo e suas ações

²⁷ Ao me referir às atividades obrigatórias a serem desenvolvidas pelos professores PDE durante sua participação no Programa, utilizo o termo “tarefa”, por dois motivos: a) atividade tem para o ISD um conceito bem específico, conforme exponho nesse capítulo teórico; b) tarefa é o termo utilizado para os trabalhos desenvolvidos pelos alunos na escola ou sob orientação dela, considerando que ao participar de um programa de formação continuada o professor é, então, o aluno, emprego o termo no mesmo sentido.

refletem essa consciência quando, por exemplo, ele elege quais instrumentos usar, adaptar ou criar para mediar sua ação, para alcançar seus objetivos. Assim, de acordo com Leontiev (2004, p. 880),

O instrumento é um objeto social, o produto de uma prática individual. Por este fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social.

Ainda de acordo com o mesmo autor, as ações que um indivíduo realiza (as quais participam sempre de uma atividade) são executadas de diferentes maneiras, maneiras estas que ele denomina de operações. Logo que as operações são internalizadas pelo indivíduo, elas se transformam em hábitos e habilidades, em “práticas automatizadas”, o que vale tanto para operações motoras como para “operações mentais e a sua fixação sob a forma de hábitos mentais” (LEONTIEV, 2004, P. 323). Assim, quando as operações se tornam hábitos e habilidades, o indivíduo deve se ocupar de novas ações que darão origem a novas operações, o que promoverá que suas funções psicológicas superiores estejam em constante desenvolvimento.

Nesse sentido, entra em pauta a importância dos programas de formação continuada para os docentes. Um professor já dominando sua atividade docente, conhecendo os objetivos que regem essa atividade, desenvolve em sua prática pedagógica ações singulares, por meio de operações diversas, as quais logo se transformam em hábitos e habilidades, e se automatizam. Por isso o professor precisa ser exposto a novas ações, novos instrumentos para que suas funções psicológicas superiores se desenvolverem, porque, segundo Leontiev (2004, p. 283), “todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau de desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem”, bem como de aptidões psicológicas.

Enfim, de acordo com Leontiev (2004) e de Vygotsky (2007), é por meio do trabalho, do uso de instrumentos, entre eles, principalmente, a linguagem, que o homem integra-se à sociedade, à cultura, pois nem o trabalho, nem os instrumentos e nem a linguagem são adquiridos por hereditariedade biológica, mas por um processo de internalização da cultural criada pelas gerações anteriores ao longo da história. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso

do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Logo, o desenvolvimento está presente nos produtos intelectuais e materiais da atividade humana, na aquisição desses produtos, na internalização deles, o homem reproduz suas propriedades, capacidades e procedimentos formados historicamente, adquirindo assim, não apenas os produtos em si, mas todo o desenvolvimento material e intelectual neles potencializados. De acordo com Sforzi (2003), em uma paráfrase a teoria de Vygotsky de que o processo de internalização não é algo passivo, “desde as ações motoras mais simples às ações mentais complexas, todos os atos humanos devem ser ‘descobertos’ pelo indivíduo” (SFORZI, 2003, p. 76- grifo da autora).

Norteados por todas estas proposições, o ISD centraliza seu interesse na linguagem como instrumento mediador, pois sua tese é a de que as condutas humanas são resultados de processos históricos de interações sociais mediadas pelo uso da linguagem. É a linguagem (ou os signos languageiros) que funda a constituição do pensamento consciente humano, e é na prática languageira situada (ou nos textos e nos discursos produzidos pelos homens) que o agir humano se realiza. A linguagem é, portanto, conforme palavras de Hila (2011, p. 73), “um verdadeiro instrumento semiótico, ou a grande ferramenta simbólica a gerar desenvolvimento, dá ao homem a oportunidade de agir e de existir, no interior de atividades socialmente contextualizadas”. Ela é o instrumento fundador e organizador das funções psicológicas superiores (BRONCKART, 2006).

Assim, é por meio da linguagem que se interpretam as condutas ativas ou o agir dos agentes produtores das práticas languageiras situadas, foco de interesse do ISD, que visa, então, segundo Lousada (2011, p. 61), “investigar a problemática do agir humano tendo como base a linguagem”. Ou seja, conforme defende Bronckart (2008), tomamos como ponto de partida os estudos de Ricoeur, o agir humano só pode ser analisado a partir dos textos que comentam o agir, e nunca somente pela simples observação das condutas humanas.

Com igual importância, o ISD se respalda na Teoria do Agir Comunicacional de Habermas (BRONCKART, 2008), para quem a linguagem é o instrumento pelo qual os indivíduos constroem, em conjunto, valores sociais, e, ao mesmo tempo, é pela linguagem, pelo agir por meio da linguagem, que os indivíduos são avaliados. Os valores sociais são denominados por Habermas como “mundos representados”, os quais se distinguem em: mundo objetivo, mundo social, mundo subjetivo (BRONCKART, [1999] 2009). O mundo objetivo envolve o ato físico da enunciação; o social compreende as normas, as regras conhecidas pelos integrantes de um grupo social; e o subjetivo se relaciona a imagem que o indivíduo projeta de si ao agir, bem como a imagem que tem do outro.

Em decorrências de todas estas influências, o ISD estabelece algumas adaptações conceituais e definições *ad hoc* para alguns termos:

Agir – é um termo neutro, pois corresponde a qualquer comportamento ativo de um organismo, mas se divide em: agir geral/praxiológico: utilizado para designar as formas de intervenção orientadas por um ou por vários seres humanos no mundo; e agir de linguagem: que é o agir verbal restrito aos seres humanos (MACHADO et al., 2009).

Apenas depois do agir ser interpretado, ele é (re)configurado como “atividade”: quando o agir ou as formas de organização dos humanos estiverem implicadas em dimensões motivacionais (razões de agir) e intencionais ou os “efeitos que se espera obter com esse agir” (MACHADO et al., 2009, p. 23), que relacionados a um agir coletivo são chamadas de finalidades do agir. Então, dimensões envolvidas sob um ponto de vista sociológico.

Mas quando o agir for constituído de dimensões psicológicas, ou seja, de ações imputáveis a um indivíduo singular que também está dotado de motivo (ou razão de agir), de intenção (ou querer-fazer individual) e que conhece e assume a sua responsabilidade frente ao acontecimento (ou um provável poder-fazer), o termo é “ação” (BRONCKART, 2006). A ação, portanto, conforme Bronckart ([1999] 2009, p. 40), “constitui, de fato, essa unidade de análise reivindicada para a psicologia por Vygotsky, dado que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas”. A ação é compreendida como um recorte da atividade, um agir singular que é isolado da atividade coletiva, e é o grande foco de atenção dos estudos e pesquisas do ISD, pois é por meio da ação realizada por um indivíduo singular que a atividade coletiva pode ser observada, analisada e compreendida.

Tarefa- enquanto que para a Teoria da Atividade, as maneiras de executar as ações são denominadas de operações, para o ISD o termo empregado é “tarefa”, e para a realização das tarefas, o indivíduo executa cadeias de atos ou “gestos” (BRONCKART, 2006). Por exemplo, no caso do trabalho docente, na ação de ensinar a compreender e interpretar um texto, o professor realiza vários gestos didáticos (gestos da profissão docente): a) encaminhar a leitura do texto em voz alta; b) debater o tema tratado pelo texto junto aos alunos; c) realizar perguntas que levem o aluno a identificar no texto marcas deixadas pelo autor do sentido pretendido; d) solicitar que os alunos respondam perguntas oferecidas pelo material didático a respeito do texto; entre outras.

Ator - o responsável pela realização do agir, por assumir razões e intenções internas (pessoais, singulares) para seu agir, recebe a denominação de “ator”. Mas, aquele que

age sem configurar-se como responsável por seu agir, ou seja, se as razões e as intenções que conduziram seu agir foram apenas de caráter coletivo, ele é considerado apenas um “agente” (MACHADO; BRONCKART, 2009; BALTAR, 2008). Por exemplo, o professor PDE ao elaborar o seu Projeto de Intervenção Pedagógica estabelece alguns conteúdos básicos a serem abordados no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, aponta seus motivos, suas intenções, as capacidades e os recursos que serão necessários. Esse seu texto, o Projeto, revela, portanto, a figura da ação do professor no papel de ator, uma vez que ele se apresenta como responsável por seu agir. Entretanto, se esse professor expõe que o conteúdo apresentado em seu Projeto apenas responde às exigências de documentos governamentais, a figura da ação do professor poderá ser interpretada como a de agente. Está tudo pronto, definido, acabado, ao professor cabe o papel de aplicador do conteúdo.

Para agir - o homem utiliza-se de instrumentos materiais disponíveis no ambiente, e instrumentos psicológicos, tal como já abordado e que pode ser exemplificado pela tabela organizada por Nascimento (2012), que se centra na apresentação de instrumentos relacionados à profissão docente:

Figura 1 - Tabela de instrumentos materiais e psicológicos disponíveis no ambiente docente

Instrumentos materiais: ferramentas de trabalho em diferentes suportes e linguagens	Instrumentos psicológicos: permitem a construção de novas significações sobre o objeto de ensino
<ul style="list-style-type: none"> • vídeos, áudios, • sides, • transparências, • equipamentos laboratoriais, • acesso às mídias diversas: impressas, rádio, tv, digital • TVs Multimídia • AVAs (Ambiente Virtual de Aprendizagem) • TICs (Tecnologias de informação e comunicação) 	<ul style="list-style-type: none"> • todos os signos possíveis, • as obras de arte, • a escrita, • desenhos, esquemas, • elementos gráficos, • planos, roteiros, manuais, projetos, • sequências didáticas, • exemplos, guias de leitura, normas, pareceres técnicos, • grades de controle para regular a produção escrita, • quadros organizadores da memória das aprendizagens, • gestos didáticos discursivos multimodais, • gêneros discursivos orais, escritos e multimodais.

Fonte: Nascimento (2012, p. 12).

A exemplificação da autora está relacionada às “mediações formativas instrumentalizadas”, e, especificamente, sobre os instrumentos psicológicos, ela os considera

“como orientados para processos psíquicos do sujeito como meios de autorregulação e de autocontrole” (NASCIMENTO, 2012, p. 12).

Importante ressaltar que, para o ISD, é por meio dos textos e dos discursos que as condutas ativas ou o agir são interpretados, ou seja, que os papéis de ator ou de agente que assumem o actantes podem ser apreendidos. É nesse sentido, que os textos proferidos pelos responsáveis pela formação continuada no PDE-PARANÁ e pelos professores em formação são as grandes ferramentas que permitem que eu possa interpretar a atividade de formação continuada, onde agem coletivamente os indivíduos formadores, e as ações dos professores em formação no processo de internalização dos gêneros como novos instrumentos psicológicos.

Enfim, dada a importância dos textos para o ISD, isto é, sendo eles os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um coletivo de trabalho e de um indivíduo singular, os textos são concebidos como os principais instrumentos do desenvolvimento humano. E apesar das ações de linguagem serem, segundo Machado (2005, p. 250), a unidade de análise privilegiada e objeto maior dos estudos do ISD e não os textos, são os textos que permitem “que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro”. Assim, os textos são considerados construtos históricos que materializam “ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem” (p. 251), e por terem, nesta perspectiva, lugar de destaque, os são abordados por uma seção específica dentro deste capítulo.

1.2 OS TEXTOS: GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme de Bronckart ([1999] 2009, p. 69), na definição do ISD, os textos são “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos”. Ou seja, de acordo com a situação de comunicação: contexto onde ocorre a interação, com os agentes participantes, da formação discursiva ou campo, o texto, como um correspondente empírico, pode assumir diferentes formas, também chamadas de diferentes espécies de texto, os quais passam a receber a denominação de gêneros textuais (BRONCKART, [1999] 2009). Tal concepção formou-se, sobretudo, a partir das teorias de Bakhtin sobre gênero discursivo.

Segundo os estudos de Rodrigues (2004), desde a Antiguidade, o campo artístico-literário e a Retórica já se ocupavam dos gêneros em seus estudos, porém em um

conceito “apartado da vida social, e não como formas discursivas que se distinguem dos gêneros de outras esferas sócio-ideológicas” (RODRIGUES, 2004, p. 422). Por isso, Bakhtin é considerado o precursor da visão de gênero em uma perspectiva social, histórica, ideológica e discursiva, tanto porque esta concepção, conforme Rodrigues (2004), está contemplada em grande parte dos trabalhos do autor. Por exemplo, em “Estética da criação verbal” no capítulo “Os gêneros do discurso”, o autor expõe que toda forma de utilização da língua se faz em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, constituídos por integrantes de diferentes “campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). E os Campos são inúmeros, por exemplo: o campo familiar, o escolar, o jornalístico, o religioso, etc., e em cada um dos campos existentes, a comunicação entre aqueles que participam da interação acaba por formar diferentes práticas sociais, as quais são representadas pelos gêneros, verdadeiros “modelos que viabilizam a comunicação” (KLEIMAN, 2007, p. 12). Por exemplo, dentro do campo da atividade escolar ocorrem práticas sociais de linguagem, ou formas de organização das atividades específicas deste grupo social, como a chamada de alunos e o registro das notas bimestrais, práticas que acabam por dar origem a diferentes espécies textos: a lista de chamada, lista de notas dos alunos. Assim, os gêneros refletem os valores ideológicos, as condições específicas e as finalidades de cada campo, e, segundo Bakhtin (2003, p 262),

[...] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua estruturação composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação.

O conteúdo temático se refere ao que pode ser tido dentro de um campo, às ideias e aos valores compartilhados pelos indivíduos que integram um determinado campo da atividade humana. É por isto que em alguns gêneros os temas podem ser tratados de forma mais criativa e em outros não, o que Bakhtin (2003, p. 281) denomina como “exauribilidade do objeto e do sentido”. Isto é, o sentido de um texto é construído pelo autor de forma mais estanques em alguns gêneros, como nas ordens, por exemplo, em que o autor não é livre para criações, apenas deve expor o que se pretende de forma direta e objetiva, para que seu interlocutor execute a ordem exatamente como o esperado pelo autor. Como é o caso também do livro de chamada, por ser um formulário, não permite subjetividades, criações. O professor deve produzir a lista de acordo com as normas estabelecidas, seguindo a finalidade e a organização já sedimentadas pelo campo: o sistema educacional.

Já no caso dos artigos de opinião, por exemplo, o gênero se organiza a partir de uma exauribilidade em que o tema não se encerra em um único evento comunicativo. A opinião do autor de um artigo sempre dará condições para novas e/ou diferentes opiniões de seus interlocutores. Neste aspecto, entende-se que o conteúdo temático em um artigo de opinião não é tratado com total exauribilidade.

A estrutura composicional é a forma estrutural textual e semiótica dos textos pertencentes a um determinado gênero. O artigo de opinião, por exemplo, é composto de formas típicas: apresentação de um título, predominância de sequências argumentativas que se organizam por meio de operadores com valor lógico-argumentativo.

E o estilo diz respeito às unidades linguístico-discursivas relativamente estabilizadas em um gênero, como no artigo de opinião, para dar continuidade ao exemplo anterior: predominância do discurso interativo com a presença da primeira pessoa do discurso, formas verbais no tempo presente, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrástico; uso de vozes de autoridade como mecanismo enunciativo (BALTAR, 2007; GONÇALVES, 2009).

Também de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado tem uma razão para ser produzido, assim, a partir de seu querer-dizer, da finalidade do que se propõe a comunicar, do tema a ser tratado, um indivíduo escolhe um dos modelos de textos/um gênero para participar de uma situação comunicativa. Por exemplo, com a vontade ou a necessidade (finalidade) de procurar alguém que está desaparecido, o indivíduo produz (ou encomenda a produção de) um cartaz (um gênero), o qual, por sua vez, é composto de formas típicas composicionais, de certa estabilidade que se originou a partir do conteúdo temático a ser tratado dentro do campo: o cartaz é composto de uma foto, geralmente, atual da pessoa desaparecida, do nome da pessoa, local e data de desaparecimento, endereço, telefone da pessoa ou instituição a ser comunicada caso alguém localize o desaparecido.

É neste mesmo sentido, que a premissa bakhtiniana é de que todo e qualquer produção de um gênero está fundamentalmente vinculada aos participantes da interação, visto que para Bakhtin (2003, p. 282),

[...] os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva dos falantes, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento.

Esses participantes ou parceiros, diferentemente da linguística tradicional que os via de forma isolada, apenas como “ouvintes” ou “receptores”, são para Bakhtin

(2003), parte constitutiva da comunicação verbal. Por isso, também o termo interlocutor, por não apreender o amplo caráter participativo do ouvinte/leitor no processo de interação, recebe a denominação, em muitas das obras de Bakhtin, de o “outro”. O enunciado elabora-se sempre em função do outro, por isso o autor de um texto, oral ou escrito, sempre espera ser compreendido pelo outro. Para Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta”, pois o autor não espera apenas a compreensão, a qual é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. Ele espera do outro uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e idéias do autor, mas “uma atitude responsiva ativa”, onde o outro pode concordar ou discordar (de forma total ou parcial) de seu interlocutor, pode completar, adaptar, executar o que foi enunciado. Enfim, reagir de alguma forma a um enunciado. Seja a resposta de natureza atitudinal (por meio de condutas não verbais) ou linguística (condutas verbais) (MENEGASSI, 2009), pois a responsividade é um elemento constitutivo do dialogismo. É ela que permite que o diálogo continue, seja interrompido ou postergado de alguma forma (MENEGASSI, 2008).

Baseados nos pressupostos bakhtinianos e na afirmativa daquele autor de que o nível de responsividade é variável, Menegassi (2009) distinguiu três níveis de manifestação da responsividade: a responsividade imediata, a silenciosa e a retardada.

A responsividade imediata ocorre quando logo após ouvir/ler um discurso, o interlocutor materializa uma resposta de alguma forma, que pode ser em um ato fônico, manuscrito, gestual, ou até mesmo por meio de expressões faciais. É uma devolutiva imediata, o que não significa, segundo Menegassi (2009, p. 160), relação de tempo, de cronologia, “é uma atitude responsiva certa, determinada, imediata à provocação do locutor”. Por exemplo, quando telefonei para as professoras PDE turma 2009, que se propuseram em seus Projetos de Intervenção Pedagógica trabalhar com o ensino dos gêneros textuais, convidando-as para serem sujeitos empíricos de minha pesquisa, a resposta, já ao telefone, antes mesmo de nosso encontro pessoal, foi imediata, duas concordaram, uma outra professora não.

Para Menegassi (2009), o segundo nível, a atitude responsiva silenciosa, está ligado “a execução da ordem compreendida e acatada” (MENEGASSI, 2009, p. 272). É uma devolutiva que não requer necessariamente a verbalização oral ou escrita da resposta, pois é, mais geralmente, um atendimento e cumprimento de um pedido, de uma solicitação ou de uma ordem construídos em uma “relação social altamente assimétrica, autoritária na relação entre falante e ouvinte” ou em situações institucionalizadas “em que o enunciado se articula de forma que não reste ao destinatário da palavra outra possibilidade que não seja o cumprimento fiel e silencioso do que lhe foi solicitado” (MENEGASSI, 2009, p. 163).

Exemplo: o segundo questionário que enviei às professoras, já estabelecidas como sujeitos da pesquisa, foi por elas respondido seguindo as regras da participação delas na pesquisa. Naquele momento, elas não tinham opção em aceitar ou não responder ao questionário, pois já estavam concordadas com as regras daquela interação.

Um outro aspecto que também caracteriza a responsividade silenciosa é a “necessidade de compreensão mais abstrata, de reelaboração mental” (MENEGASSI, 2008, p. 137), por isso não imediata. O interlocutor precisa de um tempo maior para a abstração do discurso do outro para reelaboração de sua resposta. Este tipo de resposta está presente mais constantemente na produção escrita. Após refletir sobre leituras, debates, comentários, opiniões, notícias o indivíduo reflete, seleciona, organiza seu discurso e elabora seu texto-resposta. Tempo que, muitas vezes, não é considerado pela escola. Logo após o trabalho com a leitura de um texto, pede-se que o aluno produza um texto escrito, e ainda, geralmente, que o produza, responda ao discurso anterior, dentro do tempo padrão da aula.

Baseado nestas duas definições, o Projeto de Intervenção Pedagógica, o Material Didático-Pedagógico, o Artigo final são respostas silenciosas dos professores PDE já esperadas pelo Programa, em decorrência da participação deles no PDE-PARANÁ: acatam o estabelecido pelo Programa, por isso são produzidos depois de um determinado tempo de participação do professor no Programa, isto é, o Programa reconhece a necessidade de abstração, de reelaboração do que foi estudado durante os primeiros meses de participação do professor em cursos, seminários, encontros de orientação, conforme pode ser averiguado no cronograma de tarefas a serem realizadas pelos professores PDE turma de 2009 (ANEXO 1).

No referido cronograma, as atividades de aula inaugural, seminário integrador, palestras, oficinas, cursos para formação tecnológica estão determinadas para os meses de maio a setembro de 2009; o evento sobre direitos autorais, para setembro de 2009; encontros de orientação, com início em agosto de 2009; cursos sobre fundamentos da educação, de setembro a outubro de 2009; eventos de inserção acadêmica, nos dois primeiros semestres de 2009; e, finalmente, a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na escola: “a partir da primeira orientação” (PARANÁ, 2009b, p. 14), ou seja, a partir de agosto de 2009, depois da participação em diversos e diferentes eventos.

Já a atitude responsiva de ação retardada difere-se das outras duas por ser, para Menegassi (2009, p. 165), “uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado”. Ela acontece quando o interlocutor após ouvir/ler um discurso permanece por um tempo, curto ou longo, mas de qualquer forma, “temporalmente deslocado da situação real. Contudo, ela é perceptível nos discursos subsequentes do parceiro da

comunicação, em situações comunicativas diversas daquela que lhe deu origem” (MENEGASSI, 2008, p.139).

O efeito retardado acontece, muitas vezes, pela própria natureza da enunciação, que não exige uma manifestação imediata, a qual se materializa de forma verbal ou por meio de comportamentos. Por exemplo, as professoras PDE mesmo realizando estudos sobre a teoria dos gêneros textuais e sua transposição didática durante todo o período de participação no PDE-PARANÁ podem apenas começar transformar suas práticas pedagógicas muito tempo depois de terem sido certificadas no Programa, quando, em sala de aula, em situação comunicativa diferente, sentirem a necessidade de tomar os gêneros como instrumento de mediação para o ensino da língua materna e objeto de ensino.

Além desses três níveis, Menegassi (2008), em pesquisa sobre a escrita produzida por alunos do ensino superior, chegou a outros dois níveis que são manifestações dos primeiros: a) A resposta ativa - quando depois de manifestar uma resposta silenciosa, o indivíduo manifesta a de efeito retardado ampliando-a com a apresentação de argumentos, mas sem exposição de reflexões pessoais; b) A resposta ativa e crítica - ocorre o mesmo que na ativa, porém com a apresentação de argumentos, de explicações e exemplos formados de acordo com os julgamentos e avaliações pessoais feitas pelo indivíduo. É este nível de responsividade, uma resposta ativa e crítica, que o PDE-PARANÁ espera do professor PDE após sua participação no Programa: após refletir, selecionar, organizar seu discurso, o professor elabora seu discurso baseado em argumentos, explicações e exemplos, de acordo com julgamentos e avaliações pessoais, e assim responde ativa e criticamente aos discursos proferidos na formação continuada.

Sobre estes conceitos, Menegassi (2009) destaca ainda que as respostas podem ser tanto para o outro, uma outra pessoa, quanto para o outro de si mesmo, a própria pessoa. Em qualquer um dos casos, a responsividade é “resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao longo de sua existência” (MENEGASSI, 2009, p. 152). A noção de responsividade é, portanto, um fundamento importante para que eu compreenda como e em que medida as professoras PDE internalizam os gêneros textuais durante a participação delas no PDE-PARANÁ.

Enfim, embora tome todas estas concepções bakhtinianas como base e a elas seja totalmente convergente, o ISD não adota a expressão gêneros do discurso e sim gêneros de texto. Para Bronckart ([1999] 2009, p. 72), os textos por estarem sempre “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”, acabam por determinar diferentes “modos de fazer textos, ou

diferentes espécies de textos”. Por exemplo, com a emergência de uma nova formação social, a internet, os indivíduos coletivamente organizados passaram a criar novas espécies de textos, como os presentes no facebook, no twitter que são uma nova forma de conversação entre as pessoas por meio virtual. Os textos produzidos nestas duas redes sociais, pela utilização constante de seus usuários, passam a ser construtos sociais e históricos, um conjunto de textos com características próprias e comuns àquelas situações comunicativas, por isso, “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 75).

Diante disso, a compreensão é a de que os gêneros são criados, alterados, transformados com o tempo, no curso da história. Por exemplo, os e-books que modificam o livro papel, inserindo animação com movimento de cenário e de personagens, representação do texto escrito, isto é, além do leitor acompanhar a leitura, simultaneamente ouve a voz dos personagens, do narrador contando a história, ouve também uma música ambiente que tematiza o conflito, a relação de romance, etc. Ou seja, se as práticas sociais estão diretamente ligadas à época histórica, ao lugar, a cultura que as constituem, e por isso são dinâmicas e históricas, os gêneros, por serem materialização dessas práticas, também o são.

De acordo com Marcuschi (2005), um outro aspecto que justifica a historicidade e plasticidade dos gêneros dando-lhes dinamicidade, ocorre porque um gênero pode agregar a função de um outro, ou de outros, o que ele denomina de “intertextualidade intergêneros”. Por isso, para Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Neste processo, alguns gêneros são mais estáveis, mais rígidos, como os ligados ao campo da vida pública. Os documentos pessoais de identificação, por exemplo, como a certidão de nascimento, o livro de chamado do professor, como já citado, entre outros que são formulários padrozinados. Já os do campo da atividade midiática são de menos estabilidade formal, como os anúncios publicitários que podem se constituir apenas de uma imagem, de imagem e texto; podem agregar outros gêneros em sua formação, como poemas, fotos, provérbios, manuais de instrução; podem se destinar apenas aos adolescentes, as

mulheres, aos homens; se diferenciando se forem veiculados na TV, no rádio, no jornal impresso, na internet.

Portanto, cada situação comunicativa específica é nova e singular, isto é, cada interação é uma nova interação concreta e única, localizada dentro de um momento histórico, de uma ideologia que subjaz os interlocutores e ao campo. Assim, um indivíduo singular ao interagir dentro de um campo da atividade humana, do objetivo estabelecido por ele, da temática a ser abordada, da valoração que o tema tem para ele e para seu interlocutor, do lugar e do tempo histórico-social que ele e seu interlocutor ocupam, escolhe um gênero, um modelo estabilizado pela atividade coletiva. Porém, sobre o modelo, o indivíduo faz um recorte, com a finalidade de agir sobre uma situação comunicativa específica, o que provoca, por vezes, a transformação e a criação de novos gêneros de texto.

Conforme Machado e Cristovão (2006, p. 550),

Desde o momento do nascimento, a exposição contínua aos gêneros vai construindo nos leitores e nos produtores um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma não consciente ou sistemática. Essas regras e propriedades acabam por ser apropriadas e, como em todos os processos de aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas.

É frente a tudo isso, por comportar gêneros mais estabilizados em suas definições e rótulos, outros muito dinâmicos promovendo divergências em suas classificações e rotulagens, e ainda por existirem constantemente novas espécies de textos que, de acordo com Bronckart ([1999] 2009, p. 74), “a organização dos gêneros apresentam-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa”. Por isso, a princípio, o critério mais objetivo para identificar e classificar os gêneros seria buscar reconhecer e classificar os segmentos específicos que os configuram, uma vez que os segmentos existem em número limitado e são identificáveis por suas características linguísticas e recebem a denominação de “tipos de discurso, porque são “produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 76). Entretanto, como exposto, cada nova situação de comunicação é nova, assim o indivíduo singular ao recortar um modelo (um gênero) faz adaptações no modelo, (re)organizando os tipos de discurso que compõe o gênero-modelo de acordo com seu estilo próprio, que estará entrelaçado a seu objetivo na interação, a ideologia, a seus interlocutores, etc. Nesse sentido, O ISD, partindo dos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (2006), coloca sempre em primeiro plano a práxis, e compreende que o procedimento de análise de um texto só pode “ser ‘descendente’ (indo das

atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e aos seus componentes linguísticos)” (BRONCKART, 2006, p. 143- grifo do autor), centrando-se, primeiro, “nas condições sociopsicológicas da produção de textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 77).

Chego então à definição mais específica de gêneros textuais para o ISD, concebida por Schneuwly (2004), a qual, de acordo com Machado e Lousada (2010), foi construída a partir da noção de gêneros de Bakhtin e à luz da psicologia de Vygotsky. Para Schneuwly (2004, p. 27) o gênero é um instrumento que fornece ao sujeito as bases da comunicação, permitindo que ele aja com a linguagem em diferentes situações, pois o gênero representa a realidade, as diferentes práticas discursivas existentes. Desta forma, para Schneuwly, que foi quem, de acordo com Machado e Cristovão (2006, p. 550-551), acabou fornecendo “uma das concepções mais vigorosas para a questão do ensino e da aprendizagem de gêneros e para a elaboração de materiais didáticos adequados”, o gênero é definido e caracterizado como “um instrumento semiótico complexo”, e como instrumento “encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-27), podendo se traduzir em um esquema que se constituiu no quadro epistemológico marxista, a saber:

Figura 2 - Gênero na perspectiva do ISD

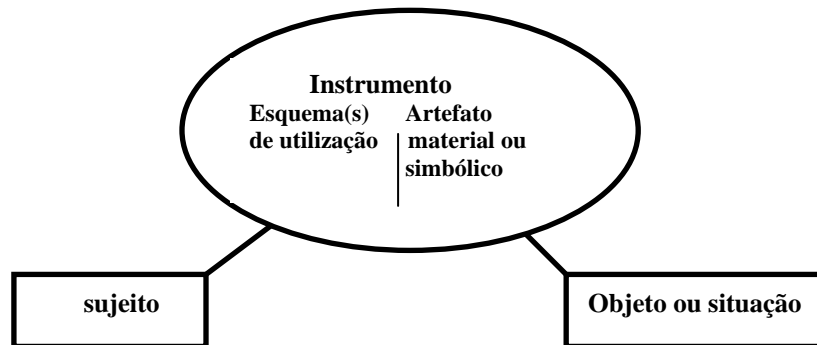


Fonte: Figura adaptada de Schneuwly (2004, p. 25).

Para agir sobre um objeto ou situação, o sujeito se utiliza de instrumento mediador, que é um construto histórico socialmente elaborado, ou seja, é resultado das interações sociais historicamente constituídas, assim como afirma Bakhtin (2003, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada

enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Mas Schneuwly (2004) concebe o instrumento ainda como tendo duas faces, o que atualiza a Figura 2:

Figura 3 - Gênero na perspectiva do ISD – Perspectiva atualizada.



Fonte: Schneuwly (2004, p. 25).

Nas duas faces do instrumento, de um lado está o artefato, como parte do instrumento, e do outro, como outra parte integrante, está(ão) o(s) esquema(s) de utilização do artefato. Uma melhor compreensão dessa concepção é possível quando retomados os pressupostos vygotskianos sobre instrumentos e, principalmente, a distinção de artefato e instrumento proposta por Rabardel (1995).

No sentido que Vygotsky atribui a instrumento, conforme exposto no início deste Capítulo, ele é algo material ou psicológico construído pelo sujeito para atender suas necessidades, as quais são a essência da atividade humana instrumentalizada (LEONTIEV, 2004). Quando o instrumento transforma um ambiente físico e/ou social por meio da atividade instrumentalizada (atividade realizada com a ajuda de instrumento), o instrumento transforma também o próprio sujeito, visto que aumenta os conhecimentos do sujeito sobre aquele ambiente físico e/ou social, o que desenvolve suas capacidades para agir e a regulação de seu comportamento. Por exemplo, para se relacionar com as pessoas, quando elas não ocupam um mesmo lugar físico, de um modo mais rápido e interativo do que as cartas, o homem criou o gênero *e-mail*, caracterizado como gênero textual por ter sido criado a partir da evolução tecnológica, de uma necessidade histórica e cultural e pela interação social de um coletivo de pessoas (em uma atividade coletiva), uma reconfiguração, uma adaptação do gênero carta. Ou seja, é um construto histórico originário das gerações anteriores, que passou a ser considerado um gênero específico a partir do momento que um coletivo o estabeleceu como

meio de comunicação virtual, o que significa que os sujeitos o internalizaram como instrumento de mediação entre eles e outros sujeitos por meio virtual²⁸.

Como instrumento mediador, o *e-mail* está entre um sujeito e um outro em uma situação de comunicação específica. Ao utilizar o *e-mail*, um artefato simbólico, que conforme Figura 3, é, segundo Vérillon (s/d²⁹), “apenas um componente parcial da ação instrumentada”, o sujeito transforma um ambiente comunicativo e se transforma, na medida em que adquire conhecimentos a respeito de como funciona a tecnologia para o envio e recebimento do *e-mail*, da linguagem a ser empregada, da estrutura formal do texto, o que é conveniente tratar neste tipo de situação comunicativa (o tema), e passa a integrar por *e-mail* como um meio de comunicação entre ele e as outras pessoas. Isto é, utiliza o *e-mail* por meio de esquemas de utilização daquele gênero, outro lado do instrumento representado pela Figura 3. O que Vérillon (s/d) denomina de “um conjunto complexo de representações, conhecimentos, operações mentais e habilidades motoras que são colocados em jogo pelo usuário durante a operação”³⁰. Conceitos originários de Rabardel (1995) para quem o instrumento é uma entidade mesclada, em uma de suas partes ele é artefato e na outra é esquema cognitivo.

A partir do mesmo exemplo, ao se propor o uso do *e-mail* para uma pessoa, enquanto externo a ela, este gênero existente por si só, por isso é considerado por Rabardel (1995) apenas um artefato. Ele ainda não é um elemento mediador da ação humana. Porém, quando a pessoa, a quem foi fornecido o *e-mail*, se apropria³¹ dele, integrando as potencialidades e limitações desse artefato a sua atividade, adaptando-o as suas necessidades de uso, no caso comunicativo, as suas finalidades determinadas, o artefato se transforma em instrumento.

²⁸ A questão de classificação do *e-mail* (o que acontece também com alguns outros gêneros) como um gênero ou como um suporte de gênero é bastante controversa. Por isto, é importante expor que classifico, nesta exemplificação, o *e-mail* como um gênero, mas em alguns outros momentos do texto desta tese, o *e-mail* recebeu a configuração de um suporte tecnológico para troca de mensagens entre mim e as professoras sujeitos da pesquisa. Isto porque compreendo *e-mail* na concepção que Marcuschi (2003, p. 17) defende: “trato a palavra *e-mail* como se fosse uma homonímia, ou seja, um termo com duas acepções tanto de origem como de função. [...], o *e-mail* na função de correio eletrônico é nitidamente um serviço que transporta os mais variados gêneros, tais como propagandas, ofícios, bilhetes, *e-mails*, cartas comerciais, relatórios, artigos científicos e assim por diante. Não obstante isso, hoje a idéia mais comum em relação aos *e-mails* é que sejam vistos como um gênero da área epistolar”. Diante do posto, fica evidente que

²⁹ Tradução minha. Texto original: “*More exactly, the artifact, as a material or semiotic construct, is only a partial component of instrumented action*”.

³⁰ Tradução minha. Texto original: “*The other component is manifested by the complex set of representations, knowledge, mental operations, and motor skills that are brought into play by*”.

³¹ Ao reinterpretar a noção de instrumento de Vygotsky, Rabardel utiliza-se do termo apropriação e não internalização como Vygotsky.

O resultado da apropriação em que o artefato se transforma em instrumento é denominado por Rabardel (1995) de “gênese instrumental”. Para se chegar à gênese instrumental, segundo o autor, o processo é longo e complexo, devido à integração entre a atividade da pessoa, seus conhecimentos, a maneira e métodos com os quais ela trabalha, com o artefato necessitar de um determinado tempo físico e psicológico, por vezes mais, por vezes menos, dependendo do instrumento, da atividade, da pessoa, e da incorporação do artefato a seus componentes psicológicos.

É quando a pessoa se apropria do artefato, atendendo as suas necessidades internas, ou seja, quando esquemas já foram adaptados para utilização, quando já foram integrados à estrutura cognitiva do usuário, e quando o artefato já faz parte de uma realidade externa (social) daquela pessoa, e por isso também ela o utiliza, que esse artefato é considerado, depois de todo esse processo, como construído pela pessoa, pois foi por ela adaptado para si e para o meio, se tornando um instrumento.

Para Rabardel (1995), a gênese instrumental é um duplo processo de apropriação de instrumentos: quando o artefato é integrado à estrutura cognitiva da pessoa, ela acaba por enriquecer seus esquemas mentais de uso de artefatos e ocorre o processo chamado pelo autor de instrumentação. Os instrumentos coordenam, transformam, atualizam os esquemas já existentes nas estruturas cognitivas. Já quando a pessoa faz adaptações no artefato por funcionalidades e finalidades específicas, quando é o artefato que é enriquecido, o processo é o de instrumentalização.

É com base nessas concepções que Schneuwly (2004) metaforiza o gênero textual como instrumento semiótico, conforme Figura 3, e os estudiosos do ISD passam a considerá-lo um “megainstrumento” (concepção que adoto e por este motivo, a seguir, a terminologia instrumento semiótico é a empregada na referência direta aos gêneros textuais). Isto é, o gênero textual é, de acordo com Schneuwly (2004, p. 28), “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Tem-se primeiramente um artefato, do qual o sujeito se apropria, por meio de esquemas de utilização, para que o instrumento possa ser o mediador entre ele e o objeto ou situação na qual ele age. Esses esquemas (adaptações, transformações, reformulações, recriações) são necessários para a apropriação de um gênero, de um modelo preexistente, uma vez que quase nunca sua utilização é uma reprodução exata de seu modelo. Como já mencionado, cada situação é uma nova situação, e nela o sujeito faz adaptações de acordo

com parâmetros como: “a esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

Por assim ser, a partir dos estudos de Schneuwly (2004), o gênero é concebido em uma dupla possibilidade de abordagem escolar, “como instrumento semiótico que materializa e significa uma prática social e como instrumento a ser apropriado pelo aprendiz no processo de instrumentalização que sustenta e orienta a ação de um sujeito em uma prática social de referência (DOLZ et al., 2008 *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 9). E, pela dupla semiotização, o gênero é um objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pelo professor ao aluno. O aluno aprende a produzir/interpretar gêneros e a utilizá-los em práticas discursivas escolares e, principalmente, fora da escola, em situações reais de uso da língua. Ao ser internalizado pelo aluno, o gênero é um instrumento semiótico mediador das ações dos alunos sobre os objetos ou as situações comunicativas existentes na sociedade de uma forma geral. Ao mesmo tempo, o gênero é utilizado pelo professor como guia para o ensino das dimensões, das especificidades de um gênero e de suas operações de uso. É o instrumento mediador utilizado pelo professor para agir sobre o aluno, para levá-lo a aprender a produzir o gênero em questão e é um instrumento semiótico que materializa uma prática social de linguagem, a do ensino escolarizado. De acordo com Anjos-Santos e Cristovão (2011, p. 262), a prática de ensinar os alunos a produzirem e interpretarem gêneros textuais é a “principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas”.

Em decorrência, diversos estudiosos (PASQUIER; DOLZ, 1996; MACHADO, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MAGALHÃES; LIBERALI, 2004; CRISTOVÃO, 2005, 2007; CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005; NASCIMENTO, 2005; NASCIMENTO; SAITO, 2005; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; NASCIMENTO; CRISTOVÃO, 2006; VIEIRA, 2007; ANJOS-SANTOS; CRISTOVÃO, 2011) apregoam que é o ensino dos gêneros e de suas operações de uso em diferentes situações comunicativas que promove o desenvolvimento das capacidades humanas ou capacidades de linguagem dos indivíduos.

É o desenvolvimento das capacidades de linguagem que permite que os alunos possam, conforme Machado e Lousada (2010, p. 624), “agir com a linguagem em diferentes situações”, pois nas inúmeras situações existentes a interação acontece a partir de textos produzidos no entrelaçamento das três capacidades de linguagem. A internalização dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

As capacidades de linguagem envolvem a capacidade de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva:

- A capacidade de ação - o indivíduo ao produzir um texto leva em consideração o objetivo da ação, as características do contexto particular, os interlocutores (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004), tornando-se capaz de adaptar um gênero/modelo a uma outra/nova situação de comunicação;
- A capacidade discursiva - o indivíduo mobiliza modelos discursivos na construção de um texto, ou seja, domina/reconhece a infraestrutura geral de um texto (o plano geral, os tipos de discurso, a sequencialização);
- A capacidade linguístico-discursiva – o indivíduo domina/reconhece recursos e operações linguísticas (mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal; mecanismos enunciativos: modalização, escolhas lexicais) na construção de um texto, adequando-os ao contexto imediato (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ao desenvolver suas capacidades de linguagem, o indivíduo sabe eleger, adaptar, transformar um gênero para participar de uma situação comunicativa, pois ele sabe quais são os elementos fundamentais que constituem o gênero textual: as características contextuais e do referente, os modelos discursivos que compõem a infraestrutura, os recursos linguísticos-discursivos e as operações psicolinguísticos do gênero em referência. Conseqüentemente, esse indivíduo sabe produzir/interpretar um gênero e com ele participar da sociedade. Portanto, é exatamente o desenvolvimento das capacidades de linguagem o centro da questão escolar, ou seja, o gênero não deve ser ensinado para que o aluno aprenda simplesmente um gênero, porque, conforme Machado e Lousada (2010, p. 626), “não é a simples existência social dos gêneros textuais que garante a possibilidade de comunicação em um determinado contexto”. A questão é o ensino de “operações de linguagem necessárias à produção de qualquer gênero” (p. 624). Isto é, o aluno deve ser levado a internalizar gêneros e ser capaz de realizar operações de linguagem necessárias à produção deles nas diversas práticas sociais de linguagem.

Para Machado e Lousada (2010), esta definição de Dolz e Schneuwly (2004), de que o ensino dos gêneros textuais promove o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, é aplicada, igualmente, ao desenvolvimento do professor e de sua atividade docente. O que é foco de meu interesse. De acordo com as autoras, diferentes artefatos são sugeridos pelas prescrições oficiais nacionais, estaduais e municipais para

mediar a atividade do professor, cito como exemplo um trecho da tabela de gêneros a ser utilizada pelo professor para o ensino da leitura e produção textual dos alunos, apresentada pela DCE-LP (2009):

Figura 4 – Parte da tabela de gêneros apresentada pela DCE-LP (PARANÁ, 2009)

***TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE COMUNICAÇÃO**

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de Família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites Curriculum Vitae	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas

Fonte: Paraná (2009, p. 100).

Para que a tabela se transforme de artefato para instrumento, conforme Machado e Lousada (2010, p. 630), “é preciso que o professor se aproprie dela e se certifique de que ela pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno”. Isso ocorre quando o instrumento não é mais algo imposto pela instância externa, no caso pela SEED, mas algo que participa da finalidade da atividade, do objetivo a ser alcançado pelo professor, de sua ação para agir. Somente quando o professor internaliza o instrumento por si, de acordo com suas concepções, seus objetivos, e para si, adaptando-o a suas finalidades, necessidades, ele se desenvolve e desenvolve também o *métier*.

No caso específico do gênero textual, ele contribui no desenvolvimento do professor e de suas capacidades de linguagem a partir do momento em que internalizado como instrumento semiótico passa a mediar a prática pedagógica do docente, por meio da mobilização de saberes profissionais, para atender as necessidades do professor e a de seus alunos, auxiliando-o em sua integração, e de seus alunos em diferentes realidades sócio-culturais, uma vez que para ensinar a produzir uma notícia, é preciso que o professor conheça, se integre à prática discursiva da qual o gênero notícia representa; para ensinar a produzir *e-mail*, é preciso conhecer, estar totalmente integrado a prática discursiva da qual o gênero *e-*

mail representa, e assim por diante. O gênero textual passa, portanto, a ser um “instrumento didático” no sentido que Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44) lhe conferem, uma vez que,

Orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização). Ele traz uma nova luz sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino.

Por isso, a importância do professor internalizar diferentes gêneros textuais para sua atividade, tanto gêneros que devem ser ensinados por ele aos alunos, quanto os que constituem sua profissão. “A apropriação de uma totalidade instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (MARX; ENGELS, 1845-1846/1969, p. 67 *apud* SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Magalhães e Liberali (2004) abordam ainda como as três capacidades de linguagem, discutidas por Dolz e Schneuwly, se desenvolvem também no professor quando este trabalha com os gêneros. Como participante da prática discursiva da sala de aula, onde produz gêneros (espécies de textos), o professor leva em conta todas as características do contexto e do referente e utiliza-se de sua capacidade de ação; deve mobilizar modelos discursivos, utilizando-se da capacidade discursiva; e dominar os recursos linguísticos-discursivos para construção de seu texto, utilizando-se da capacidade linguístico-discursiva.

No mesmo sentido, de acordo com Anjos-Santos e Cristovão (2011), diversos estudos de Cristovão defendem que as práticas pedagógicas pautadas por meio dos gêneros textuais são fundamentais para a formação, conscientização e reflexão do professor de língua estrangeira, o que, com certeza, vale da mesma forma para o professor de língua materna. Nessas práticas o professor está sempre envolvido com o processo de análise de textos, com a produção e/ou reestruturação de materiais didáticos, engajando-se totalmente em sua atividade profissional. A afirmativa de Anjos-Santos e Cristovão (2011, p. 264) é a de que,

Ora, parece-nos claro que considerar a linguagem como prática social e engajar-se em práticas linguageiras, apropriando-se dessa forma de diferentes gêneros de textos, possibilita ao professor de línguas novas formas de compreender, observar e analisar sua prática pedagógica. Tal processo de natureza heterogênea e dinâmica contribui para a (re)construção da identidade profissional do professor de língua estrangeira ‘(da mesma forma do professor de língua materna)’, na medida em que desestabiliza representações sobre a prática de sala de aula e sobre a maneira de entender o mundo, reorganizando-as constantemente (inserção minha).

Dessa forma, o uso dos gêneros como instrumento semiótico provoca transformações no professor, seu psíquico se desenvolve, pois há um aumento de seus conhecimentos sobre o mundo a partir do momento em que o professor desenvolve capacidades para agir sobre seus alunos, sobre a sociedade de um modo geral e ainda regula seu comportamento (MACHADO; LOUSADA, 2010). Nesse sentido, ao abordar o desenvolvimento da atividade docente provocada quando o professor internaliza os gêneros textuais como instrumento semiótico, considere importante realizar um aprofundamento sobre o conceito e características da atividade docente em específico, o que apresento na seção seguinte.

1.3 A ATIVIDADE DOCENTE

Para uma abordagem teórica a respeito do modo pelo qual se constitui o trabalho do professor e sobre diferentes situações que envolvem este trabalho, parti de estudos desenvolvidos por pesquisadores da Ergonomia da Atividade Educacional (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004), preceitos que também influenciam a formação dos pressupostos teóricos-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2006, 2007; MACHADO, 2002, 2007, 2009; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Por volta de 2001, Bronckart e demais pesquisadores do Grupo de Genebra, interessados em estudar mais especificamente as ações e os discursos em diferentes situações de trabalho, entre eles o trabalho educacional, fundaram o Grupo Linguagem, Ação, Formação (LAF), que é um subgrupo do Grupo de Genebra, conforme já mencionado. Esse grupo toma como referencial teórico, além das teorias de Bakhtin/Volochinov e de Vygotsky de base, as propostas da Ergonomia da Atividade Educacional e a Clínica da Atividade. Nesta perspectiva, em âmbito geral, Bronckart (2006, p. 209) concebe trabalho como:

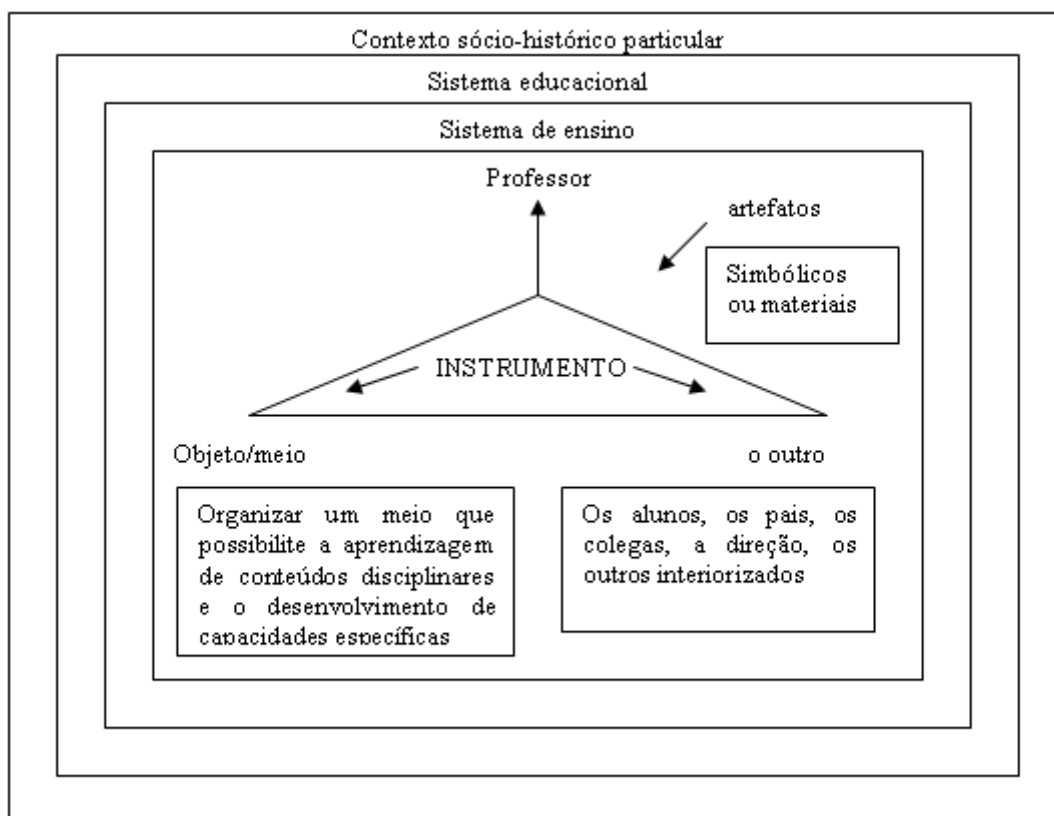
Um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídas, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia.

Nesta definição de Bronckart sobre trabalho, a grande influência marxista, vygotskiana e leontieviana da noção de trabalho como atividade, ou seja, como forma de agir

organizada coletivamente e desenvolvida no decorrer da história social do homem; constituída por motivações e finalidades, por regras e normas de ordem social e que limitam a liberdade de criação dos indivíduos que dela participam. E no caso da atividade docente, esta definição é comprovada pelo fato de que ela se realiza em um espaço historicamente já estabelecido, a sala de aula, assim como já organizados estão o tempo, o conteúdo escolar a ensinar, conforme a série e nível de ensino, a adoção de determinados livros didáticos ou apostilados; as tarefas entre os membros se dividem por uma hierarquia constituída no âmbito social: alunos, professores, coordenadores, orientadores, pedagogos, diretores, coordenadores da disciplina nos Núcleos Regionais de Ensino, chefes de Núcleo de Ensino, coordenadores da disciplina na SEED, chefe da SEED, integrantes do MEC, entre outros; com normas e regras impostas pelas organizações oficiais, SEED, MEC, e também por projetos do próprio estabelecimento escolar, como os Projetos Políticos Pedagógicos (SOUZA-E-SILVA, 2004).

É nesse sentido que Clot (1999), Amigues (2004), Bronckart (2007), Machado (2007) afirmam que a atividade docente deve sempre ser analisada levando-se com conta o contexto sócio-histórico, os fatores sociais, o sistema de ensino e o sistema educacional que a constitui, os quais se esquematizam na figura:

Figura 5 - Esquema sobre o trabalho do professor



O esquema põe em evidência que a atividade docente se insere e se faz dentro de um contexto específico bastante complexo e abrangente, pois para alcançar os objetivos da atividade, o professor, aquele que desenvolve a atividade docente no centro do processo, se utiliza de instrumentos, tendo sempre como norte o outro: os alunos, a instituição que o emprega (escola, Núcleo Regional de Educação (NRE), SEED, MEC), os pais dos alunos, e os muitos outros profissionais da área (AMIGUES, 2004). Ou seja, o professor considera todos os participantes diretos do sistema educacional e os indiretos na execução de seu trabalho.

Para Tardif (2008, p. 13), o outro é o “próprio cerne do saber dos professores”, pois o saber só se manifesta através de relações entre o professor e esses outros todos. É exatamente nesse sentido que também Clot (1999), em sua filiação ao pensamento vygotkiano, caracteriza o trabalho docente como uma atividade direcionada a outros. Esses outros ainda, de acordo com Amigues (2004), acabam por instituir à atividade docente a responsabilidade de coordenar relações entre as prescrições, as dimensões coletivas, as regras e as ferramentas específicos desta atividade. Mais especificamente sobre as prescrições, conforme Souza-e-Silva (2004), elas referem-se à procedimentos, regras e normas estabelecidas pelas instituições hierárquicas superiores sobre o trabalho do professor, como os documentos oficiais nacionais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os documentos oficiais estaduais, como, por exemplo, a DCE-LP; os locais, como o Projeto Político Pedagógico da Escola, entre outros. Alguns deles provenientes e impostos por instituições, por vezes, de maneira bastante coercitiva, por vezes, extremamente vagas, e ainda, por vezes, até mesmo, contraditórias (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Quando as prescrições são vagas, de acordo com Amigues (2004), permitem que os professores as redefinam para si, promovendo a chegada delas até os alunos, muitas vezes, não de forma direta, mas reorganizadas de acordo com a concepção do professor e do coletivo. Mas quando as prescrições são produzidas com a participação dos próprios professores, como nos Programas de ensino, nos projetos de trabalho, no Projeto de Intervenção Pedagógica PDE-PARANÁ, elas não constituiriam textos propriamente prescritivos, mas, como explica Machado (2009, p. 81), constituiriam textos planejadores, textos “que explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos”. E é contrapondo os textos prescritivos e as ações efetivamente realizadas, ou seja, a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado que a Clínica da Atividade, com

Clot (1999) e Faïta (2004), a Ergonomia da Atividade Educacional, com Amigues (2004), e o ISD, com Machado (2002), passaram a estudar os três níveis de trabalho: o trabalho prescrito, o trabalho planejado e o trabalho realizado ou efetivamente realizado.

O trabalho prescrito são as regras, normas impostas para o trabalho, para regulação das ações do trabalhador pelas instituições/empresas. Conforme Machado (2009, p. 280), em qualquer atividade de trabalho, “o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas”.

Para Machado (2002), o trabalho realizado é concebido como o conjunto das condutas verbais e das não verbais que são observadas em situação de trabalho, no momento da ação do trabalhador. Tais condutas vão sempre estar distanciadas, de alguma forma, do que foi a elas prescrito. Assim, o trabalho realizado é o que efetivamente o trabalhador realiza.

E o trabalho planejado é o planejado pelo próprio trabalhador, as ações que ele imaginou, pretendeu, projetou, objetivou fazer. Seriam as prescrições elaboradas pelos próprios trabalhadores diante de sua interpretação, de sua própria realidade frente às prescrições externas. A Clínica da Atividade, especialmente nos trabalhos de Goigoux (2002)³² adota também para esse nível de trabalho a terminologia trabalho real.

Conforme Amigues (2004) estudar o prescrito externamente e/ou o planejado pelo professor e o efetivamente realizado é importante do ponto de vista de que é por meio da “tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Voltando-me as relações de responsabilidade do professor, segundo Amigues (2004), no que se refere às dimensões coletivas, são elas que levam os professores a construírem respostas às prescrições, o que geram novos documentos prescritivos para organização das tarefas, como os Planos de Trabalho Docente, que contemplam quais conteúdos devem ser abordados durante o ano letivo, quais encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos serão utilizados, bem como os critérios e instrumentos de avaliação para os discentes. Todos eles em consonância com as finalidades do coletivo, ou seja, resultado do consenso encontrado pelos professores de cada disciplina que lecionam em uma determinada escola. Ressaltando que para Leontiev (2004) as ações estão mesmo sempre relacionadas às finalidades da atividade.

³² GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Actes du 37ième Congrès de la SELF : Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse, Provence, 2002, p. 78-85.

Já as regras do ofício são o que regem as formas de fazer e quais instrumentos e ferramentas os professores podem e devem utilizar para a execução de suas tarefas. Essas formas de fazer e as ferramentas estão diretamente relacionadas às disciplinas. Por exemplo, a regra do ofício de professor de Língua Portuguesa rege que após a leitura de um texto este seja seguido de atividades, orais ou escritas, de compreensão e interpretação. Para o professor de matemática a calculadora é uma ferramenta bastante presente em resolução de tarefas de cálculo.

As ferramentas são muitas: livros, exercícios, quadro negro, entre outros. E se diferenciam e diversificam de acordo com a disciplina e a ação singular do professor que a transforma em instrumento psicológico. Um texto oferecido pelo livro didático, pode ser uma simples ferramenta material para o ensino da leitura, no sentido tradicional do termo. Mas, esse texto pode transformar-se em um instrumento psicológico quando o professor ao pretender que os alunos produzam uma carta, por exemplo, aborda esse gênero, junto com os alunos, em todas as suas especificidades sociais, contextuais, linguísticas e pragmáticas, como materialização de uma prática discursiva existente na sociedade para atender as necessidades dos indivíduos de se comunicarem. Assim, o gênero carta é o instrumento que o professor se apropria para o ensino da carta, está entre o professor que age e a situação na qual ele age, o ensino da produção do gênero carta, e ao mesmo tempo é o instrumento a ser apropriado pelo aluno para que ele participe da sociedade, dentro e fora da escola (SCHNEUWLY, 2004).

Por assim ser, a Ergonomia da Atividade Educacional e a Clínica da Atividade e o ISD (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) compreendem a atividade docente como sendo:

- a) situada e sobre influência do contexto;
- b) pessoal, pois envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais, etc. do trabalhador, mas também é impessoal por não ser livre, segue prescrições construídas por instâncias externas e hierarquicamente superiores;
- c) prefigurada pelo trabalhador, pois ele reelabora as prescrições conforme seus objetivos e limites físicos e psíquicos;
- d) mediada por instrumentos materiais e simbólicos;
- e) interacional, na medida em que ao utilizar-se dos instrumentos para agir sobre o meio, o trabalhador transforma tanto o meio como os instrumentos, bem como é transformado por eles;
- f) interpessoal, porque envolve interação com vários indivíduos interiorizados pelo sujeito;

- g) transpessoal, guiada por modelos do agir específico de cada ofício;
- h) conflituosa, pois o trabalhar faz escolhas para redirecionar seu agir diante de diferentes situações, vozes, agir de outros envolvidos, das prescrições, etc;
- i) fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimentos de capacidades do trabalhador.

Desse modo, conforme metaforiza Saujat (2004), a atividade docente é mesmo um “tecer”, de um lado a “trama”, liga a atividade aos programas de formação, aos documentos prescritivos oficiais, às políticas educacionais, à hierarquia constituída, as regras do próprio ofício. Do outro lado, a “tela”, liga a atividade aos professores, as suas história de vida, suas experiências profissionais e pessoais, seus desejos, anseios; a seus pares, família.

Toda essa complexidade que envolve o trabalho docente é um dos motivos que o caracteriza como de difícil descrição (BRONCKART, 2006), como um enigma (MACHADO, 2007), determinando-o como objeto de estudo de muitas pesquisas (BORGHI, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; BRONCKART, 2006; LEITE, 2009).

A respeito do objeto e/ou objetivo do trabalho do professor, item constitutivo da Figura 5, sobre o objeto e/ou objetivo do trabalho do professor, Machado (2007) ressalta que para as instâncias governamentais, pelo prescrito por elas, o objetivo do trabalho do professor seria “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável” ou ainda “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno” (MACHADO, 2007, p. 93). Mas para a autora, o objetivo é mesmo organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos. E é por isso que o trabalho docente vai muito além da sala de aula, pois exige planejamento, preparação de aulas, avaliação e recursos materiais e simbólicos para que ele (o professor) possa, entre outros pontos, ““apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos’ por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir”; ““selecionar instrumentos’ adequados a cada situação”; ““servir-se de modelos do agir’ sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho” (MACHADO, 2007, p. 93-94-grifos meus).

Tais instrumentos, necessários para o agir, são utilizados pelo professor nas diversas e diferentes tarefas docentes, tarefas denominadas pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade Educacional como “gêneros da atividade”, uma vez que, de acordo com Faïta (2004, p. 59), a expressão gêneros é empregada para designar as maneiras de se realizar uma atividade (um trabalho), pois “a noção de ‘gênero’ responde a tantas necessidades quanto dela se fazem usos fundados ou coerentes” (grifo do autor). Portanto,

para Faïta, se gêneros, para Bakhtin, são formas relativamente estáveis de enunciados, por esses enunciados representarem em sua essência as formas de ação de linguagem dos sujeitos, é possível então que as formas de ação, de natureza simbólica e linguageira de uma atividade, de um grupo social e historicamente organizado, também sejam designadas de gêneros. Nesta perspectiva, os gêneros de atividade são, na concepção de Faïta (2004, p. 60) “formas de fazer que impregnam nossas formas de ação [...] sejam de natureza simbólica ou linguageira”. Formas de fazer que, na terminologia adotada por Clot (1999), são gêneros profissionais, pois são maneiras que se estabilizam de acordo com o fazer de um determinado grupo profissional, isto é, obrigações partilhadas por um coletivo em um meio profissional.

Portanto, os gêneros da atividade são muito mais do que tarefas a serem realizadas, são obrigações partilhadas por um coletivo profissional na execução do *métier*. E por serem, assim como os gêneros discursivos na configuração bakhtiniana, instrumentos no sentido de sua função psicológica, integram dois lados: os trabalhadores devem respeitar este trabalho da organização, mas por outro lado, este trabalho da organização constitui-se, igualmente, como um recurso da própria ação (CLOT, 1999). E pelo mesmo motivo, por serem pré-construídos criados por gerações antecedentes sofrem transformações em vistas de atender as necessidades, os objetivos dos sujeitos no momento de agirem em uma situação de comunicação, inclusive novos gêneros da atividade podem ser criados.

Dentro do grupo profissional docente, os gêneros da atividade estabilizados e compartilhados comumente por todo o grupo docente são, por exemplo, as reuniões pedagógicas, os cursos de formação continuada, as aulas, etc. Só que, conforme Barros (2012), para operacionalização de cada um destes gêneros, o professor, o que também ocorre em todas as profissões, mobiliza ainda outros gêneros do *métier*, por exemplo: sendo a aula a atividade principal, outros gêneros dela e nela emergem: a chamada de alunos, a elaboração e correção de tarefas, a exposição de conteúdos, etc. E para por em funcionamento os diversos gêneros da atividade, de acordo com os estudos de Aeby-Daghé e Dolz (2008); Nascimento (2011; 2011a); Barros (2012), o professor executa uma cadeia de gestos profissionais em articulação com os instrumentos didáticos, corporificando assim a atividade docente.

Na concepção destes autores, gestos didáticos são todos os movimentos discursivos e pragmáticos, verbais e não-verbais, executados pelo professor para presentificar e topicalizar os objetos de ensino, e tais gestos se distinguem em duas categorias: gestos fundadores e gestos específicos. Os gestos fundadores são os consagrados pelo *métier* docente, pois são gestos comuns a este grupo profissional na efetivação de seu trabalho, e por isso a expressão utilizada por Nascimento (2011) para nominalizá-los é: gestos profissionais

fundadores, os quais de acordo com a autora e também com Aeby-Daghé e Dolz (2008), recebem a seguinte classificação:

a) Presentificação: quando o professor realiza um gesto a fim de mostrar aos alunos o objeto de ensino a partir de seu suporte. Por exemplo: com o objeto de ensinar o gênero artigo de opinião, o professor o apresenta aos alunos focalizando toda a prática social de linguagem da qual ele participa, inclusive quais os suportes o veiculam; b) Elementarização: gestos que colocam em evidência as dimensões ensináveis de um objeto de ensino; c) Formulação de tarefas: gestos que apresentam comandos sobre o objeto em processo de ensino e aprendizagem; d) Materialização: elaboração de dispositivos didáticos (textos, exercícios, etc.); e) Apelo à memória: gestos para resgatar objetos já trabalhados; f) Regulação: gestos para diagnosticar dificuldades e para estabelecer metas para o aprendizado dos alunos; g) Institucionalização: gestos para sedimentação do novo saber do aluno.

Todos estes gestos são realizados e estabilizados pelo coletivo. Evidentemente, um professor pode realizar mais constantemente um do que o outro, ou privilegiar sempre um em detrimento ao outro, de acordo com sua concepção de linguagem e de ensino (GERALDI, 2006), e por isso os gestos didáticos fundadores são considerados inerentes ao *métier* docente (NASCIMENTO, 2011).

Contudo, quando um professor passa a realizar um gesto fundador de outra maneira, ou nas palavras de Faïta (2004), a fazer de outra maneira, acaba por constituir, para Nascimento (2011), um “gesto didático específico”, ou um estilo profissional (CLOT, 1999). Assim, um gesto didático específico é realizado quando o docente precisa inventar novas soluções diante de problemas não previstos, quando gêneros da atividade precisam ser transformados no momento de um agir do professor, quando os professores colocam em prova ou se (re)apropriam de prescrições diante de suas experiências pessoais, são essas invenções, transformações, (re)apropriações que se caracterizam como o gesto didático específico ou estilo profissional. Os quais ainda ganham a denominação dada por Souza-e-Silva (2004, p. 98) de “metamorfose do gênero durante a ação”.

Conforme apregoa Nascimento (2011), os gestos didáticos específicos acontecem na singularidade da ação pedagógica, quando o professor precisa ou quer adaptar, modificar, transformar os gêneros da atividade frente a interação entre ele e o aluno, ao objetivo do ensino e da aprendizagem, ao contexto imediato (escola rural, escola de periferia, turma de reforço, turma do ensino fundamental ou médio, etc.), estes gestos se referem a um nível individual. Ou seja, “a atividade discursiva do professor vai (re)configurando os gêneros de atividade” por meio de ações singulares (NASCIMENTO, 2011, p 56). Portanto, segundo a

autora, é por meio dos gestos didáticos específicos que os professores elaboram e/ou adaptam os instrumentos mediadores para o processo de ensino e de internalização dos conteúdos escolares pelos alunos. Exemplo de um gesto didático específico são os documentos oficiais, os quais orientam a necessidade do professor colocar o aluno em contato com os mais variados e diferentes gêneros (que é um gesto didático fundador), diante da realidade social-econômica das escolas da rede pública de ensino, conforme observado nas aulas das professoras sujeitos de minha pesquisa, e relatado por elas como práxis já estabelecida no meio, as professoras oferecem aos alunos outros textos que não os do livro didático adotado. No entanto, como a escola e as professoras não têm condições financeiras para a cada turma e a cada nova proposta de trabalho oferecer novos textos aos alunos, elas imprimem ou xeroçam certo número de textos que atenda ao número de alunos em uma sala de referência, vedam os textos em saquinhos de pasta-arquivo, e os repassam aos alunos para realização da atividade planejada. Ao final da atividade, os professores recolhem os textos. Dessa forma, um mesmo texto é utilizado em diferentes turmas e aproveitado ainda de um ano para outro, pois se conservam limpos e sem anotações individuais e rabiscos que possam ser feitos pelos alunos.

Outro exemplo, os professores diante da orientação da DCE-LP da necessidade de ensinar o aluno a utilizar a linguagem nas inúmeras práticas existentes na sociedade (práticas sociais), frente à realidade da sala de aula, principalmente no que diz respeito aos livros didáticos disponibilizados para sua ação pedagógica, começam a se desprenderem dos livros didáticos e elaborarem sequências didáticas e materiais didáticos personalizados para o ensino dos gêneros que representam/materializam as práticas sociais de linguagem. A elaboração de sequências didáticas e de conjuntos de exercícios específicos construídos pelo próprio professor, os chamados módulos ou oficinas de trabalho (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), é uma forma, uma maneira de fazer relativamente nova, sobretudo no Brasil, por isso pode, nesse momento (momento concreto cronologicamente), ser considerado um gesto didático específico.

A partir dessas definições e frente aos dados que foram emergindo durante minha pesquisa, tomei a noção de gestos didáticos específicos como categoria de análise das ações pedagógicas realizadas pelas professoras sujeitos de minha pesquisa em sala de aula, o que apresento de forma mais detalhada no Capítulo 5 (análises).

Diante de todas essas definições fica evidente que a atividade docente é, sobretudo, um instrumento mediador entre os conteúdos escolares (também instrumentos psicológicos mediadores) e os alunos, e também entre o professor em formação e novos conhecimentos científicos/teóricos. Contudo, a mediação efetivamente ocorre por meio dos

processos formativos ou formas de organização do ensino e aprendizagem, as quais, segundo Machado (2007), são elaboradas, adaptadas, realizadas pelos professores e pelos órgãos responsáveis pela formação continuada. Por isso, tais processos constituem a próxima seção.

1.4 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO FORMATIVA

É por meio dos processos de mediação formativa que as pessoas internalizam os pré-construídos, os gêneros textuais, e por isso esses processos se enquadram em um segundo momento do programa de estudos sugeridos pelo ISD, uma vez que os estudiosos vinculados a esta corrente apregoam que são esses processos que asseguram a transmissão e a reprodução dos pré-construídos, e é a internalização de construtos históricos, de instrumentos que, segundo Machado (2005, p. 250), “permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro”. Tais processos, de acordo com Bronckart (2008, p. 114), se configuram em três conjuntos:

- a) Os processos de educação informal, por meio dos quais os adultos integram os recém-chegados ao grupo na rede de pré-construídos coletivos, desenvolvendo atividades conjuntas [...];
- b) Os processos de educação formal, em sua dimensão didática (condições de transmissão de conhecimentos) e pedagógica (condições de formação das pessoas);
- c) Os processos de transação social [...], em que se desenvolvem nas interações cotidianas entre pessoas já dotadas de pensamento consciente, na forma de avaliações (geralmente linguageiras) recíprocas, contribuindo para a manutenção das interações – mesmo com a existência de situações conflituosas – e para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos.

É sobre exclusivamente o item b, os processos de educação formal, o meu foco de interesse, uma vez que meu objetivo é compreender como e em que medida os professores articulados ao PDE-PARANÁ internalizam os gêneros textuais como instrumentos semióticos e os utilizam como mediadores de suas ações didáticas. Portanto, o item b se relaciona ao fato de ser preciso investigar como o PDE-PARANÁ implementa seu projeto formativo de professores da rede estadual de educação.

Para abordar as bases teóricas sobre os processos de educação formal, inicialmente, retomo a noção de mediação já apresentada neste mesmo capítulo, centrando-me, neste ponto, mais diretamente aos fatores de ensino e aprendizagem. Em seguida,

apresento um processo formativo específico para o ensino dos gêneros textuais elaborado pelos estudiosos do ISD.

1.4.1 Mediação

Ao abordar o conceito de mediação me remeto novamente às concepções vygotskianas considerando que para Vygotsky o conceito de mediação é o elemento central para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das funções psicológicas superiores. Como já exposto, para Vygotsky o homem não se relaciona com o mundo de forma direta, mas sim, fundamentalmente, de forma mediada. Os instrumentos materiais e os psicológicos são os elementos mediadores e para internalizá-los é necessário a interação com outros sujeitos já portadores desses instrumentos. Noções que levadas ao estudo do ensino e aprendizagem escolar foram, de acordo com Sforzi (2008), distanciadas do significado que assumem para Vygotsky, uma vez que mediação passou a ser “sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno”, confundida “com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza” (SFORZI, 2008, p. 1). A relação de acompanhamento da criança pelo adulto, apesar de ser um aspecto do desenvolvimento humano, não é considerada o centro desse processo. Muito além da interação sujeito-sujeito, no contexto escolar, a mediação está fundamentada “na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito” (SFORZI, 2008, p. 1).

Diferente dos outros animais, a atividade do ser humano é criadora e produtiva. O homem ao criar um objeto (produto material ou intelectual), cria também o conhecimento sobre sua criação, desenvolvendo, portanto, ciência, tecnologia e arte: mediadores culturais. Assim, o relacionamento do homem com os outros homens acontece pela mediação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos objetivados pelas gerações anteriores. Para se apropriar desses conhecimentos, de acordo com Leontiev (2004, p. 272),

Para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança 'aprende' a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de 'educação' (grifos do autor).

Estes “doutros” são outros homens que já se apropriaram dos objetos materiais e intelectuais e que já dominam ações e operações com os mediadores culturais e

podem então auxiliar a criança, e o adulto, em seu aprendizado. Para exemplificar esse processo, Leontiev (2004) primeiro expõe a apropriação pela criança de um instrumento físico, a colher. A criança em sua interação com outros indivíduos já observou como eles fazem uso desse objeto, uso construído historicamente, ou seja, participa de uma mediação não intencional, não dirigida. Mesmo assim, para efetivamente usar a colher ela precisa da mediação intencional, que ocorre quando a mãe, ao alimentar a criança, usa a colher levando com ela os alimentos até a boca da criança, depois começa a colocar a colher na mão da criança. A mãe, além da ação física, executa também uma ação verbal, explica à criança como usar o objeto. A criança por fim aprende a utilizar a colher como instrumento que se coloca entre ela e a comida. De acordo com Leontiev (2004), esse exemplo serve também para os processos que envolvem a formação das ações mentais. E a partir disto, orienta Sforni (2008, p. 6-7):

Diferentemente da aprendizagem de uma ação motora, na qual a comunicação prática pode ser suficiente para a sua reprodução pela criança, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo envolve convenções que não são dadas ao conhecimento somente pela observação do uso que as demais pessoas fazem desses signos. Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os signos – são transformadas em processos internos de mediação do sujeito com o mundo.

Portanto, o processo de internalização é de responsabilidade do professor, que se realiza quando este transpõe aos estudantes os conteúdos escolares ou conhecimentos historicamente produzidos. Assim, o desenvolvimento do aluno acontece quando ele internaliza os conteúdos escolares (instrumentos psicológicos) e as operações de uso deles, ou seja, quando consegue utilizar esses conteúdos nas representações dos fatos e das situações reais de uso, dentro e fora da escola. Neste sentido, as práticas intencionalmente dirigidas, os processos de formação acontecem, conforme Sforni (2008, p. 7), por meio de uma “dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar”.

Ressalto aqui que para que o aluno participe dos objetos, fatos e fenômenos do mundo, ou seja, das práticas sócias de linguagem, o ensino deve ser organizado em função da prática social e não em função do gênero (KLEIMAN, 2007). O gênero e todas as suas especificidades contextuais e textuais são os instrumentos para se chegar às práticas, para delas participar.

Portanto, os conteúdos escolares, de acordo com Vygotsky (2007, p. 104), são “mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, [...] mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento”. Eles possuem um grau elevado de abstração, pois não estão evidenciados nos fenômenos e nos contextos como acontece com os conceitos cotidianos (espontâneos) (VYGOTSKY, 2000). Por isso, para que sejam ensinados, é preciso que o professor elabore ações que intencionalmente dirija a consciência do aluno para eles (GALUCH; SFORNI, 2009). Só assim os conteúdos escolares são internalizados dando condições de desenvolvimento às funções superiores de um indivíduo.

Isto é, eles não são aprendidos por simples “memorização” (VYGOTSKY, 2000), como se fossem algo pronto e acabado, sendo definido e transmitido. “O desenvolvimento dos conceitos pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 2008, p. 104). Eles são aprendidos em um processo produtivo em que o aluno é colocado em atividade mental de comparação, análise, generalização, abstração e síntese, assim, de acordo com Hila (2009, p. 8), o aluno passa a tomar “consciência do real uso e valor do conceito, além de conseguir mobilizá-lo em diferentes tarefas”. Esse é o conceito de desenvolvimento adotado pelo ISD, segundo Bronckart (2006, p. 158),

Essas diferentes formas de reorganizar de forma eficaz as significações provenientes das tomadas de consciência, e mais precisamente da capacidade de fazer dialogar de forma útil, no cerne da economia psíquica individual, as diferentes concepções possíveis das ações e dos atores.

É nessa mesma perspectiva que Sforini (2004) afirma que o conteúdo em processo de ensino e aprendizagem deve sempre ser tratado de modo a promover no aprendiz reflexão, análise e generalização, processos mentais imprescindíveis à apropriação conceitual. E para que esses processos aconteçam é imprescindível que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização. Porém, isso não significa que o aluno deva saber listar, exemplificar, reproduzir os conceitos escolares. O que é fundamental, conforme postula Sforini (2004, p.

92), é o aluno tomar “posse tanto do nível de consciência neles potencializado quanto da capacidade de organização do pensamento sem os limites empíricos”.

Toda essa explanação sustenta a mediação que realizam os programas de formação de professores, para que professores em serviço internalizem conhecimentos/instrumentos e se desenvolvam, e desenvolvam a própria profissão. É nesse sentido que o PDE-PARANÁ se constitui como forma de intervenção formativa, no sentido de uma atividade, uma forma de organização coletiva (LEONTIEV, 2004) que tem como objetivo possibilitar a internalização de novos conteúdos/instrumentos e o desenvolvimento de capacidades específicas para o exercício da profissão docente.

Destaco ainda que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), em um processo formativo, é fundamental inserir um indivíduo em formação em práticas intencionalmente a ele dirigidas mas também que a aprendizagem também seja intencional. Ou seja, que o aluno esteja intencionalmente disposto a se desenvolver. De acordo com os autores a cooperação social “é fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Um outro elemento essencial para que o processo formativo promova desenvolvimento, conforme Nascimento (2009), é a instauração da prática reflexiva, da participação crítica do aprendiz no processo, e é nesse sentido que “prática reflexiva e participação crítica serão entendidas aqui como orientações prioritárias da formação de professores” (PERRONOU, 1999, p. 5), pois segundo Perronoud (1999), Nascimento (2009) e Diniz (2000, p. 41), o profissional reflexivo é aquele que “pensa-na-ação”, reflete sobre sua própria prática aliando-a “à atividade de pesquisa”; é o pesquisador de sua própria ação, o profissional capaz de “descrever, analisar e interpretar a sua própria prática” (MAGALHÃES, 2004, p. 46).

De acordo com Magalhães e Liberali (2004), se as ações realizadas durante a participação do professor em um contexto de formação e aquelas que serão por ele futuramente realizadas não passarem pelo crivo da reflexão, tornando-se rotinizadas e automatizadas, e segundo as autoras, os educadores,

Passam a agir em função do fim imediato - ensinar o conteúdo determinado - perdendo a oportunidade de rever seu querer sobre a ação de ensinar-aprender. Sua ação passa a compor um quadro de alienação que tira dela o poder de transformar a prática. O agir será mais uma ação para um fim. Não mais atuará como um meio de propiciar mudanças históricas no significado de ensinar-aprender. Assim, as formas de agir no contexto escolar se perpetuam sem transformação, pois os agentes estão alienados de suas ações, impedidos de reconstruírem-se internamente e de transformarem externamente (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004, p. 106-107).

É nesse sentido que para Leontiev (2004, p. 88) “o uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho”. Mas tal consciência, segundo os pressupostos do ISD, não se refere ao fim imediato, ao conteúdo a ser ensinado e aprendido. É ter uma consciência de onde o indivíduo pode chegar com a mediação do instrumento (BRONCKART, 2006). Ou seja, para que os professores PDE possam conceber os gêneros textuais como instrumentos de mediação é preciso que o Programa, os formadores os auxiliem a terem consciência de onde vão chegar com suas ações didáticas, o que eles poderão promover para si e para seus alunos, quais as práticas sociais que eles, professor em formação e seus alunos, estarão prontos para participarem. Para Leontiev (2004, p. 75), “a consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico”.

Tudo isto é o que constitui uma adequada formação continuada para os professores, diferente dos cursos tradicionais que, de acordo com Libâneo (2010), apenas oferecem “ao professor um ‘kit’ de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, [...])”, pretendendo a formação de “um professor ‘tarefeiro’, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário”.

De acordo com Leontiev (2004, p. 288),

A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana.

Uma outra questão imprescindível a ser considerada no processo de mediação formativa para criar novas aptidões, novas funções psíquicas para o desenvolvimento do ser humano é a consideração ao conceito de desenvolvimento. Para Vygotsky (2007, p. 103) “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”. Portanto, a aprendizagem oportuniza maior possibilidade de desenvolvimento. E ainda, para o autor, existem dois níveis de desenvolvimento: a) o desenvolvimento real: determinado pela capacidade da criança, de um aprendiz de modo geral, resolver sozinho um problema, independente da ajuda de outra pessoa; b) o desenvolvimento potencial: determinado pela constatação de que a criança, ou o adulto, para resolver um problema necessita da orientação de uma outra pessoa que seja mais capaz do que ela. Entre eles se forma a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que é “a

distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Na ZDP estão as funções que ainda não amadureceram no indivíduo, mas que certamente amadurecerão. Essas funções são denominadas por Vygotsky (2007, p. 98) de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. Ao serem identificados, eles estão em fase embrionária, mas logo se desenvolverão, ou desabrocharão, o que acontece, conforme Baquero (2001, p. 26), “na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros”. É exatamente na ZDP que a aprendizagem ocorre, pois ao considerar o conhecimento anterior, aquilo que o aluno já aprendeu, e realizar uma projeção do que ele ainda pode aprender, da sua potencialidade para aprender algo novo, que se chega aos processos que estão em estado de formação, de maturação, a ZDP. Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (2007), para a educação, no processo de ensino, são necessárias ações do professor que interfiram na ZDP, pois,

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKY, 2007, p. 99).

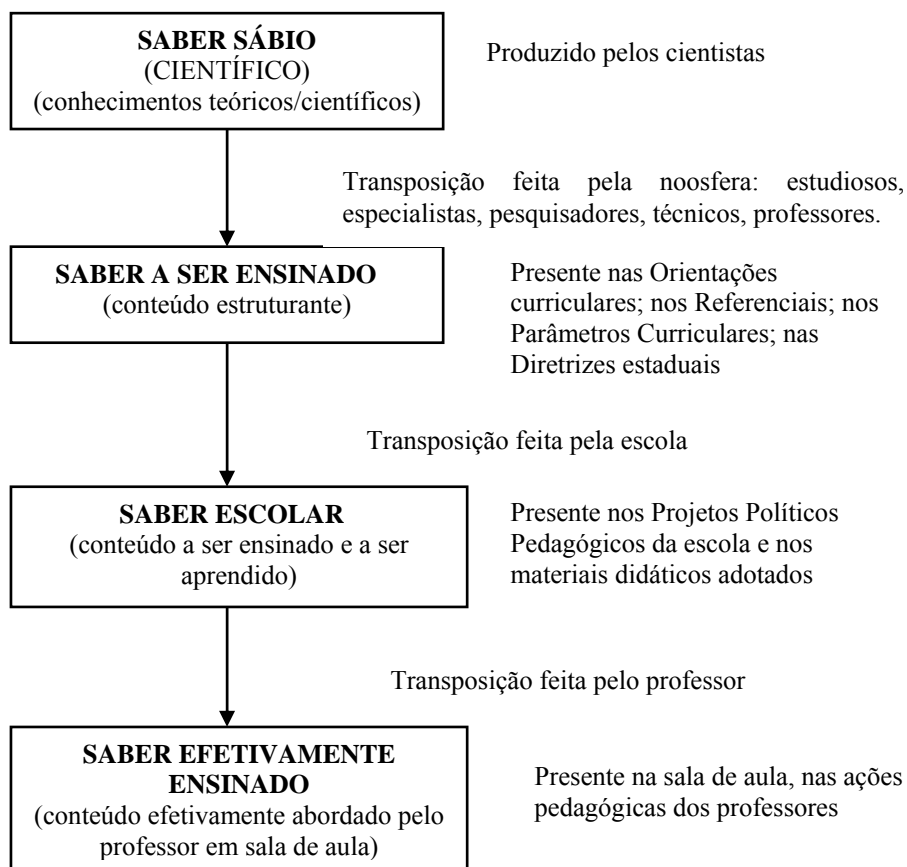
É nesse sentido que Bezerra (2005, p. 39) afirma que o professor, o mais experiente, o responsável institucional pela aprendizagem dos discentes, deve “desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”. O professor deve trabalhar sobre a ZDP para que aquilo que a criança realiza com a ajuda de um adulto, mais tarde possa realizar de forma independente. A mesma assertiva, sem dúvida, vale para os cursos de formação docente. Porém, como realizar este desafio? Defende Vygotsky (2007) que isto acontece só por meio de um bom ensino que trabalhe sobre a ZDP, pois não é qualquer interação entre pessoas que gera desenvolvimento. E é nesse sentido que os estudiosos do ISD sugerem o trabalho com a elaboração de sequências didáticas, vistas como instrumentos semióticos para mediar o agir dos professores. Portanto, a sequência didática é item a ser abordado em seção específica, mas antes dela, apresento a base teórica sobre transposição didática.

1.4.2 A Transposição Didática

De acordo com Chevallard (1991), os saberes, os conhecimentos científicos/teóricos produzidos pela comunidade científica, não chegam à sala de aula da mesma forma, com a mesma “roupagem” que foram produzidos. Eles devem passar por uma transformação, por uma didatização para chegar à sala de aula, processo denominado pelo autor de Transposição Didática. Tal processo não é realizado de forma direta, ou seja, da academia à sala de aula, realizado de uma instituição diretamente a outra, pois passa pelo crivo de várias instituições: universidade, órgãos governamentais, redes de ensino, e seus representantes: estudiosos, especialistas, pesquisadores, técnicos, professores que formam uma esfera nomeada por Chevallard de “noosfera”. É a noosfera que define quais os “saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula” (MATOS FILHO et al., 2008, p. 1192). Logo, são os documentos oficiais, como os PCNs, as diretrizes estaduais que refletem essas definições, orientando oficialmente o conteúdo a ser ensinado pelo professor em sala de aula. Portanto, a Transposição didática é um processo de transformação do saber, e não mera adaptação ou simplificação do conhecimento.

Contudo, há ainda outros dois níveis de transposição didática. O segundo nível acontece quando o conteúdo estabelecido pelos documentos oficiais, o saber a ser ensinado, passa pela avaliação da escola, que dentro do que recebeu como prescrito ainda escolhe e define o saber escolar, isto é, quais conteúdos devem ser ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos, levando em consideração as séries de ensino, o tempo de aula destinado à disciplina, a organização dos programas de ensino. E o terceiro nível acontece no momento que o saber escolar é transformado pelo professor em “trabalho interno de transposição” (CHEVALLART, 1991), os quais, com base nas proposições de Bronckart (2006), são designados de conhecimentos efetivamente ensinados, ou seja, dentro do que foi estabelecido pela escola, o professor frente a seus alunos e aos objetos de ensino realiza na prática de sala de aula transformações nos saberes/conhecimentos e efetivamente os ensina aos alunos.

Todos esses níveis podem ser representados pela Figura 6, para uma visualização mais ampla de todo processo:

Figura 6 - Transposição didática

Fonte: Adaptado de Matos Filho (2008, p. 1193).

Bronckart (2006) inclui ainda no processo de transposição mais um nível, o conhecimento efetivamente ensinado se transforma em conhecimento de aprendizagem avaliado, pelo qual se interessam as provas e exames como o ENEM, a Provinha Brasil, entre outros.

Todo o processo de transposição didática é necessário, visto que os conhecimentos teóricos/científicos, muitas vezes, não são elaborados com o objetivo primeiro de serem ensinados e aprendidos na escola (POLIDORA; STIGAR, 2010). Por isso, a transposição deles para objetos a serem ensinados, bem como, conforme Machado e Cristovão (2006), a escolha de quais deles devem se transformar em objetos a serem ensinados, “sofre um controle social, que é exercido oficialmente pelas autoridades do ensino e cientificamente, pelos especialistas que atuam junto às instituições governamentais”, como os que trabalham para o MEC na elaboração dos PCNs, para o estado na elaboração das DCEs. Estes especialistas, de acordo com as autoras, ainda geram um problema bastante complexo, são profissionais com diferentes posicionamentos teóricos e didáticos que decidem sobre a

transposição, muitas vezes, estes profissionais não conhecem de forma direta a prática da sala de aula, principalmente, a sala de aula do Ensino Fundamental e Médio.

Também Hila (2011, p. 124-125) discorre sobre os problemas causados pelas transposições didáticas:

No primeiro nível:

- Ruptura epistemológica com a fonte de origem;
- Falta de consenso na escolha da teoria de base para o ensino de línguas
- Despersonalização do conhecimento

No segundo nível:

- Compartimentalização dos conteúdos;
- Fragmentação do conteúdo;
- Interpretações equivocadas dos objetos teóricos (automização e dogmatização);
- Definições curriculares a partir de coerções dos representantes da noosfera.

No terceiro nível:

- Dimensão temporal da aprendizagem em relação aos conteúdos programáticos;
- Ausência de práticas de referência pelo professor;
- Representações do próprio professor acerca do que seja ensinar LM.

Mas para Polidora e Stigar (2010) e também para Nascimento (2011) a dificuldade maior no processo de transposição didática é enfrentada pelo professor quando ele precisa redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico de uma disciplina pelos documentos oficiais e presente nos materiais didáticos para a prática de sala de aula, ou seja, para uma nova situação discursiva. Conforme Nascimento (2011), referindo-se aos instrumentos materiais e psicológicos orientados para os processos de tomada de consciência dos comportamentos, pensamentos e emoções que permitem a autorregulação das ações, essa dificuldade ocorre porque o professor não precisa conhecer apenas os conteúdos específicos de sua disciplina, mas as formas didáticas mais eficientes e eficazes para tornar os objetos de ensino e aprendizagem acessíveis e compreensíveis para os alunos.

No caso dos gêneros textuais, já na primeira etapa de transposição, do saber sábio ao saber a ser ensinado, no Brasil, para Machado e Cristóvão (2006), esse problema com a transposição aconteceu, sobretudo, em decorrência do conhecimento sobre os gêneros, naquele momento, final da década de 1990, momento da elaboração dos PCNs, ser, se não incipiente, pelo menos não consensual “em toda a comunidade científica” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 553). Problema que, na verdade, ainda persiste: ensinar gêneros discursivos ou gêneros textuais? Qual a diferença entre um e outro? Qual linha teórica a

seguir? Questões como essas que ainda estão presentes nos discursos de professores da educação básica.

Por consequência, os livros didáticos de Português, onde estão presentes os saberes a serem ensinados prescritos pelos PCNs³³, materializam o problema. Por exemplo, os resultados de uma pesquisa realizada por Souza (2008), que investigou como o gênero notícia de jornal estava proposto em sete coleções didáticas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série indicadas pelo PNLD 2008, demonstram que a transposição didática da teoria dos gêneros para as salas de aula de ensino fundamental, por meio dos livros analisados, se centra apenas no ensino da estrutura do gênero em foco e não dos elementos e operações de linguagem que compõem um gênero.

Também Striquer (2012) em análise aos Guias dos livros didáticos de 2007 em comparação aos de 2010³⁴, em vistas de conhecer qual a convergência dos livros didáticos aprovados pelo PNLD com as orientações dos PCNs, especificamente no que se refere à proposta de trabalho com gêneros textuais para o ensino da língua materna, constatou que no guia de 2007, das vinte e quatro coleções aprovadas, apenas seis livros, 25% do total, trabalhavam com o gênero como princípio organizador das atividades de ensino. Dos seis livros, cinco apresentam uma proposta de ensino da língua pautada sobre um tradicionalismo. Ao trabalharem a gramática da língua, o fazem de maneira voltada à exposição de conceitos, classificações e prescrição de normas de uso, com predomínio da transmissão. Sobre o Guia de 2010, das dezesseis coleções aprovadas, oito delas, 50%, mencionam o gênero como princípio organizador do processo de ensino, mas a maioria apresenta também uma abordagem gramatical desvinculada do gênero em referência.

A reflexão que proponho sobre esses dados, nesse momento, é que devido à diversos problemas, entre eles, o exposto por Machado e Cristovão (2006) sobre a transposição didática dos gêneros de saber sábio a saber a ser ensinado, somente uma década depois, os livros didáticos estão mais conciliadores ao prescrito pelos PCNs.

Já a dificuldade da transposição pelo professor do saber a ser ensinado e do saber escolar em saber efetivamente ensinado, denominado por Nascimento (2011) de “sistema didático”, onde estão presentes professor, alunos e objetos de ensino, é, realmente, bastante complexa, pois é quando o professor adapta, transforma os gestos didáticos

³³ Todo livro didático passa pelo crivo avaliativo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como documento norteador os PCNs.

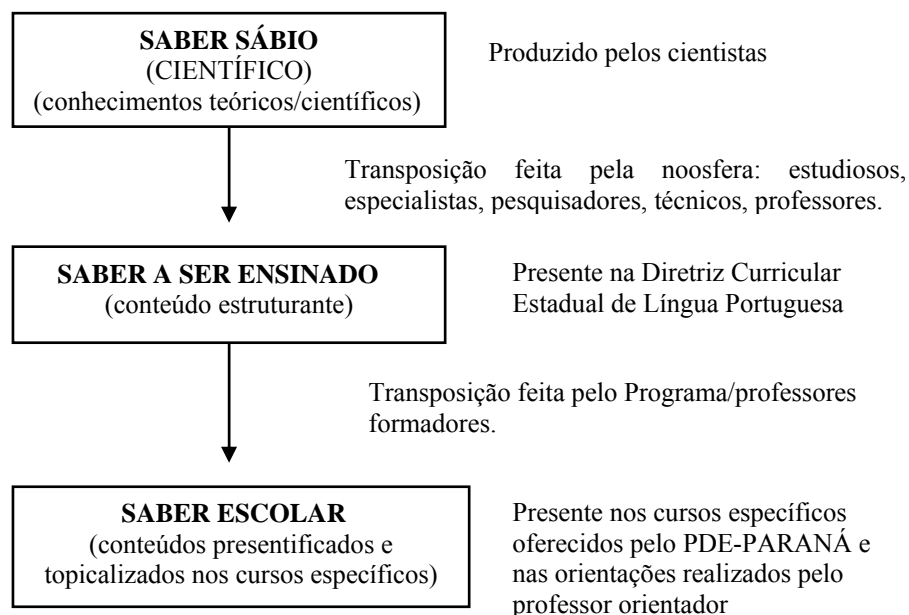
³⁴ O Guia do livro didático 2007 apresentou os livros a serem adotados pelas escolas da rede pública de Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries, para o triênio 2008-2010; e o Guia de 2010, para o triênio de 2011-2013.

fundadores do *métier* em gestos didáticos específicos de um sujeito singular e com base nos parâmetros da situação escolar em que se encontra, presentifica, recorta, delimita, mostra, decompõe os objetos de ensino para que eles “se ajustem às necessidades dos aprendizes” (NASCIMENTO, 2011, p. 10). Baseada nos preceitos de Schneuwly (2000) destaca a autora que o problema acontece principalmente devido à dupla semiotização de procedimentos do professor para tornar um saber a ser ensinado em uma sequência de atividades didáticas. Uma delas implica compreender, adotar e tornar presente em sala de aula um objeto social prescrito e legitimado pelo externo, pelos documentos oficiais, pelo livro didático; a outra, está ligada ao processo de fazer o objeto externo um objeto interno, internalizado, apropriado, dominado pelo sujeito aprendiz. Ou seja, presentificar e topicalizar os conteúdos, ou em outras palavras, em tornar presente, pelos gestos didáticos (AMIGUES, 2004) os objetos a ensinar em sala de aula por meio de atividades didáticas que possam oportunizar acompanhamento e aprendizagem nos alunos.

Esclarecendo, de acordo com Schneuwly (2000), um objeto de ensino é presentificado em sala de aula por meio de instrumentos materiais, como textos, livros, esquemas, mapas, quadros, exercícios, transparências, slides. Já a topicalização se refere às ações discursivas do professor, ou seja, pelos instrumentos psicológicos: leitura em voz alta, comparações, exemplificações, etc.

No caso de minha pesquisa, compreendo que o PDE-PARANÁ, como um programa de formação continuada de professores, deve abordar os níveis de transposição a seguir ilustrados a fim de que o professor tenha subsídios para lidar com o objeto/saber a ser ensinado conhecendo-o desde a sua constituição teórica até a sua transformação final:

Figura 7 - Níveis da transposição didática a serem trabalhadas pelo PDE-PARANÁ



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Portanto, no caso de um programa de formação continuada, os conteúdos que os professores em formação têm acesso não são apenas os conteúdos escolares. Nesse nível de formação educacional, o professor se relaciona (ou pelo menos é o que deveria acontecer) com os conteúdos que não sofreram transposições didáticas (CHEVALLARD, 1991), isto é, com os conhecimentos científicos/teóricos produzidos pela comunidade científica, por experts (NASCIMENTO, 2011), a fim de que possam ter uma melhor compreensão dos conteúdos a serem ensinados na escolas da maneira que foram definidos pela primeira instância (teóricos), os quais, naquele momento, não passaram pelo crivo avaliativo dos órgãos governamentais, das redes de ensino, das universidades, que os interpretam e transformaram em conteúdos estruturantes das disciplinas. Dessa maneira, podem compreender, ou pelo menos ter conhecimento, sobre as teorias e sobre as transposições realizadas sobre elas: de conteúdos estruturantes em conteúdos escolares; de conteúdos escolares em conteúdos efetivamente ensinados.

Dessa forma, os professores, aqui especificamente os professores PDE, terão mais condições de realizar os demais níveis de transposição na construção de seu planejamento: Projeto de Intervenção Pedagógica, e na efetiva prática pedagógica em sala de aula: Implementação do Projeto e nas aulas quando do término da formação continuada e retorno do professor PDE à sala de aula.

Frente à essencialidade da transposição didática, os pesquisadores filiados ao ISD na vertente da Didática das línguas, buscam auxiliar os professores com a transposição

da teoria dos gêneros textuais para a sala de aula. A vertente do ISD voltada para os objetos de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), elaborou então um processo de transposição didática denominado por eles de “engenharia didática”, que é um conjunto de procedimentos modulares que apresentam atividades sistemáticas para ensinar os alunos a se comunicarem oralmente ou por escrito; uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Para Machado e Lousada (2010, p. 625) tal sequência, denominada pelo ISD de “sequência didática”, “é um artefato que pode se constituir em um instrumento psicológico do trabalho do professor”. Mas cabe ao professor inserir os alunos em situações de interação, as quais, evidentemente, devem estar inseridas em problemas de comunicação real (NASCIMENTO, 2009) que aproximem o aluno das práticas discursivas reais. A expressão “aproxime” se justifica porque o gênero trabalhado dentro da sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência. A abordagem escolar de uma prática social de referência “tira” o gênero de texto de seu contexto de produção e circulação real, o texto pertencente a um determinado gênero já não mais participa de seu contexto real, onde as finalidades de sua existência são completamente diferentes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Conforme Bazerman, Dionísio e Hoffnagel (2009, p. 10), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. Essa é base da concepção do gênero como um instrumento semiótico para o professor. Tomando o gênero como um instrumento semiótico, o professor é capaz de abstrair a situação imediata de ensino e aprendizagem, não considerando, para simulação de práticas sociais reais, apenas o contexto imediato da sala de aula, mas o que motiva a situação, as práticas realizadas com o gênero fora da sala de aula.

O professor tem consciência de que é apenas em situações de interação, ou nas interações interpessoais, que os alunos realizam junto a seus pares, junto ao professor, que os processos externos concretizados nas atividades entre pessoas se transformam em processo intrapsicológico, onde, segundo Bezerra (2005, p. 39), “a atividade é reconstruída internamente”. É por meio de sequências didáticas que o aluno vai internalizando os gêneros de texto e depois se utiliza deles conforme suas necessidades individuais.

Entretanto, antes de expor as etapas de uma sequência é pertinente abordar as atividades a serem realizadas pelo professor antes de sua elaboração e durante todo o processo de uma transposição, visto que uma sequência deve estar adaptada às capacidades e

as dificuldades especificadas dos alunos para quem ela busca atender. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 54), o professor deve sempre se assegurar de:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas.

Um outro ponto importante é a elaboração de “modelos didáticos” de gêneros, pois é no modelo didático que os conhecimentos sobre o gênero em referência serão explicitados. Ou seja, é por ele que o professor reconhece as características específicas do gênero a ser ensinado. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o modelo didático fornece uma síntese de quais intervenções o professor precisará realizar durante o processo de ensino e aprendizagem do gênero e faz transparecer as dimensões ensináveis para que o professor possa elaborar os módulos de trabalho de uma sequência.

A seguir apresento a configuração teórica do Modelo Didático, de forma bastante breve, e depois as etapas que formam uma sequência.

1.4.2.1 O modelo didático

Tomando como eixo condutor o modelo de análise textual elaborado por Bronckart ([1999] 2009) e demais pesquisadores do ISD (modelo apresentado de forma mais específica no Capítulo 3 desta tese), Dolz e Schneuwly (2004) defendem a elaboração de uma modelização para o gênero a ser objeto de ensino, a fim de que sejam (re)conhecidos e escolhidos quais dimensões são ensináveis de um gênero.

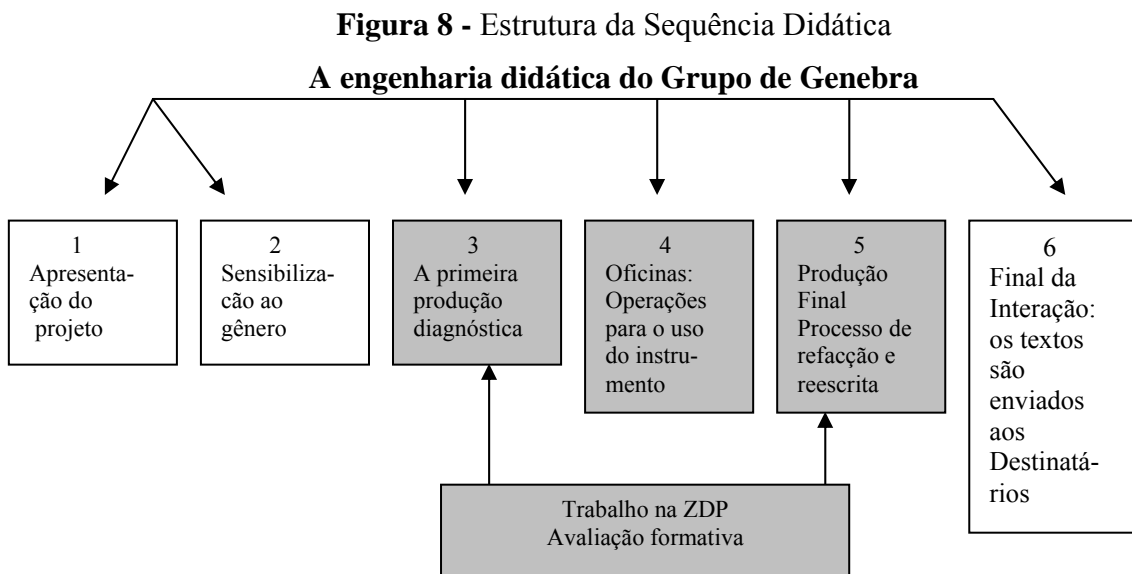
Sinteticamente, o modelo didático se pauta sobre a análise de um conjunto de textos representantes do gênero em questão, e sobre esses textos, primeiro, analisam-se as condições de produção, ou seja, de acordo com a apresentação de Dolz e Schneuwly (2004, p. 93), analisa-se o “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Depois, o foco é a arquitetura textual, ou o “folhado textual”

dos textos, que, conforme Bronckart ([1999] 2009), é formado por três camadas que se entrelaçam: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Para Dolz e Schneuwly (2004), a modelização de um gênero deve sempre ser compreendida em três princípios que se entrelaçam, a saber: a) “princípio da legitimidade”: consideração aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas; b) “princípio de pertinência”: consideração às capacidades que os alunos já possuem e sobre as quais podem ainda ser desenvolvidas, também às finalidades e objetivos da escola e ao processo de ensino e aprendizagem; c) “princípio de solidarização”: buscar tornar coerentes os saberes de acordo com os objetivos pretendidos (SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Apenas após (re)conhecidos e escolhidos quais as dimensões ensináveis de um gênero por meio de sua modalização, elabora-se uma sequência didática.

1.4.2.2 A sequência didática

Conforme Nascimento (2009), com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura de base de uma sequência didática, de agora em diante SD, pode ser representada pelo seguinte esquema:



Fonte: Nascimento (2009, p. 98).

Na apresentação do projeto, primeiro quadro do esquema apresentado pela Figura 8, o professor deve expor aos alunos o projeto de classe, ou seja, o que se pretende realizar com o processo de ensino e aprendizagem do gênero que está sendo abordado

(DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). E esta apresentação deve ser feita de maneira bastante explícita, a fim de que os alunos compreendam em quais situações comunicativas eles podem agir com o gênero proposto, fora da escola, e qual a situação real de comunicação que eles participarão com a produção final, na escola. Portanto, nessa etapa, o aluno recebe informações a respeito da função/finalidade social comunicativa do gênero, de onde veio aquele gênero (historicidade), os temas que podem ser por ele abordados; a quem se dirige (destinatário(s)); que formato assume o gênero (carta, folheto, conto, etc.), na oralidade ou a forma escrita. Assim o contexto de produção, o de circulação, a funcionalidade social, a estrutura formal são totalmente conhecidos.

A etapa de produção de um primeiro texto pelos alunos, terceiro quadro do esquema na Figura 8, é o procedimento que permite ao professor identificar as capacidades que os alunos já têm, quais suas potencialidades, e quais os pontos que necessitam de desenvolvimento. O professor, com base nos textos produzidos pelos alunos, obtém informações preciosas para diferenciar e até mesmo individualizar, se necessário, seu ensino (DOZ, NOVERRAZ, SCHNEUWY, 2004). É a partir da primeira produção que os módulos se constituem, módulos que na Figura 8 são denominados por Nascimento de oficinas.

Importante ainda expor sobre a primeira produção que sendo ela apenas um instrumento para uma primeira avaliação formativa para o professor, não necessita constituir uma situação real de comunicação, podendo ter, por exemplo, um destinatário fictício, uma vez que os alunos devem estar conscientes da função dessa produção, que é, como já exposto, revelar para o professor e para eles mesmos as representações que eles têm sobre o gênero em referência. Conseqüentemente, a primeira produção não recebe nota.

Os módulos ou oficinas, os quais são, então, elaborados pelo professor conforme as necessidades, dificuldades e potencialidades identificadas na produção do aluno. São oficinas de trabalho com as especificidades levantadas e devem, principalmente, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), “variar os modos de trabalho”, ou seja, diversificar os exercícios e as atividades de leitura e escrita para que o alunos tenham “acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso”.

A etapa da produção final acontece quando o aluno tem a oportunidade de por em prática tudo que aprendeu e ainda avaliar seu desenvolvimento. É também quando o professor avalia as produções do aluno como produto final e, sem dúvida, como processo. Ou seja, momento de realizar uma avaliação somativa.

De acordo com Saito e Nascimento (2010), algumas concepções são necessárias para um melhor entendimento de como trabalhar com o processo de SD. A primeira é a de aprendizagem como um processo espiralado, ou chamada por Saito e Nascimento (2010, p. 41), de aprendizagem em espiral, que é “o contrário daquele ensino linear, em que se trabalha com um tipo de texto e depois se passa a outro, e outro, subindo degraus em dificuldades”. No lugar dessa linha reta, o ensino em espiral é uma curva em que a variedade de gêneros de texto seja trabalhada em todas as séries de ensino: “distanciando-se gradualmente do ensinado, para voltar a abordá-lo mais adiante, segundo uma abordagem mais adequada ao momento e ao progresso do aluno” (p. 41). Na orientação de Pasquier e Dolz (1996) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o que vai variar de um nível escolar para o outro é o aprofundamento que o professor dá sobre as dimensões ensináveis do gênero, que se faz diante do avanço do aluno. Assim, a complexificação acontece a partir do que o aluno já conhece, já sabe sobre o gênero. A partir disso, há a promoção de uma expansão e transformação para o novo. Por isso, o encaminhamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é para que o aluno produza um primeiro texto e só então o professor elabore os módulos de trabalho, porque o primeiro texto é instrumento para diagnóstico do que o aluno já sabe.

A base de constituição do processo de aprendizagem em espiral, ainda de acordo com Cristovão, provê do pensamento vygotskiano a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximo (ZDP). Por meio da primeira produção, o professor analisa o nível de desenvolvimento real do aluno e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ainda pode ser amadurecido no aluno e com o trabalho proposto, certamente amadurecerá (VYGOTSKY, 2007).

Uma segunda noção importante para o trabalho com as SDs é a da importância do trabalho com textos autênticos, isto é, textos que circulam na sociedade, para que possam ser referências para o gênero em abordagem na sala de aula. Na escola, o que tradicionalmente ocorre, segundo Pasquier e Dolz (1996), é a utilização de textos *ad hoc*, ou seja, textos criados para a circunstância específica de ensino e aprendizagem em sala de aula, às vezes, buscando uma simplificação dos textos sociais ou uma higienização, no sentido do texto conter exatamente os elementos que se pretende trabalhar, e muitos desses elementos para que sirvam de exemplos. São os textos sociais, aqueles produzidos em contextos sociais reais e específicos, que devem ser trazidos para a sala de aula, pois o papel da escola é ensinar o aluno a interpretar e produzir textos dentro e fora da sala de aula.

E ainda um outro ponto, é a indissociabilidade entre o trabalho com a leitura e a produção textual. A leitura sempre concede informações e também referências (modelos) à escrita. E, a refacção, ou reescrita de textos, deve ser compreendida como parte constitutiva do processo de produção, uma vez que é um retorno do produtor ao texto para intervenções e melhorias. Contudo, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27), “a fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos os que escrevem”.

Imprescindível destacar após a abordagem ao conceito, função e procedimentos de elaboração das SDs, que, além desse processo de ensino dos gêneros textuais, existem muitos outros instrumentos que os professores podem construir e utilizar para intervir, detectar e diagnosticar dificuldades, monitorar a aprendizagem e promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, mas, segundo defende Nascimento (2009, p. 7), o fato de que “ensino da língua deve dar-se através de gêneros de textos é hoje um consenso entre linguistas teóricos e aplicados que se referem ao estudo dos gêneros como uma área interdisciplinar muito fértil”. Também é consensual que as propostas pedagógicas que ensinam a língua através de gêneros de texto dependem, conforme defende Lopes-Rossi (2005), de um professor “mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções”, de “um contexto que favoreça a interação entre todos os envolvidos”, bem como a concepção de “avaliação dos alunos pelo envolvimento ao longo do processo (e não apenas em uma ou outra atividade)” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 89).

A seguir apresento o PDE-PARANÁ em toda a sua constituição histórica, um processo específico de mediação, de formação docente.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar todos os elementos que compõem os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, e também apresentar o pano de fundo de toda a investigação: o PDE-PARANÁ, o que faço na primeira seção, seção 2.1. Em seguida, na seção 2.2, apresento os textos que constituem o *corpus* da pesquisa; na seção 2.3, exponho a configuração da natureza da pesquisa; na seção 2.4 exponho os critérios de seleção e quem são os sujeitos da pesquisa; na seção 2.5, todos os procedimentos metodológicos estão descritos; e na seção 2.6, apresento os vários e diferentes instrumentos e as perguntas que nortearam a pesquisa.

2.1 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – PDE-PARANÁ

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PARANÁ) é um programa de formação continuada que propõe produzir progressões na carreira dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná e melhoria na qualidade da Educação Básica. Idealizado em 2004, durante a reformulação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, regido pela Lei Complementar n. 103 de 15 de março de 2004³⁵, iniciou-se como um programa de governo. Entretanto, a Lei Complementar 130 de 14 de julho de 2010 o normatizou como “um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente”, isto é, legalizou o programa como uma política pública, o que corresponde a compreender uma continuidade independente de ações políticas governamentais e partidárias no estado.

Um ano depois de sua idealização, em 2005, o Decreto n. 4482 de 14 de março de 2005 instituiu oficialmente o programa em sua estrutura técnico-administrativa e definiu os critérios de seleção, de participação, de promoção e progressão na carreira do professor³⁶.

³⁵ O Decreto n. 3149 de 16 de junho de 2004 atribui ao secretário da educação do estado competência para execução da Lei Complementar n. 103/2004.

³⁶ Outras disposições e dispositivos de organização e normatização operacional constam na Resolução n. 2007 de 21 de julho de 2005; Resolução 1905 de 19 de abril de 2007; Resolução n. 2637 de 22 de junho de 2007; Resolução n. 4341 de 17 de outubro de 2007; Resolução 2235 de 08 de maio de 2007; Resolução n. 2328 de 02 de junho de 2008; Resolução 2363 de 04 de junho de 2008; Resolução 3685 de 12 de agosto de 2008; Resolução 4442 de 21 de dezembro de 2009.

Os principais pressupostos assumidos pelo programa, expostos no documento regulamentador, chamado de “Documento síntese” (ANEXO 2) (PARANÁ, 2007, p. 12-13), são:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.

Todo o programa está inserido no site oficial da SEED, no portal Dia-a-dia Educação que é um software livre³⁷ e tem como base um Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC)³⁸, um sistema que permite que todos os participantes da Rede Pública Estadual de Ensino da Educação Básica socializem conteúdos curriculares, atividades pedagógicas, recebam informações diversas a respeito da educação no estado.

O link específico para a interação entre os participantes do Programa é o SACIR – Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede que é um sistema que permite o monitoramento de todas as ações envolvidas no PDE-PARANÁ: os professores utilizam o sistema para prestarem informações referentes às suas tarefas, para acompanharem o cronograma de tarefas coletivas e individuais a serem realizadas; os orientadores cadastram as tarefas em andamento e já realizadas pelos professores PDE e consultam informações

³⁷ *Software* livre é qualquer programa de computador em que o usuário pode, sem restrições, executar o programa para qualquer propósito; adaptá-lo ou modificá-lo conforme as suas necessidades; redistribuir e fazer cópias. APAGAVA, R. O Linux e a perspectiva da dádiva. **Horizontes Antropológicos**. v. 10, n.21. Porto Alegre/RS, jan/jun., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08/02/2011.

³⁸ “O Ambiente Pedagógico Colaborativo é um sistema de aprendizagem colaborativa, desenvolvido pela SEED e CELEPAR (Companhia Paranaense de Informática). Desenvolvida e implementada em sua maior parte em software livre, tem como pressuposto básico a democratização do conhecimento em rede e pela rede”. Isto é, é um ambiente virtual destinado exclusivamente para que os professores da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná produzam e recebam informações relacionadas a conteúdos das disciplinas do ensino fundamental e médio. Contudo, depois de publicadas, as informações podem ser complementadas por outros usuários do Portal Dia-a-dia Educação. Informações disponíveis no site oficial da SEED: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/apc/oque/apc_saiba.php?PHPSESSID=2006122911#p1. Acesso em 08/02/2011.

inseridas pela coordenação das Instituições e Ensino Superior (IES); os coordenadores das IES registram as tarefas dos professores PDE desenvolvidas durante o programa e incluem os pareceres emitidos pelos orientados; os representantes do NRE consultam as tarefas inseridas no sistema.

O tempo de duração do Programa é de dois anos, com carga horária total de 952 horas³⁹. No primeiro ano, o professor, para atender as tarefas previstas pelo programa, se afasta do exercício de e suas atividades em 100% de sua carga horária, e no segundo ano 25%.

E para ingressar no Programa, de acordo com o Decreto n. 4482/2005, o professor deve ser integrante do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (QPM) e estar em pleno exercício de suas atividades, lotado no nível II, classe 11, da Carreira de Professor, com padrão de carga horária de 40h/semanais ou de 20h/semanais. Critério alterado pela Lei Complementar 130/2010 que estabeleceu que pode participar do programa, a partir da formação de turmas para 2011, o professor que esteja, no mínimo, no Nível II, classe 8.

Em exercício de suas atividades, entende-se⁴⁰ o professor atuante na prática de sala de aula, o pedagogo, o diretor escolar, o auxiliar de direção, aquele que está realizando atividades nos Núcleos Regionais de Educação, na SEED, em escolas conveniadas de Educação Especial, em estabelecimento de ensino vinculado à Secretaria de Estado da Justiça ou à Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social, ou ainda o que estiver exercendo funções em órgão público municipal, estadual ou federal. Todos esses profissionais, a partir do ano de 2009, isto é, para a formação da terceira turma, foram diferenciados em dois grupos: os especialistas e os titulados ou professor titulado, segundo terminologia adotada pelo programa. Os professores titulados são aqueles que já possuem títulos de mestres e/ou doutores. Títulos devidamente reconhecidos pela CAPES e por isso, de acordo com a Resolução n. 1905/2007, Artigo 15, podem aproveitar os créditos de seus títulos de forma parcial para certificação no PDE. O professor titulado deve participar de 544 horas do programa PDE, sendo dispensado das demais horas. Na conclusão do PDE, o professor, especialista ou titulado, igual para todos, é promovido para o último nível da carreira, para o Nível III.

³⁹ Regulamentado pela Resolução n. 1905 de 19 de abril de 2007.

⁴⁰ Esse entendimento está oficializado pelo Decreto n. 3149 de 16 de junho de 2004 e pelo Decreto 1905 de 19 de abril de 2007.

Para uma melhor compreensão de como se constitui o plano de carreira do estado do Paraná, exponho alguns conceitos constantes da Lei Complementar n. 103/2004, Capítulo III:

II – CARREIRA: conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória do Professor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade;

III – NÍVEL: divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional;

IV – CLASSE: divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional.

Diante desses conceitos é preciso apresentar como a carreira dos professores do Paraná é estruturada: em seis níveis, cada um composto por onze classes. Os Níveis: Especial I, Especial II e Especial III são ocupados pelos profissionais com formação em nível médio, licenciatura curta e licenciatura curta com estudos adicionais. Já o professor que ingressa no QPM com licenciatura plena é integrado ao Nível I, Classe 1 e sua progressão, passagem do nível I para o II, acontece quando o professor obtiver pós-graduação com carga horária mínima de trezentos e sessenta horas na área da educação, e para o Nível III somente quando certificado no PDE-PARANÁ.

A progressão de uma classe para outra, dentro do mesmo nível, chamada também de progressão horizontal, acontece por avaliação bianual de desempenho, que contempla a participação do professor em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, com exceção da passagem para a Classe 2, do Nível I, que ocorre, automaticamente, após cumprimento do estágio probatório, regulamentado em 3 anos.

2.1.1 Processo de Seleção

Devido à pesquisa se centrar sobre professores participantes do PDE-PARANÁ da turma 2009, realizo apenas uma sistematização das informações a respeito das primeiras turmas do Programa, turmas de 2007 e 2008, com o intuito apenas de apresentar uma contextualização. Os critérios e justificativas para a delimitação da turma 2009 apresento na seção 2.4 deste mesmo capítulo.

O primeiro processo de seleção aconteceu durante o ano de 2006 e as atividades do Programa tiveram início em 12 de março de 2007. Conforme o edital de inscrição n. 39/2006, foram ofertadas 1.200 vagas distribuídas em 17 áreas curriculares:

Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Línguas Estrangeiras Modernas, Educação e Trabalho, Gestão Escolar e Educação Especial. Especificamente, para a disciplina de Português, foram oferecidas 223 vagas.

Para atender a primeira turma, foram firmadas parcerias com cinco IES Estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); e duas instituições federais: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Igualmente para a turma de 2008, foram abertas 1.200 vagas no total, 210 delas destinadas a Língua Portuguesa. Já para a turma 2009 foram oferecidas 2.401 vagas totais, 447 delas destinadas à área/disciplina de Língua Portuguesa. Por decorrência, a SEED firmou parceria com mais uma IES, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

O processo de seleção da turma 2009⁴¹ constituiu-se da análise da ficha funcional do professor⁴² e de um pré-projeto elaborado por ele. O professor-candidato deveria, obrigatoriamente, estar vinculado a uma das áreas de estudos indicadas no edital de inscrição (Edital 35/2009). No caso da área/disciplina de LP, as áreas de estudos foram:

Figura 9 - Áreas de estudos dos projetos da disciplina de Língua Portuguesa

Área/Disciplina PDE	Área de Estudo
Língua Portuguesa	1. Práticas de oralidade, leitura e escrita e Linguística Aplicada nas aulas de Língua Portuguesa. 2. Os gêneros do discurso e o ensino da Língua Portuguesa. 3. Literatura e Escola – concepções e práticas. 4. Ensino e aprendizagem de leitura – a formação de leitores.

Fonte: (EDITAL 35/2009).

⁴¹ O processo de seleção para as turmas 2007 e 2008 constituiu-se das seguintes etapas: a) prova de avaliação de domínio da norma culta da Língua Portuguesa com ênfase na área de conhecimento escolhida, de caráter eliminatório; b) prova de títulos, de caráter classificatório; c) prova quantitativa/qualitativa da produção didático-pedagógica e científica, de caráter classificatório; d) apresentação de projeto, com programa de estudos e proposta de aplicação, de caráter classificatório, com indicação e anuência de professor-orientador que apresente titulação superior a do orientando. Professores mestres e doutores ficaram isentos da apresentação de projetos, substituído pela apresentação da dissertação ou tese; e) entrevista para apresentação do projeto perante banca examinadora.

⁴² Na ficha funcional ou Cadastro de Capacitação profissional constam todas as atividades de formação e/ou qualificação profissional que o professor realizou durante sua carreira como docente. Atividades essas regulamentadas pela Lei Complementar 103/2004.

2.1.2 A Inter-Relação entre a SEED, SETI e IES

A SEED através da parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) promove o encontro dos professores da EB com os do ES. O objetivo principal é “proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial”, para promoção do “redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes” (PARANÁ, 2007, p. 13). Na parceria, cabe a SETI, conforme Lei 130/2010, em seu Parágrafo 3º, planejar e acompanhar a execução do Programa e promover o envolvimento das IES. A mesma lei, em seu parágrafo 4º, determina as responsabilidades das IES: disponibilizar a infra-estrutura da instituição para execução do programa; promover aula inaugural, seminários integrados, cursos específicos das disciplinas; apresentar de relatórios sobre o andamento do programa; indicar docentes “preferencialmente mestres e/ou doutores” para serem orientadores dos professores PDE; “apresentar à SEED proposta didático-pedagógica e metodológica da execução do Programa nas IES, respeitando as diretrizes definida pela SEED” (LEI 130/2010 – PARANA); indicar um coordenador para o PDE. Este coordenador é responsável pelos cursos ofertados, por acompanhar as orientações e as atividades dos professores PDE. E os professores orientadores têm o papel de acompanhar os estudos teóricos e a produção de todas as tarefas desenvolvidas pelo professor PDE.

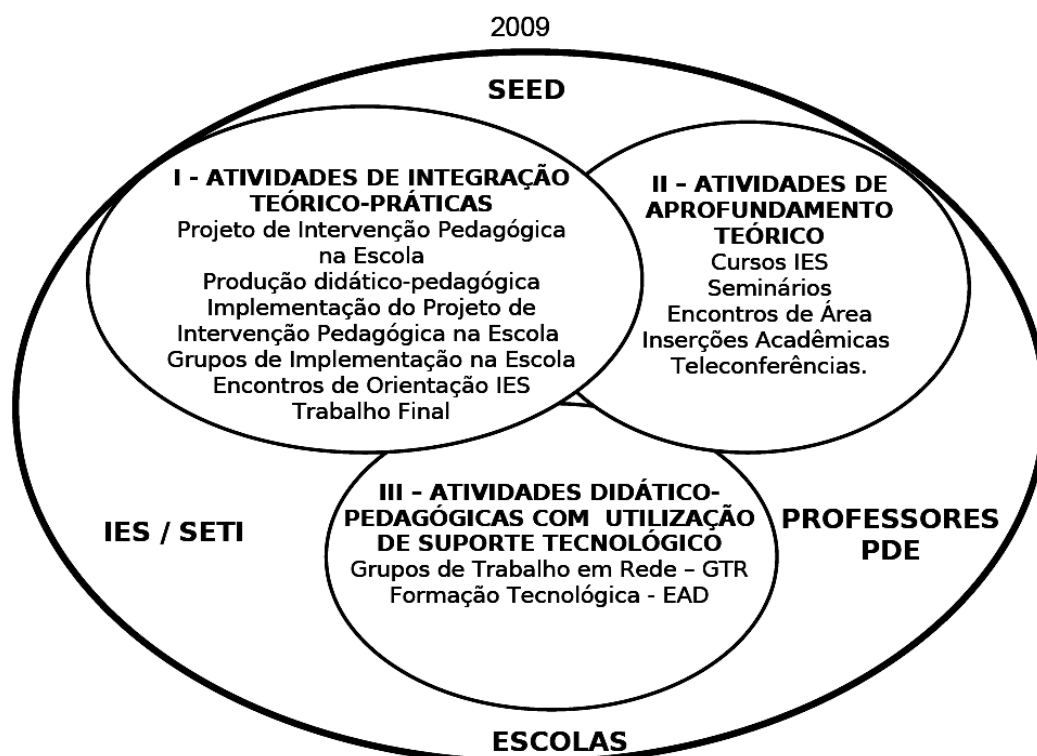
Quanto às obrigações do professor PDE, são elas: coordenar um Grupo de Trabalho em Rede (GTR) formado por professores do QPM do estado; produzir um Projeto de Intervenção Pedagógica na escola para ser realizado em sala de aula, um Material Didático-Pedagógico e um Artigo final; participar de eventos como aula inaugural, seminários, cursos, congressos e encontros de orientação com o professor orientador das IES⁴³.

O quadro esquemático elaborado pela coordenação do PDE-PARANÁ e exposto no Documento Síntese (DS) sintetiza as obrigações destinadas a cada um destes sujeitos envolvidos:

⁴³ A turma de 2007 e a de 2008 tiveram também como tarefa a elaboração e execução de um Plano de Trabalho, sob a orientação do orientador, que, resumidamente, era um projeto “guarda-chuva” de todas as tarefas a serem realizadas durante o Programa. A partir da turma de 2009, esse plano não foi mais solicitado.

Figura 10 - Quadro esquemático do Plano Integrado de formação continuada- 2009

QUADRO ESQUEMÁTICO DO PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA -



Fonte: Paraná (2009b, p. 13).

Mais especificamente, compõem o eixo **I- Atividades de Integração teórico-práticas** as obrigações de responsabilidade do professor PDE voltadas para a integração teórico-prática:

a) O Projeto de Intervenção Pedagógica na escola (PIP): é um projeto produzido pelo professor PDE, sob a orientação do professor orientador, elaborado a partir dos problemas vivenciados pelo professor PDE e com propostas de ações práticas para amenização e/ou solução de tais problemas. A implementação do PIP ocorre no retorno do professor PDE à escola de sua lotação, no 3º período do programa, quando o professor inicia seu afastamento parcial, tendo que cumprir 75% de sua carga horária, conforme o regime de trabalho que está vinculado. O objetivo geral e global, cada Projeto individual determina seu próprio objetivo, é a melhoria da qualidade do ensino básico superando os problemas existentes no sistema de ensino.

b) Produção didático-pedagógica: compreende a elaboração de um Material Didático-Pedagógico (MDP) a ser utilizado durante a implementação do PIP, que são, basicamente, materiais que auxiliem os professores em seus estudos e/ou como apoio para a prática em sala de aula. Exemplo desses materiais: “produção de roteiros e programas para

televisão (TV Educativa e TV Paulo Freire), vídeos com aulas ou documentários para inserção na TV Paulo Freire” (PARANÁ, 2007, p. 61), cadernos pedagógicos, cadernos temáticos, unidades didáticas de livros, mapas, atlas, dentre outras possibilidades.

c) Grupo de apoio à implementação do PIP na escola⁴⁴: é uma tarefa optativa, conforme expõe o DS (PARANÁ, 2009b, p. 9):

Durante a implementação de seu Projeto de Intervenção Pedagógica o professor PDE poderá organizar em sua escola de lotação PDE grupos de estudos, visando discutir e potencializar a implementação do seu Projeto na escola. Esta atividade também objetiva integrar os demais professores da escola aos estudos e reflexões realizadas pelos professores PDE sobre a situação problema - objeto de estudo do professor.

d) Os encontros de orientações nas IES: são os encontros entre o professor PDE e o professor orientador vinculado a uma das IES parceira do programa. A cada um dos quatro períodos/semestres, são 8 encontros obrigatórios que totalizam 32 horas semestrais, 128 horas totais.

e) O trabalho final é um artigo científico produzido após a implementação do PIP. O artigo é produzido no 4º e último período do Projeto. O professor deve relatar suas experiências vividas no PDE-PARANÁ, analisando criticamente as teorias estudadas e o que ocorreu na prática em sala de aula.

Destaco deste eixo de atividades, que o Material Didático-Pedagógico e o Artigo Final são de autoria dos professores PDE, mas ao ingressarem no Programa, os professores cedem à SEED, por meio do “Contrato de Cessão Gratuita de Direitos Autorais” (ANEXO 9), todos os direitos patrimoniais desses textos. Por consequência, somente a SEED pode reproduzir, publicar e distribuir tais textos.

As atividades do eixo **II - Atividades de aprofundamento teórico** contemplam:

a) Cursos elaborados pelas IES: os professores PDE devem totalizar 64 horas em cada um dos cursos denominados gerais, que incluem cursos sobre fundamentos da educação, de políticas curriculares, de gestão, de financiamento da Educação Básica e em metodologia da pesquisa científica em educação; e 128 horas em cursos específicos de sua área/disciplina.

b) Seminário de Integração: a equipe pedagógica, administrativa e tecnológica do Programa apresenta aos professores PDE todo o programa em seus aspectos

⁴⁴ Essa tarefa surgiu apenas a partir da turma de 2009, para as turmas anteriores, 2007 e 2008, ela não constava do Documento Síntese.

conceituais e operacionais. O professor deve cumprir 16 horas totais em seminários integradores.

c) Oficinas: as oficinas para educação digital objetivam: a) apresentar e dar suporte em educação digital aos professores PDE, preparando-os para utilização dos recursos tecnológicos que integram o SACIR; b) ambientar os professores no sistema de Educação à distância (EAD), já que parte dos cursos, seminários, palestras acontecem nesta modalidade, no ambiente Virtual de Aprendizagem e-escola (plataforma *MOODLE*⁴⁵), o qual apresenta um conjunto de ferramentas para interação dos professores do programa com os demais do QPM do estado e com todos os demais participantes do PDE. Os professores devem participar de 40 horas de oficinas de educação digital, 40 horas em tutoria para EAD, 16 horas para o ambiente virtual e-escola.

d) Encontros de área: os professores PDE apresentam e discutem com os demais colegas de área/disciplina e com os professores formadores das IES o seu PIP, tendo assim a oportunidade de debater sua proposta e receber contribuições para aprimoramento de seu Projeto. Cada professor PDE deve participar de 32 horas de encontros de área.

e) Inserções acadêmicas: os professores PDE participam de 64 horas em congressos, colóquios, eventos promovidos pelas IES. No entanto, a participação nestes eventos é definida e autorizada pela SEED, isto é, não é participar de qualquer congresso, seminário, etc. cumprindo a carga horária determinada, os eventos devem ter ligação direta com a área/disciplina e com a formação que está sendo recebida pelo professor PDE. Por isso, a participação em eventos é definida e autorizada pela SEED/PDE-PARANÁ.

Para que os professores participem das atividades do eixo II, o PDE, por meio da Resolução n.º 2235/07, cobre as despesas com transporte, alimentação e hospedagem quando os eventos não são realizados na cidade que o professor está lotado no QPM.

O eixo **III- Atividades didático-pedagógicas** com utilização de suporte tecnológico é o eixo do Grupo de trabalho em Rede- GTR que é o desenvolvimento e a

⁴⁵ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa. Em linguagem coloquial, o verbo *to moodle* descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo. O conceito foi criado em 2001 [...]. Voltado para programadores e acadêmicos da educação, constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Permite, de maneira simplificada, a um estudante ou a um professor integrar-se, estudando ou lecionando, num curso *on-line* à sua escolha. ARIEIRA, J.O. et al. Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. v. 17, n. 63. Rio de Janeiro/RJ, abr./jun., 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08/02/2011.

orientação de tarefas pelo professor PDE a partir dos conhecimentos apreendidos durante todo o programa, junto a outros professores da rede pública estadual. O objetivo do GTR, conforme o Documento Síntese (2009b), é possibilitar a inclusão virtual dos professores da rede (professores do QPM do Paraná, mas que não estão participando do PDE-PARANÁ) nos estudos, reflexões, discussões e produções dos professores PDE. Para que essa inclusão possa acontecer, o professor da rede que participa do GTR recebe certificado de 69 pontos para avanço bienal do Plano de Cargos e Salários.

Todo o trabalho é realizado à distância através da interação virtual, pelo sítio www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/, link “Grupo de Trabalho em Rede”, utilizando a Plataforma MOODLE, conforme Instrução n. 005/2007 da SEED. O professor PDE, após receber cursos de informática básica, tutoria em EAD e ambientação em SACIR e em MOODEL, passa a ser o responsável direto pela organização e encaminhamento do GTR, sendo o tutor de seu grupo de trabalho, responsável ainda em emitir relatório ao final do grupo para certificação do professor da rede.

Cada professor PDE faz a tutoria de apenas um GTR, que tem carga horária de 64 horas para o professor PDE. De acordo com o DS de 2007, cada professor PDE pôde receber até 37 professores⁴⁶ em seu GTR. Número alterado para até 30 professores para os professores PDE turma 2009.

A intenção, no início do Programa era que 44.000 professores da rede participassem dos GTRs, conforme DS de 2007. Segundo SILVA (2009), integrante da equipe pedagógica do PDE-PARANÁ, em 2007 os GTR formaram aproximadamente 22.700 professores e em 2008 foram 18.000.

A respeito do conteúdo a ser abordado no processo formativo, o Documento Síntese do Programa estabelece que as IES devem conduzir os eventos, “seminários específicos, cursos/disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos professores PDE” (PARANÁ, 2007, p. 21), seguindo um Programa Curricular que esteja conciliado ao conjunto de conteúdos constantes nas DCEs, para tanto apresenta os temáticas e conteúdos definidos como obrigatórios e optativos⁴⁷, a saber:

⁴⁶ O número de participantes em cada GTR, para a turma de 2007, foi regulamentado pela Resolução n. 1905/2007.

⁴⁷ No caso da área/disciplina de Língua Portuguesa, o Documento Síntese não apresenta conteúdos optativos, mas eles fazem parte dos conteúdos de outras áreas/disciplinas.

Figura 11 - Conteúdos a serem abordados pelo Programa para a formação continuada dos professores da área/disciplina de Língua Portuguesa/Literatura

3.3. Conteúdos das Áreas Curriculares

Conteúdos específicos das áreas - IES	
<p>OBRIGATÓRIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura e escola – concepções e práticas. • Linguística aplicada e ensino de Língua Portuguesa. • Análise do discurso aplicada ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. • Ensino e aprendizagem de leitura. 	<p>OPTATIVOS</p>

Fonte: Paraná (2009).

Para cada um dos quatro itens apresentados como conteúdos específicos e obrigatórios da área/disciplina de LP o documento traz as referidas ementas e é o item “Linguística aplicada e ensino da Língua Portuguesa” que orienta a abordagem à “teoria dos gêneros e o ensino da língua materna” (PARANÁ, 2007, p. 23).

Exposto qual é o projeto teórico de formação continuada proposto pelo PDE-PARANÁ em toda a sua estruturação administrativa, pedagógica e tecnológica, nas próximas seções apresento os elementos que compõem a metodologia que deu sustentação as análises e organização da pesquisa.

2.2 OS TEXTOS QUE CONSTITUEM O *CORPUS* DA PESQUISA

Para uma compreensão das terminologias empregadas na categorização dos textos, ressalto as distinções realizadas por Bronckart e Machado (2004) e reelaboradas por Bronckart (2008) no que se refere às relações entre linguagem e trabalho, visto que meu objeto de análise é a linguagem empregada sobre e no trabalho dos professores:

- Linguagem sobre o trabalho: é a análise da linguagem, da rede discursiva produzida por instâncias exteriores que prescrevem o agir de trabalho do professor, presente nos textos prescritivos ou também denominados de textos pré-figurativos;
- Linguagem no e linguagem como trabalho: é a análise da linguagem, da rede discursiva produzida pelos próprios trabalhadores no decorrer da ação de trabalho; presente nos textos produzidos em situação de trabalho

e/ou em textos avaliativos ou interpretativos produzidos posteriormente a ação de trabalho.

Assim, devido à premissa de Bronckart (2006, 2008) e de Machado et al. (2009), já exposta na Introdução desta tese, de que é por meio da interpretação da linguagem empregada em textos produzidos sobre o trabalho, bem como a empregada antes, durante e depois do trabalho, que as ações e o desenvolvimento humanos são apreendidos e compreendidos, os textos que constituem o *corpus* formaram dois grandes grupos. O primeiro grupo é o dos textos produzidos sobre o trabalho do professor, de autoria das instituições promotoras do PDE-PARANÁ e de professores que atuaram como formadores no Programa, uma vez que parto do conceito de Bronckart (2006, p. 137) de que para ser possível compreender aquilo que é específico no funcionamento humano “é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas”. Primeiro grupo:

- Textos produzidos sobre o trabalho:
 - ✓ Documentos prescritivos do programa de formação continuada, isto é, textos produzidos pela instância responsável pelo PDE-PARANÁ que regulamentam a participação do professor e prescrevem as tarefas a serem realizadas por eles: Documento Síntese (2007, 2009) e Diretriz Curricular Estadual de Língua Portuguesa (DCE-LP) (2009);
 - ✓ Programas de ensino dos cursos específicos dos quais participaram os professores PDE, turma 2009.

No segundo grupo foram reunidos os textos produzidos pelos professores PDE sujeitos empíricos da pesquisa, portanto, textos produzidos durante o período da participação deles no PDE-PARANÁ. Os textos deste grupo resultaram na constituição de três subgrupos, a saber:

- Textos produzidos pelas professoras sujeitos da pesquisa antes do trabalho em sala de aula, ou seja, produzidos antes da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica, momento considerado ação pedagógica propriamente dito:
 - ✓ Texto resposta ao questionário elaborado pela pesquisadora;

- ✓ Textos planejadores: Projeto de Intervenção Pedagógica e Material Didático-Pedagógico;
- Textos produzidos durante o trabalho em sala de aula, momento da implementação do Projeto de Intervenção:
 - ✓ Textos reflexivos produzidos pelas professoras durante o período de implementação do Projeto;
 - ✓ Textos/transcrições das filmagens realizadas durante a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica em sala de aula;
- Textos produzidos depois do trabalho em sala de aula, depois de implementado o Projeto de Intervenção:
 - ✓ Artigo final produzido pelos sujeitos de pesquisa.

Além desses textos, previstos já na elaboração do projeto da pesquisa, outros se integraram ao arquitexto da investigação em decorrência de reflexões que foram surgindo no encaminhamento das análises, os quais foram produzidos e analisados em diferentes momentos do processo, o que aconteceu com todos os textos, uma vez que a linearidade foi quebrada muitas vezes durante as análises, pois conforme Bronckart (2008, p 110), a “genealogia humana” (origem, evolução, desenvolvimento) só pode ser conhecida por linhas indiretas ou descontínuas.

- ✓ Textos resultado de entrevista realizada com professoras formadoras/orientadoras;
- ✓ Textos resultado de entrevista realizada com a coordenadora do PDE na UENP;
- ✓ Textos resultado de entrevista realizada com a coordenadora do curso de Letras da UENP;
- ✓ Textos/transcrições de filmagens realizadas durante evento de formatura da turma 2009;
- ✓ Textos resultado de diálogos virtuais, via *e-mail*, realizados com as professoras sujeito de pesquisa durante todo o processo de pesquisa.

2.3 NATUREZA DA PESQUISA

Coadunada aos estudos de Moita-Lopes (1996), de Wielewichi (2001) de André (2008), e aos preceitos da Linguística Aplicada, esta pesquisa se configura como qualitativa-interpretativa de natureza etnográfica, ou, como caracteriza André (2008, p. 28), é um “estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”, uma vez que não segue os requisitos originalmente estabelecidos pelos antropólogos, os quais desenvolveram, segundo a autora, a etnografia, como: a obrigatoriedade do pesquisador permanecer um longo período em campo, inserido no grupo social pesquisado; do pesquisador ter contato com outras culturas sociais; e do pesquisador se utilizar de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito em estudos do tipo etnográfico é, portanto, “uma adaptação da etnografia à educação” (ANDRÉ, 2008, p. 28).

Assim, o que caracteriza, de uma forma mais específica, a pesquisa do tipo etnográfico em educação é o uso de técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva, a análise de documentos, e a ênfase dada ao processo que está ocorrendo com um grupo social, e não no produto ou em resultados finais (ANDRÉ, 2008). Exatamente o que realizei, analisei todos os documentos referentes ao processo formativo oferecido pelo PDE-PARANÁ e efetivado pela UENP; entrevistei e apliquei questionários aos sujeitos envolvidos durante todo o referido processo; e em sala de aula, observei os valores, os hábitos, as práticas e os comportamentos das professoras PDE, fazendo anotações, filmando aulas em áudio e vídeo, com o intuito de, segundo Moita-Lopes (1996, p. 88), “tentar descobrir: o que está acontecendo neste contexto”, no contexto da parceria entre o Programa e uma das IES, e, principalmente, na sala de aula de duas professoras PDE.

Portanto, utilizei diferentes instrumentos para coletar e analisar dados (MOITA-LOPES, 1996), aproximei-me de pessoas, de situações, de eventos, mantendo contato direto e prolongado (ANDRÉ, 2008), e permiti que as vozes que constituem os discursos dos sujeitos envolvidos em todo o processo formativo fossem preservados (WIELEWICHI, 2001; ANDRÉ, 2008).

Além de um estudo etnográfico em educação, a pesquisa também se configura como um estudo de caso, pois de acordo com Triviños (1987, p. 133), o objeto de um estudo de caso é analisar profundamente “uma unidade”, um caso específico, ou como expõem Leffa (2006, p. 14) “é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo”, que é no que a pesquisa centra-se, tomar uma parceria (entre SEED e UENP) e professores específicos (professores PDE) como objeto de estudo. E em decorrência, pode

ser classificada como um “estudo de caso etnográfico” (ANDRÉ, 2008, p. 31), pois enfatiza o conhecimento de um caso particular.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A delimitação por investigar apenas professores PDE da turma de 2009 aconteceu por dois motivos:

1º) Por ter sido orientadora de professores PDE da turma 2009, tive acesso a todo o processo de formação, com senha exclusiva para ao sistema SACIR, podendo, portanto, acompanhando todo o tipo de tarefas oferecidas pelo Programa aos professores da turma 2009 e as realizadas por estes.

2º) A turma 2009 seria a última coordenada pelos elaboradores do PDE-PARANÁ⁴⁸. Isto é, na possível mudança do governador do estado em 2010, o que realmente aconteceu, mesmo que o Programa já estivesse regulamentado como uma política educacional de caráter permanente, que, portanto, independe de política partidária, é sabido pela história política geral do Brasil, que a cada mudança de governo, os programas são de alguma forma alterados, modificados, adaptados para que possam ser vinculados a nova gestão. Mudanças que por vezes trazem melhorias aos programas, por vezes não, mas, de qualquer forma, trazem alterações, por isso a delimitação a um período específico.

A delimitação também se justifica do ponto de vista de que sem a eleição de um período determinado, para um programa que se propõe permanente, minha pesquisa não teria como ter uma representatividade e um encerramento. Dessa forma, uma das turmas do primeiro momento de implementação do Programa é exatamente o período de minha investigação.

Definida a turma, delimitei quais professores, visto que em Língua Portuguesa, em 2009, 447 professores dessa área/disciplina ingressaram no Programa, atendidos por professores orientadores de seis IES do estado. Assim, decidi por professores PDE vinculados a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pois essa é a

⁴⁸ O PDE-PARANÁ foi elaborado durante a gestão do governador Roberto Requião, do secretário da educação do estado Mauricio Requião de Mello e Silva, da superintendente da educação do estado Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, da coordenadora do Programa Simone Rebello Bergmann. Considerados, portanto, elaboradores do Programa, uma vez que responsáveis institucionais pela formação de professores do estado do Paraná no momento da elaboração e efetivação do PDE-PARANÁ.

universidade que atuo como professora e como orientadora do PDE-PARANÁ. Também porque foi em 2009 que a UENP se vinculou ao Programa como parceira.

A UENP é a mais jovem universidade do estado do Paraná. Em 2006, integrou como uma única IES as faculdades: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (FAEFIJA), Faculdade de Direito do Norte Pioneiro (FUNDINOPI), localizadas na cidade de Jacarezinho, estado do Paraná; Fundação Faculdades Luiz Meneghel (FFALM), da cidade de Bandeirantes-PR; e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP), da cidade de Cornélio Procópio-PR. Com sede de sua reitoria na cidade de Jacarezinho, oferece: 22 dois cursos de graduação, nas mais diversas áreas de conhecimento, distribuídos entre três campus: Jacarezinho, Bandeirantes e Cornélio Procópio; diversos cursos de pós-graduação lato sensu e dois cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado em Ciências Jurídicas e em Agronomia).

Como parceira do PDE-PARANÁ, a UENP é responsável por atender professores de quatro NREs: o de Jacarezinho, Cornélio Procópio, Ibaiti e Wencesleu Braz, o que totaliza 47 cidades: 12 cidades do NRE de Jacarezinho; 19 do NRE de Cornélio Procópio; 9 de Ibaiti; e 7 de Wenceslau Braz. Dessa forma, ao pesquisar professores em formação vinculados a essa universidade, abordo a formação continuada realizada pelo PDE-PARANÁ em parceria com a UENP recebida por professores de umas das regiões do estado, a região chamada de Norte Pioneiro Paranaense, o que pode se tornar uma amostragem do que está ocorrendo no estado como um todo.

No ano de 2009, 66 professores da UENP orientaram 206 professores PDE, professores de diversas áreas/disciplinas. Como tanto o campus de Cornélio Procópio como o de Jacarezinho oferecem o Curso de Letras, para alcançar a representatividade da instituição, como mencionado, estabeleci que os sujeitos da pesquisa seriam professores vinculados à orientação dos dois campus, de Cornélio Procópio e de Jacarezinho. Assim, eleita a região, parti para a escolha dos professores. O primeiro critério foi que os sujeitos de pesquisa não fossem as minhas orientandas, porque o trabalho delas traria o reflexo de minhas próprias concepções e encaminhamentos teóricos-pedagógicos. A ideia era mesmo que integrante do Programa eu pudesse olhá-lo e compreendê-lo como pesquisadora, “do lado de fora”, por isso a necessidade de eleger outros professores, o que aconteceu da seguinte forma:

No final de 2009, recebi uma agenda de atividades que deveriam ser realizadas por mim, como professora orientadora e formadora, entre elas, a elaboração e implementação de um curso específico de Língua Portuguesa a todos os professores PDE

2009 vinculados à UENP da área/disciplina de LP. Considerei, então, o curso como um momento bastante apropriado para escolha dos sujeitos da pesquisa, uma vez que teria contato direto com todos os professores PDE turma 2009 da área/disciplina de LP vinculados a UENP.

Durante o curso⁴⁹, que aconteceu em maio de 2010, solicitei aos professores que respondessem a um questionário que teve como objetivo principal me proporcionar conhecer quais os professores estavam estudando mais especificamente a teoria dos gêneros textuais e se dispondo a transpô-la para a sala de aula em seus PIPs, pois, conforme já expus, os sujeitos de minha pesquisa seriam exclusivamente professores que estavam se propondo a estudar durante da formação continuada e transpor para a sala de aula o gênero textual como instrumento semiótico de mediação de suas ações pedagógicas e instrumento a serem internalizado por seus alunos.

Participaram do curso, 27 professores, e todos se prontificaram a responder ao questionário. Vale destacar que em consequência do curso específico tratar exatamente da teoria dos gêneros textuais e o ensino da língua materna, os professores PDE receberam e responderam ao questionário (maio/2010) antes do início do curso propriamente dito. A única informação que eles tiveram ao receber o questionário foi a de que eu era aluna de um programa de pós-graduação e em minha pesquisa estudava os professores PDE, por isso solicitava a participação deles na construção de minha pesquisa. Voluntariamente, os professores responderam ao questionário, o qual integro aos anexos (ANEXO 10), visto que apenas uma das perguntas, a de número 5, a qual exponho a seguir, cumpre diretamente o papel de alcançar o objetivo exposto, as demais foram construídas a fim de serem objeto de estudo de futuras pesquisas que intenciono desenvolver. Entretanto, em decorrência de alguns dos textos-respostas a outras questões demonstrarem aspectos importantes sobre o projeto formativo oferecido pelo PDE-PARANÁ, apresento alguns desses textos-resposta, mas vale explicar que o objetivo não foi o de apresentar, neste capítulo metodológico, análises realizadas sobre dados, mas sim apenas descrever o modo pelo qual ocorreu a delimitação dos sujeitos de pesquisa:

⁴⁹ O Curso Específico é uma das atividades obrigatórias para os professores PDE, conforme apontado no Capítulo 2. O curso que ministrei, em 19 de maio de 2010, em parceria com outra professora da UENP, aconteceu no Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no campus de Jacarezinho/PR. Com duração de 8 horas, o curso teve como título: Gêneros textuais na prática escolar, contemplou abordagem teórica sobre os gêneros do discurso/textual sob as óticas de Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schneuwly. E apresentou Sequências Didáticas (SD) efetivamente realizadas em sala de aula elaboradas por dois projetos de extensão, coordenados pelas duas professoras.

Ressalto, primeiro, alguns dados que emergiram dos textos-respostas à primeira e à segunda questão. Questões:

1) Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23), orientam que o gênero precisa ser tomado como “objeto de ensino”. Na sua prática de ensino de Língua Portuguesa você toma o gênero como objeto de ensino? Como?; 2) A DCE (PARANÁ, 2008, p. 52) expõe que “antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua”. Em suas aulas de Língua Portuguesa o gênero é tomado como prática social? Como?

Entre as 27 respostas totais, 6 delas relataram que apenas a partir do PDE, os professores tiveram uma melhor compreensão ou uma compreensão mais aprofundada das orientações oficiais a respeito do gênero e seu ensino. Exemplos:

Exemplo 1: Ainda não tinha trabalhado sob esta perspectiva. Todos os conhecimentos teóricos e metodológicos dos quais me apropriei, através do PDE (cursos e estudos) me proporcionaram um novo olhar acerca da minha prática pedagógica e a necessidade de redimensioná-la (resposta a primeira questão).

Exemplo 2: Os gêneros textuais fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Sempre tive essa preocupação, mas o PDE teve oportunidade de buscar subsídios teóricos e metodológicos para atuação docente dentro dessa perspectiva (resposta a primeira questão).

Exemplo 3: Nem sempre, pois agora com os estudos do PDE é que as questões do gênero e tipologia textual foram elucidadas (resposta a primeira questão).

Exemplo 4: Não trabalhava ainda com essa visão bakhtiniana. Os estudos eram superficiais (resposta a segunda questão).

Evidentemente, os estudos realizados pelas professoras durante o PDE são mais aprofundados, visto que além de terem condições reais de estudo, devido ao afastamento das atividades de sala de aula, o professor PDE tem acompanhamento direto de um orientador. Mas esse conjunto de respostas me chamou muito a atenção, porque os PCNs desde 1998 orientam que os professores tomem o gênero como objeto de ensino; desde o lançamento da DCE 2005 (versão preliminar), os professores da rede realizam estudos a respeito do encaminhamento sobre o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Tanto a versão de 2005 e a de 2006 da DCE de língua portuguesa foram enviadas para as escolas para estudo e novas sugestões, alterações e ampliações para a elaboração do documento em definitivo. Isto é, há anos os professores têm estudado os documentos oficiais, embora seja fundamental considerar que conforme postulam muitos estudos, entre eles o de Kleiman (2008), os professores não entendem estes textos, pois desconhecem as “teorias de linguagem

que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que os formam” (KLEIMAN, 2008, p. 488), bem como dos programas de formação continuada.

Por este motivo, segundo Kleiman (2008, p. 488), os governos têm criado programas de formação docente “para ensinar os fundamentos teóricos das propostas”. Programas como o “Programa de Formação Continuada PCN em Ação”. É sabido que no Paraná, devido os gestores da época não aderirem à concepção de formação continuada do MEC, não autorizaram os professores da rede a participarem do PCN em ação. Contudo, conforme dados da pesquisa de Souza (2010), 329 municípios do Paraná participaram do programa. E sobre a DCE-LP, segundo explicita a carta da Chefe do Departamento de Educação Básica (DEB) que abre a DCE-LP 2009, durante os anos de 2007 e 2008, a equipe pedagógica do DEB percorreu os 32 NRE realizando o evento chamado DEB Itinerante com o objetivo de que os professores pudessem discutir, mais uma vez, “os fundamentos teóricos das DCE quanto aos aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANÁ, 2009, p. 9). Conforme relata o site oficial da SEED, 100% dos professores da rede participaram do DEB Itinerante, onde por meio de oficinas foi trabalhada a perspectiva da “efetivação das DCEs nos Projetos Político Pedagógicos e nos Planos de Trabalho Docente” (informação disponível no site oficial da secretaria de educação, em: www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php. Acesso em 03 abril. 2011).

Também a partir de 2007, em um outro projeto que participa do processo de formação continuada descentralizado do estado do Paraná, chamado “Grupo de Estudos”, os professores se reuniram, discutiram e propuseram ações para o desenvolvimento da Educação Básica do estado, pautados, evidentemente, nos princípios da DCE. Além disso, por obrigatoriedade, todo professor da rede estadual participa, no mínimo, duas vezes por ano da Semana Pedagógica nas escolas, onde, sem dúvida, abordam os fundamentos teóricos-pedagógicos da DCE. Ou seja, há tempos os professores estavam realizando estudos a respeito das orientações das diretrizes. Mas mesmo diante de tudo isto, muitos professores participantes do PDE 2009 revelam não terem compreendido, até então, o prescrito pelos documentos oficiais.

Portanto, esses textos-respostas à primeira e segunda questão deixam transparecer, por isto foram aqui apresentadas, que foram os estudos realizados pelos professores PDE a respeito da DCE-LP, durante suas participações no PDE-PARANÁ, que promoveram o início de umas das etapas da gênese instrumental, o contato com o artefato (RABARDEL, 1995).

Sobre a quinta pergunta do questionário: Em seu PIP realizado no PDE você está desenvolvendo trabalhos a respeito dos gêneros? Que tipo de trabalho? Em seus textos-respostas 78% dos 27 professores responderam que sim, e 22% que não. Assim, diante do número de 78% (21 professores) de respostas afirmativas, foi preciso selecionar os PIPs que se pautavam sobre a teoria dos gêneros textuais e sua transposição didática.

Para que a seleção pudesse ocorrer, o primeiro passo foi separar os PIPs por eixo organizador e teoria-metodologia de sustentação. Apresento os resultados em formato de tabela para uma visualização mais ampla:

Tabela 1 - Eixos organizadores das produções dos professores PDE 2009 vinculados a UENP

	Eixo organizador	Base teórica-metodologia	Número de trabalhos realizados	Total por eixo	% por eixo
1	Ensino da literatura	Método recepcional	6	9	42 %
		Não mencionado	3		
2	Ensino da leitura	Análise do Discurso	1	5	24 %
		Não mencionado	4		
3	Não mencionado (mas fala em ensino de gêneros)	Não mencionado	5	5	24 %
4	Ensino da produção de textos	Não mencionado	1	1	5 %
5	Ensino da análise linguística	Não mencionado	1	1	5 %
				21	100 %

A Tabela 1 mostra que foram cinco diferentes eixos que organizaram os trabalhos dos professores PDE turma 2009, sendo que as atividades com o ensino da literatura são as que mais aparecem, são 42 % do total de professores trabalhando com esse eixo. Outros 24% mencionaram o ensino da leitura; o mesmo percentual, 24 % , não especificaram o trabalho com a leitura, produção textual ou análise linguística, apenas falaram em abordagem a gêneros (pela não especificação foram considerados como projetos não relacionados ao ensino da literatura); 5 % relataram o interesse pelo trabalho com a produção textual; e 5% com o ensino da análise linguística a partir de textos produzidos pelos alunos.

Não considerando os nove PIPs vinculados ao ensino da literatura e um para o ensino da leitura que explicitou como aporte teórico à Análise do Discurso de linha francesa, todos os onze demais poderiam estar se pautando sobre a teoria dos gêneros textuais, mesmo aqueles que não apresentaram uma especificação. Dos onze, retirei para a escolha dos sujeitos de pesquisa, os três PIPs das professoras minhas orientandas PDE, restando assim um número de oito. Entre eles, um me chamou a atenção devido seu texto-resposta:

Sim. “Estou desenvolvendo uma sequência didática a partir do gênero da ‘ordem do argumentar’, mais especificamente, artigo de opinião, considerando além de sua estrutura, sua funcionalidade” (grifo do professor PDE).

Na resposta, o professor não menciona explicitamente a teoria dos gêneros textuais e as fontes da abrangência que adota, mas emprega a expressão “sequência didática”, o que encaminhou minha compreensão de que esse trabalho estava se pautando sobre a abordagem teórica-metodológica de meu interesse. Por isso, esse professor foi o primeiro selecionado.

Na ocasião do curso, pedi aos participantes a elaboração de uma lista com seus endereços eletrônicos e telefone. Por telefone, entrei em contato com a professora explicando sobre minha pesquisa de doutoramento e do interesse em convidá-la para participar da pesquisa. A professora aceitou prontamente o convite, o que se confirmou ainda no encontro que tivemos pessoalmente. Como a professora estava vinculada à orientação de um orientador da UENP de Cornélio Procópio, estava, então, já definido um dos sujeitos da pesquisa.

Voltei aos questionários e fiz uma lista com os nomes e telefones apenas das seis professoras por ordem alfabética vinculadas a UENP campus de Jacarezinho. Liguei para primeira professora da lista, expus os objetivos da ligação e pedi informações sobre o arcabouço teórico de seu PIP. Na confirmação de que ele se formava pela teoria dos gêneros textuais, marquei um encontro, e no encontro, em um diálogo mais aberto, a professora não aceitou participar como sujeito de minha pesquisa, sob a justificativa que não se sentiria bem sendo filmada o tempo todo. A minha presença lhe traria constrangimento porque a turma que ela iria implementar o PIP era uma turma já conhecida por ser bastante indisciplinada. Mas a segunda professora com a qual me reuni, seguindo os mesmos procedimentos, aceitou.

Ao entender que duas professoras já seriam suficientes para uma amostragem local de um Programa regional, daquele momento em diante, passei a acompanhar todas as atividades das duas professoras. Como elas já tinham produzido e entregue o PIP e o MDP, solicitei uma cópia de cada uma das produções e já entreguei a elas o primeiro questionário (junho/2010), o qual exponho de forma mais detalhada no próximo capítulo junto as análises. Logo, passei a filmar todas as aulas de implementação do PIP e ao final, em 2011, recolhi ainda o artigo final produzidos por elas.

Vale expor que nenhum dos dois Colégios onde estavam lotadas as professoras, Colégios onde seriam gravadas as aulas de Implementação, se dispuseram a me

entregar autorização para realização da pesquisa, solicitando que eu disponibilizasse, para arquivo, uma declaração de esclarecimento de minha presença no estabelecimento e comprometimento com os dados coletados vinculando-os a pesquisa científica.

Enfim, a seguir apresento as duas professoras, as quais recebem nomes fictícios. Uma das professoras foi nomeada Ana e a outra Paula.

2.4.1 Apresentação da Professora Ana

A professora Ana tem licenciatura em Língua Portuguesa e em Pedagogia e especialização Lato-Sensu em Língua Portuguesa e literatura. Iniciou sua carreira na educação pública no ano de 1986, primeiro como auxiliar administrativa, e a partir de 1990, como professora. Também tem um padrão de pedagoga, o qual exerce desde 1992 na mesma escola que leciona Língua Portuguesa, na cidade de Jacarezinho-PR. Cumpre o período como professora de manhã e o de pedagoga no período vespertino. Portanto, Ana está vinculada ao NRE de Jacarezinho, e no PDE-PARANÁ recebeu orientação de uma professora da UENP do campus de Jacarezinho.

Em 2010, estava completando 20 anos como professora de Língua Portuguesa (1990-2010), tendo atuado em todas as séries do EF e do EM, assim como com a modalidade de módulos e disciplinas no Ensino Supletivo. Naquele ano também, estava completando 6 anos de atuação com uma mesma série, a 8ª série do EF. No questionário de junho/2010, Ana revelou que escolhe trabalhar com esta série, e esta seria a série para implementação de seu PIP, por ela ter mais afinidade com alunos da idade correspondente.

O Colégio em que ela leciona e no qual implementou seu PIP é um colégio bastante tradicional da cidade, com 70 anos de existência. Atende a uma média de mil e seiscentos alunos do centro e da periferia da cidade, da Educação Infantil a 8ª série. Foi fundado e dirigido por um longo período pela Igreja Católica por meio de uma Congregação de irmãs religiosas, somente em 1971, foi estadualizado. Contudo, o prédio é ainda de propriedade da igreja e por uma parceria desta com o estado, algumas irmãs religiosas ainda participam de decisões administrativas e pedagógicas na escola.

A infraestrutura física da escola é muito bem organizada. Todo o grande pátio e corredores por onde os alunos transitam é composto de jardins e flores. Durante minha permanência no colégio, não vi alunos tocando nas flores, jogando lixo pela escola, rabiscando carteiras ou depredando os painéis e murais expostos pelos corredores.

A turma de 8ª série em que o PIP foi implementado era composta por trinta e dois alunos, divididos em proporcionalidade entre meninos e meninas. Durante todo o período que acompanhei as aulas, não presenciei nenhum problema com indisciplina. Pelo contrário, na maioria das aulas, os alunos mostraram-se sempre interessados.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵⁰ desta escola é o maior entre as sete escolas da rede pública de ensino da cidade de Jacarezinho. Chegando em 2011 a nota de 5.1. Nessa mesma escola, Ana já coordenou a participação de seus alunos em projetos como: Vale-Saber, Olimpíada de Língua Portuguesa e Projeto Agrinho, neste com redações de alunos premiadas nos anos de 2006 e 2007, que receberam o Prêmio “Redação do Senado Nacional sobre a Bandeira Nacional” e em 2008 com o primeiro lugar nacional para a redação de uma aluna da 8ª série. Seus alunos também participam frequentemente de concursos de paródias e de redações promovidos pelo município de Jacarezinho/PR.

2.4.2 Apresentação da Professora Paula

A segunda professora, Paula, tem licenciatura em Língua Portuguesa e especialização *Latu-Senso* em Planejamento Educacional. Iniciou sua carreira como professora primária na pré-escola e nas 1ª a 4ª séries do EF, depois já como professora do estado lecionou Língua Portuguesa para as 5ª a 8ª séries do EF e do EM por 13 anos em escolas e colégios da cidade de Santo Antônio da Platina/PR. Há 12 anos estava fora da sala de aula, dos quais 7 anos atuou como coordenadora regional da Educação de Jovens e Adultos, depois, por 3 anos como coordenadora do Programa Paraná Alfabetizado, ambos no NRE de Jacarezinho/PR. Nos últimos 2 anos, antes do início de sua participação no PDE, estava atuando como documentadora escolar, também no NRE de Jacarezinho.

No ano de 2010, estava completando 25 anos como efetiva do QPM do Paraná, isto é, já poderia solicitar sua aposentadoria integral, mas ao participar do PDE-PARANÁ, conforme Resolução n. 1670/2009 em seu parágrafo 3º “após a conclusão do Programa, o Professor PDE deverá permanecer em atividade na Rede Pública Estadual de

⁵⁰ IDEB: criado em 2007 é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no censo escolar e das médias de desempenho do SAEB e da Prova Brasil. Em 2007, a média nacional entre escolas públicas, privadas, estaduais e municipais foi a de 4,2 para o primeiro nível do ensino fundamental; 3,8 para os anos finais do ensino fundamental; 3,5 para o ensino médio. Em 2011 esses números passaram para: 5,0 para o anos iniciais do ensino fundamental; 4,1 para os anos finais do ensino fundamental; 3,7 para o ensino médio. A meta para 2022 é uma média de 6,0 para todos os níveis de ensino. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br>. Acesso em 26 de abril de 2011.

Ensino por período correspondente ao seu afastamento”. Assim, Paula só poderá requerer sua aposentadoria no ano de 2013. A participação dela no PDE-PARANÁ ocorreu por decisão própria.

Mesmo fora da sala de aula por um longo tempo, Paula escolheu elaborar e implementar seu PIP no 3º ano do Curso de Formação de Docentes, em nível de Ensino Médio profissionalizante, oferecidos pelo colégio de sua lotação. Conforme Paula, ela elegeu esse nível de ensino, pois acredita que os alunos de final de ciclo tenham mais interesse em desenvolver a escrita, uma vez que em breve enfrentarão o vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e concursos.

O colégio de Paula atende alunos do centro e da periferia da cidade, do EF, EM e Técnico-profissionalizante: Técnico em Administração, Técnico em Informática, Técnico de Recursos Humanos e Curso de Formação de Docentes. Entre as oito escolas do município, o IDEB do colégio se classifica como o segundo mais alto, obtendo em 2011 a nota de 4,0.

A turma do 3º ano do Curso de Formação de Docentes em que o PIP de Paula foi implementado era composta por vinte alunos, dezenove moças e um único rapaz. E a professora orientadora de Paula era docente do campus de Cornélio Procopio.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para Brait (2004, p. 9-33), “um dos maiores ensinamentos de Bakhtin é a atitude diante da linguagem, que consiste não na aplicação de conceitos preestabelecidos, mas numa atitude dialógica que permite extrair conceitos do *corpus* analisado”, e segundo Pereira e Rodrigues (2010, p. 159), “não há categorias pré-estabelecidas a partir das quais o pesquisador enquadra e analisa seus dados”, é preciso sempre um caminho “exaustivo de ‘idas e vindas’ aos dados” (grifos dos autores). Estas são as premissas que adotei ao analisar os dados específicos de minha pesquisa. Portanto, é nesse sentido que esclareço que adotei procedimentos e categorias de análises já existentes, mas em alguns casos com algumas adaptações e em outros com a criação de novas categorias frente aos dados que foram surgindo durante todo o percurso da pesquisa. Embora, o procedimento adotado como norte para análise dos textos que compõem o arqutexto de pesquisa tenha sido o proposto pelo ISD, uma vez que esta proposta foi criada com o objetivo de dar subsídios para análise de textos produzidos sobre e no trabalho, inclusive do trabalho docente, buscando apreender o agir dos professores, conhecer esse agir, conhecer os gestos concretos realizados por esses

trabalhadores, bem como apreender as representações que se constroem sobre eles e sobre o seu trabalho.

O quadro teórico e metodológico do ISD me forneceu os subsídios necessários para compreender como o Programa implementa seu projeto formativo, uma vez que o “como” é planejado, pelo menos em parte, seguindo a visão que a instituição formadora (PDE-PARANÁ/SEED) tem sobre os professores em formação (professores PDE), e efetivado pelos professores formadores. E, principalmente, me forneceu subsídios para compreender como e em que medida os professores PDE internalizam os gêneros textuais como instrumentos semióticos durante a participação deles no Programa, visto que as representações que eles (os professores PDE) têm de si mesmo, isto é, os papéis que eles mesmos se atribuem diante do agir, e a maneira como eles concretamente agem em situação de trabalho, são instrumentos auxiliares na indicação do movimento pelo qual a internalização ocorre.

O conjunto de procedimento que constitui o método de análise de textos produzidos em situação de trabalho, sobre o trabalho e prescritivos do trabalho foi desenvolvido por Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2005, 2009), e conforme esses mesmos autores o método ainda está em processo constante de desenvolvimento com a colaboração de vários pesquisadores vinculados ao Grupo de pesquisa ALTER, no Brasil. As análises dos textos e dos discursos se baseiam na abordagem descendente proposta por Bronckart ([1999] 2009) que consiste no levantamento do contexto de produção dos textos e a análise de sua arquitetura interna ou folhado textual, o que é sintetizado a seguir:

Tabela 2 - Modelo de análise de textos – Bronckart ([1999] 2009)

<p>Contexto de produção <i>Parâmetros do mundo físico:</i> -emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido;</p> <p><i>Parâmetros do mundo social e subjetivo:</i> -elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras e a imagem que o emissor tem de si ao interagir e de seus receptores;</p> <p>Dentro do contexto de produção analisa-se também o <i>conteúdo temático do texto</i>, ou seja, o assunto nele tratado, as informações trazidas pelo texto.</p>	<p>A arquitetura interna <i>Infraestrutura textual:</i> -plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências e outras formas de planificação;</p> <p><i>Mecanismos de textualização:</i> -conexão, coesão nominal e coesão verbal (responsáveis pela coerência temática de um texto);</p> <p><i>Mecanismos enunciativos:</i> - vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Sobre este modelo criado por Bronckart ([1999] 2009), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2005, 2009), e alguns outros integrantes do Grupo ALTER, elaboraram uma reorganização, de agora em diante, denominado modelo de análise de texto do ISD, onde sugerem que no levantamento do contexto de produção seja levado em conta alguns outros aspectos não considerados por Bronckart ([1999] 2009), os quais promovem uma compreensão mais ampla do trabalho docente. Como, por exemplo, identificar se os textos em análise se articulam ou respondem a outros; qual o gênero (ou os gêneros) mobilizado(s); qual a organização interna global do texto; qual a fonte da prescrição; se a fonte está explícita ou sofre ocultamento; se a prescrição (ou as prescrições) está(ão) explícita(s) ou sobre(m) ocultamento; qual os destinatários da prescrição; se os destinatários estão explícitos ou sofrem ocultamento (BRONCKART; MACHADO, 2004).

E no que se refere ao “folhado textual”, a reorganização prevê três tipos de análises textuais/discursivas: análises do nível organizacional do texto; do nível enunciativo; e do nível semântico (do agir) (MACHADO; BRONCKART, 2009). Níveis que estão, evidentemente, completamente entrelaçados, apenas para uma apresentação didática eles aqui se separam.

O Nível organizacional - análise da organização temática. Compreende a identificação: a) do plano global do texto; b) dos tipos de discursos predominantes; c) dos tipos de sequências; d) e dos mecanismos de textualização (coesão e conexão).

a) Para identificação do plano global analisa-se a organização do conteúdo temático mobilizado no texto (BRONCKART, [1999] 2009), isto é, a organização dos temas mobilizados pelo agente-produtor. De acordo com Machado e Bronckart (2009), a análise do conteúdo temático permite o pesquisador conhecer os tipos de agir que são organizados por esse plano, as tarefas que foram tematizadas e os principais actantes postos em cena pelo texto.

Em pesquisa sobre o trabalho de enfermeiros, Bulea (2010) em análise dos textos prescritivos e de entrevistas realizadas com os sujeitos de sua pesquisa, criou duas categorias para análise dos temas mobilizados, mais especificamente, nas entrevistas: 1- segmentos que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, definidos por ela como segmentos de orientação temática (SOT). Tais segmentos, no caso da pesquisa de Bulea, são produzidos pela entrevistadora; 2- segmentos que desenvolvem o tema já apresentado no texto, denominados de segmentos de tratamento temático (STT), e que, portanto, são produzidos pelas enfermeiras entrevistadas. Estes são categorizados de acordo com as funções que exercem nas respostas dadas pelas entrevistadas: STT de retomada – “retoma o foco

temático introduzido pelo SOT precedente” (BULEA, 2010, p. 118); de deslocamento – desloca o tema do SOT para outros focos; de reformulação – nega ou refuta um dos elementos introduzidos pelo SOT; de introdução – introduz um tema novo, por iniciativa própria da entrevistada.

b) Por sua vez, a organização dos tipos de discurso e sua articulação permitem conhecer se há no texto uma maior interação entre enunciador e destinatário (discurso interativo, discurso relato-interativo) ou menor (discurso teórico, discurso de narração).

c) Tipos de sequência: de acordo com a organização das sequências é possível apreender as representações que o enunciador tem sobre seus objetivos e sua ação de linguagem, ou seja, se o que ele quer é convencer, se fazer compreender, dirigir o olhar de seu destinatário, manter a atenção do destinatário, etc.; as representações em relação à temática, exemplo, quando o tema é considerado de difícil compreensão pelo destinatário, utiliza-se mais sequências explicativas, quando o tema é considerado controverso ao destinatário, as sequências argumentativas são as que são mais utilizadas; as representações sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao tema, se elas são convergentes ou não as do enunciador.

d) A organização dos mecanismos de coesão nominal permite identificar os principais actantes colocados em cena pelo texto e quais os seus papéis em relação ao tema abordado. Por exemplo, de acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 57), os actantes não são neutros quando ocorre “a repetição de uma mesma unidade lexical, seu apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não têm o mesmo valor”. São esses procedimentos que estabelecem ao actante o papel de ator ou de agente.

No caso da organização dos mecanismos de conexão, organizadores textuais na balisagem do plano de texto, das fases das sequências e dos tipos de discurso, tal organização permite que seja conhecida a ordenação do tempo e do espaço do discurso, por meio dos organizadores espaciais e temporais, ou podem estruturar a progressão do texto e marcar diferentes partes por meio de enumerações, mudanças de tópicos, ilustrações, exemplificações ou ainda expor a responsabilidade enunciativa e proposta argumentativa do autor do texto, por meio dos organizadores argumentativos.

O nível enunciativo - envolve os mecanismos de responsabilização enunciativa, em geral marcados por unidades linguísticas, como: a) a ausência ou a presença de marcas de pessoa; b) marcas de inserção de vozes; c) modalizadores; d) adjetivos.

a) As marcas de pessoa permitem conhecer a representação do enunciador no agir representado. Por exemplo, a alternância de pronomes pessoais - eu, nós, a gente - coloca em cena o estatuto do actante como aquele que age individual ou coletivamente.

b) Quanto às vozes presentes no texto, elas podem ser as das entidades discursivas que assumem a responsabilidade pela enunciação, ou as que são atribuídas aos responsáveis pela enunciação. Essas vozes estão inseridas nos diferentes tipos de inserção de discursos relatados (discurso direto e indireto) e em outros índices de inserção como as aspas, as paráfrases etc. De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 60), “a análise qualitativa desses diferentes marcadores permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas”. Já as vozes implícitas ou pressupostas são identificadas por meio dos organizadores argumentativos e das unidades de negação de asserção.

c) Os modalizadores do enunciado são unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição, explicitando o grau de verdade (modalizações lógicas), de necessidade (modalizadores deônticos) ou de avaliação subjetiva (modalizações apreciativas), com o qual a instância enunciativa assume esse conteúdo. A identificação da presença de modalizadores, ou de sua ausência, e a análise de seus valores permitem identificar, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 61-62):

- A posição das instâncias enunciativas mobilizadas sobre o conteúdo do enunciado inteiro;
- O modo como as (re)configurações construídas nas proposições são tomadas pela instância enunciativa, isto é, como verdadeiras, possíveis, obrigatórias etc.
- Os critérios que orientam a tomada de posição das instâncias enunciativas, oriundos das representações dos mundos formais de conhecimento (ou do mundo físico, ou do social ou do subjetivo) (HABERMAS, 1987).
- e, enfim, as relações construídas entre os interactantes por meio do uso de um determinado modalizador.

Quanto às modalizações subjetivas elas expõem as intenções, as finalidades, as razões e as capacidades atribuídas, ou não, ao actante do enunciado.

d) A análise dos adjetivos permite detectar as reações das instâncias enunciativas sobre o conteúdo temático e sobre o agir do indivíduo colocado em cena.

O nível semântico - nível referente à semiologia do agir e abrange todos os dados obtidos com a análise do nível organizacional e do nível enunciativo de um texto. Centra-se nas escolhas semânticas que aparecem em um texto, na frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios) que configuram um agir. De tais procedimentos me ocupo em apresentar apenas os procedimentos que utilizo nas análises de alguns textos de meu arquiteito.

De Bulea (2010) utilizo em minhas análises as categorias sugeridas sobre as modalidades de designação dos protagonistas dos textos que se compõem na identificação do tipo de relação predicativa empregadas nos textos: primeiro, identifica-se o emprego de relações predicativas diretas – uso de orações construídas com sujeito – verbo; e de relações predicativas indiretas – uso de orações com verbo – metaverbo – verbo. Para estas últimas, a autora toma como princípio de análise a classificações dos metaverbos com função modalizadora utilizada por Bronckart ([1999] 2009). E, para análise das relações de sujeito – verbo o foco recai sobre os processos codificados pelos verbos, distinguindo-se os verbos em:

- verbos que codificam atos ou gestos: criar, produzir etc.
- verbos que codificam recursos cognitivos: reconhecer; lembrar etc.
- verbos que codificam processos linguageiros: dizer, explicar etc.
- verbos que codificam processos de pensamento: acreditar; pensar etc.

Nesse nível também se verifica os elementos do agir, isto é, se o actante do texto é dotado de razões, intenções e capacidades para agir. Se a razão for de origem coletiva e de natureza material ou externa, se a finalidade para o agir for de origem coletiva e se ao actante não forem dadas ou reconhecidas recursos para agir, o actante é interpretado como agente de suas ações. Mas se os motivos foram caracterizados como sendo razões de agir interiorizadas por um indivíduo singular; as intenções também foram particularidade de um indivíduo e a ele for dado ou reconhecido instrumentos e capacidades para o agir, a interpretação é de que ele é o ator responsável por seu agir.

Para Bronckart e Machado (2004, p. 138-139), algumas perguntas podem conduzir a análise do nível semântico, sobretudo, na análise de textos prescritivos:

- Quais são os aspectos ou fases do trabalho do professor tematizados pelos textos? As determinações externas? Os conhecimentos e/ou atitudes dos professores? As diferentes fases do curso de seu agir? As capacidades, atitudes ou reações dos alunos?
- Quais os protagonistas desse trabalho que são instaurados pelo texto como verdadeiros atores responsáveis pelo seu desenvolvimento? A

instituição? O projeto de ensino? A metodologia? Os conteúdos? Os instrumentos de ensino? Os professores? Os alunos?

- Quais desses protagonistas se encontram agentivizados pelo texto, isto é, que não são apresentados como verdadeiros atores, mas apenas como simples elos ou instrumentos de um processo sobre o qual não lhes é atribuída uma real responsabilidade?
- Qual é o grau de generalidade e/ou de especificidade com que se tematizam as diferentes fases do curso do agir dos professores?
- Quais os aspectos ou fases desse trabalho que são valorizados ou desvalorizados?

Evidentemente, conforme postulam os autores, essas perguntas se restringem conforme o propósito ou necessidade específica de cada pesquisa.

Apresentados os procedimentos de análise de textos do ISD é importante reafirmar que os utilizei de acordo com os dados que foram emergindo dos textos, e por isso ora foram realizadas adaptações, ora utilização de apenas algumas categorias, ora alguns procedimentos foram entrelaçados a outros métodos, como o método de “Análise de Conteúdo” de Triviños (1987), o que deve ser visto como coerente com a afirmativa feita no Capítulo 1 de que esta pesquisa se configura dentro da Linguística Aplicada, portanto, se caracteriza como transdisciplinar, tanto no que se refere aos suportes teóricos como os metodológicos.

O método de Análise de Conteúdo se define em “um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens” (TRIVIÑOS, 1987), privilegiadas em sua forma escrita, por se constituírem de uma estabilidade que oportuniza ao pesquisador voltar a elas todas as vezes que desejar ou precisar.

2.6 INSTRUMENTOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

2.6.1 Textos Sobre o Trabalho - Produzidos Pelas Instâncias Regulamentadoras Do Programa

Para alcançar o objetivo geral de pesquisa, primeiro foi preciso compreender como o Programa implementa seu projeto teórico formativo de professores, projeto descrito na primeira seção deste capítulo. Para tanto, busquei conhecer quais as responsabilidades pré-definidas aos envolvidos no projeto formativo, qual o aporte teórico-metodológico e as

orientações para o ensino dos gêneros textuais, por isso analisei o documento que apresenta a organização e regulamentação do Programa, o chamado Documento Síntese (2007, 2009b), em vistas de responder a pergunta:

- *Os envolvidos no processo formativo são concebidos pelo Programa como atores responsáveis por suas ações ou como agentes?*

Conforme Bronckart e Machado (2004, p. 136), as análises das representações sociais que se constroem nos textos prescritivos permitem “compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha”. Isto é, permitem compreender porque os envolvidos na prescrição agem como agem, no caso, porque os professores formadores e os professores em formação agem como agem. O método de análise adotado foi o modelo de análise de textos proposto pelo ISD.

Um outro documento analisado foi a DCE-LP, já que este documento fundamenta oficialmente teórico-metodologicamente o PDE-PARANÁ, portanto, a intenção foi responder a questão:

- *A DCE-LP aponta as práticas discursivas como eixo do trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Como toda prática discursiva é representada por gêneros textuais, essas orientações postulam claramente que os gêneros são instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas/organizadoras das atividades dos professores PDE, bem como objeto de ensino?*

As análises de textos prescritivos, como o DS e a DCE-LP são, para a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade Educacional, fundamentais para que seja possível realizar um contraponto entre o prescrito (o que teoricamente pretendem os formadores) e o que realmente foi realizado (o que efetivamente fizeram os professores formadores). Também para Amigues (2004), é muito importante que os textos prescritivos estejam presentes nas pesquisas sobre a atividade do professor, pois eles influenciam a ação de ensinar, pois determinam, em parte, esta ação. Para análises da DCE-LP o método utilizado também foi o de “Análise de Conteúdo” (TRIVIÑOS, 1987).

Além do DS e da DCE-LP, outros textos sobre o trabalho do professor, no caso, sobre a formação continuada docente, foram analisados, mas por eles se relacionarem de

forma mais direta ao processo de implementação do projeto formativo, os abordo em uma outra seção específica, a saber:

2.6.2 Textos sobre o Trabalho do Professor - Produzidos Pelos Professores Formadores

Também parte constitutiva do Programa são os cursos específicos de área/disciplina que participam os professores PDE. Os textos produzidos pelos professores que ministraram esses eventos, professores denominados de professores formadores, ou por eles selecionados, são textos produzidos sobre o trabalho. Analisar o discurso empregado nesses textos é importante para alcançar o objetivo específico relacionado ao Programa. Desse modo, todos os textos recebidos nos eventos pelas duas professoras sujeitos da pesquisa foram por mim recolhidos e analisados. A saber:

- Programa de ensino dos cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa, constando título do curso, ementa, programa e bibliografia básica;
- Fotocópias de artigos científicos, de partes de livros, de textos sociais (poemas, contos, artigos de opinião, notícia, etc.) oferecidos pelos professores formadores durante os cursos específicos;
- Referências bibliográficas constantes dos textos planejadores elaborados pelas professoras sujeitos da pesquisa.

As questões que busquei responder com a análise desses textos foram:

- *Os gêneros foram transformados em objeto de ensino e presentificados pelos professores formadores?*
- *Os eventos oferecidos pela IES se constituíram em um processo de ensino intencionalmente dirigido para que os professores internalizassem os gêneros textuais como novos instrumentos?*

O método de análise desses textos também foi o modelo de análise de textos do ISD, utilizando como categoria a identificação da organização do conteúdo temático do texto (MACHADO; BRONCKART, 2009).

2.6.3 Textos Produzidos antes do Trabalho - Produzidos Pelas Professoras PDE

Para alcançar o objetivo geral que se relaciona mais diretamente aos professores PDE: compreender como e em que medida os professores participantes do PDE-PARANÁ internalizam os gêneros textuais, várias passos precisaram ser realizados, pois, baseada nos preceitos de Vygotsky (2007) e do ISD, o requisito básico do método dialético para estudo de algo é de que o estudo tome sempre como princípio o processo de mudança. Nesse sentido, foi preciso acompanhar todos os movimentos realizados pelas professoras durante o processo de formação continuada, isto é, toda a longa série de eventos (internos e externos) necessários à internalização do instrumento (VYGOSTKY, 2007). Os passos, então, se centraram em conhecer, primeiro, quais os conhecimentos das professoras sobre gêneros textuais antes delas participarem do Programa: definidas as duas professoras PDE como sujeitos empíricos da pesquisa, elaborei um questionário (questionário junho/2010) para verificar nos textos-respostas o que elas já sabiam a respeito da teoria dos gêneros e de sua transposição para a prática de ensino antes da participação delas no PDE-PARANÁ. A pergunta que norteou a elaboração e a interpretação do questionário foi:

- *Como se constituía a ZDP das professoras antes delas participarem do PDE-PARANÁ?*

Justifico a escolha pelo questionário em decorrência de minha intenção em um distanciamento das professoras sujeitos da pesquisa, instituído durante todo o processo da pesquisa. E porque, de acordo com Machado e Brito (2009), o questionário é um instrumento que permite que a voz dos agentes sociais que estão diretamente envolvidos em uma atividade possa ser apreendida. Assim, o questionário me proporcionou conhecer as duas professoras, no que se refere à formação profissional delas, os anseios, objetivos e perspectivas diante do PDE-PARANÁ e o motivo da escolha pelo gênero como instrumento semiótico mediador no ensino da LP.

Na elaboração dos questionários, optei por perguntas classificadas como parciais. Classificação realizada por Machado e Brito (2009) que dividem as perguntas de questionários de pesquisa em dois grupos: a) as totais, em que se requer um valor de verdade do respondente por meio de respostas do tipo sim/não; b) as parciais, “construídas com pronomes interrogativos, com as quais se pede a identificação de um dos constituintes da frase

[...] veiculam pressupostos muito mais preciosos do que as totais” (MACHADO; BRITO, 2009, p. 146-147).

Para análise do questionário, o método foi o proposto pelo ISD, tomando como categoria de análise a identificação da organização do conteúdo temático (BULEA, 2010) e dos elementos do agir: razões, intencionalidade e capacidades dos agentes para agir (MACHADO; BRONCKART, 2009), a fim de responder a questão:

- *As professoras, no início da participação delas no Programa, se concebem como atores ou como agentes de suas ações?*

2.6.4 Textos Produzidos durante e depois do Trabalho - Produzidos Pelas Professoras PDE

Para coleta de dados dos textos produzidos durante e depois do trabalho utilizei-me de diferentes procedimentos e de instrumentos de análise em vista de compreender quais os conhecimentos das professoras sobre gêneros textuais durante a participação delas nas primeiras etapas do Programa reveladas em seus textos planejadores; e como e em que medida o internalizado se manifestou nas mediações das professoras em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

a) Sobre quais os conhecimentos das professoras a respeito dos gêneros textuais durante a participação delas nas primeiras etapas do Programa reveladas em seus textos planejadores, como instrumentos de análises foram coletados os PIPs e os MDPs produzidos pelas próprias professoras. Estes textos explicitam o conjunto de tarefas elaboradas, os objetivos por elas determinados e a forma pela qual pretendem desenvolver as ações projetadas para atingir seus objetivos (MACHADO, 2009). Assim, estes textos eram instrumentos que poderiam revelar se nos primeiros momentos do processo de formação (nas primeiras séries de longos eventos - externos) mudanças já aconteciam, ou seja, qual era a etapa do processo de internalização que estava (e/ou se estava) em execução (VYGOTSKY, 2007), visto que o projeto expõe a transposição didática projetada (DOZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Os dois documentos permitiam também conhecer quais as representações que as professoras tinham de si mesmas e de seu trabalho. Portanto, as perguntas que orientaram a análise destes textos foram:

- Para conhecer o que foi por elas planejado:

- *Como a transposição didática foi planejada pelas professoras?*
- *O planejado já demonstra algum nível de internalização?*

- Para conhecer as representações que as professoras tinham de si mesmas e da profissão, ou seja, para apreender se as professoras apresentavam razões e intenções singulares (particulares) para agir sobre o contexto educativo (no sentido amplo do termo: para seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional; para o desenvolvimento de seus alunos); se elas reconheciam suas capacidades para o agir naquele determinado momento (primeiros momentos de participação na formação continuada):

- *As professoras PDE, no momento da elaboração de seus projetos de intervenção, se concebem como atores ou como agentes de suas ações?*

O método adotado foi o proposto pelo ISD (BRONCKART, [1999] 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005, 2009).

b) Para ser possível determinar como e em que medida o internalizado se manifestou nas mediações das professoras em sala de aula durante o processo de ensino da Língua Portuguesa, filmei em áudio e vídeo todas as aulas de implementação do PIP das duas professoras PDE e realizei transcrições. Foram as transcrições o instrumento analisado juntamente com textos reflexivos produzidos por elas durante a implementação do PIP e o Artigo Final, também produção das professoras.

O método de análise adotado foi o proposto pelo ISD (BRONCKART, [1999] 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005, 2009). As perguntas de pesquisa que me conduziram foram:

- *Quais são os dados resultantes da comparação entre o trabalho planejado e o trabalho realizado pelas professoras PDE?*
- *As professoras PDE, no final do processo, se concebem como atores ou como agentes de suas ações?*

- *O realizado revela que os gêneros textuais foram internalizados como instrumentos semióticos mediadores das ações das professoras PDE e como objeto de ensino?*

No caso dos diários reflexivos, é válido expor que eles foram por mim solicitados logo quando firmei a parceria com as professoras sujeitos da pesquisa. O objetivo da produção do diário não seguiu a função de base desse gênero textual, de auxiliar o seu autor na visualização da própria prática por meio de descrição e interpretação, proporcionando a auto-reflexão (MAGALHÃES, 2004). Minha intenção, sobretudo, foi que ele pudesse ser mais um instrumento que me ajudasse na compreensão de como e em que medida as professoras internalizaram o gênero como instrumento semiótico, por meio da visão delas mesmas, na interpretação individual e particularizada delas sobre suas ações. Bem como compreender a visão delas sobre suas razões, motivos, objetivos e capacidades para se apropriarem de um novo instrumento mediador de suas ações didáticas.

Em seguida, apresento os resultados das análises realizadas.

CAPÍTULO 3

OS TEXTOS PRODUZIDOS PELO PDE-PARANA

Ao apresentar as análises realizadas sobre os textos que constituem o arquiteito da pesquisa, reafirmo a premissa de que concebo a internalização de instrumentos como um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso me pautei nas teorias de base do ISD que se interessa pelo desenvolvimento do ser humano, aqui, no caso, no desenvolvimento do professor, e na filiação dessa corrente aos pensamentos de Vygotsky, para quem o desenvolvimento humano deve ser aprendido em uma perspectiva dialética e histórica (BRONCKART, 2006). Nesse sentido, o percurso para alcançar meus objetivos se estabeleceu primeiro sobre a análise de como o PDE-PARANÁ cumpre o seu papel de formar professores, o que justifico por me basear em dois pontos: a) no posicionamento do ISD (BRONCKAR, 2006) segundo o qual para compreender a ação e o desenvolvimento humano é preciso primeiro entender as características do agir coletivo, uma vez que é nesse nível que a linguagem e os conhecimentos se constituem; b) nas teorias vygotskianas sobre o processo de internalização, isto é, primeiro foi preciso conhecer e analisar a atividade externa, as interações das professoras com o grupo cultural, com os responsáveis pela formação, processo interpsicológico pelo qual passaram as professoras. Enfim, foi preciso primeiro conhecer o processo de formação oferecido pelo Programa aos professores. Todo o percurso e os resultados das análises sobre o Programa são apresentados neste capítulo.

Em um segundo momento, analisei os movimentos e mudanças que ocorreram nas professoras durante o período de participação delas no Programa. Para Vygotsky (2007, p. 33) “os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformação ao longo do aprendizado e do desenvolvimento”, para compreendê-los é preciso determinar sua origem e traçar sua história. Só assim o processo intrapsicológico e o nível de exteriorização do que foi internalizado pôde ser apreendido. O percurso e resultados compõem o Capítulo 4.

Portanto, o capítulo de análise se desdobra em dois: este terceiro capítulo que se relaciona às análises sobre o Programa e o quarto sobre os professores PDE.

3.1 O PDE-PARANÁ

Uma vez exposto no Capítulo 2 o projeto de formação continuada proposto pelo PDE-PARANÁ, neste terceiro capítulo, apresento os resultados das análises realizadas sobre aquele projeto, isto é, sobre a proposta teórica da SEED para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná.

Para análise do documento que regulamenta o Programa, o DS (2007) (ANEXO 2), utilizei o modelo de análise de textos proposto por Bronckart ([1999] 2009), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2005, 2009), analisando-o em uma perspectiva descendente: primeiro a situação de ação de linguagem que inclui o contexto sócio-histórico mais amplo e a situação de produção imediata da ação de linguagem; depois as características globais do texto; o nível organizacional: organização do conteúdo temático (BULEA, 2010), tipos de discurso, sequencialidade; o nível enunciativo: vozes e modalizadores; o nível semântico: papéis semânticos-sintáticos, tipos de verbos (BULEA, 2010) e elementos do agir: razões, intenções e capacidades para o agir.

A primeira pergunta que deu norte às análises foi: *os envolvidos no processo formativo são concebidos pelo Programa como atores responsáveis por suas ações ou como agentes?*

3.1.1 O Documento Síntese

O Contexto sócio-interacional de produção do DS – o contexto sócio-histórico mais amplo que envolve a produção do DS se refere, principalmente, ao contexto de produção do Programa propriamente dito: de acordo com Costa-Hübes (2008), a formação continuada teve início no Brasil na década de 1970, com a denominação de cursos de reciclagem. O objetivo desses cursos era o de sanar as deficiências do profissional, o que igualmente ocorreu, naquele momento, para todas as profissões, diante do novo cenário mundial de avanço da ciência, da tecnologia e da emergência da globalização. Era preciso preparar os profissionais para que eles pudessem acompanhar e auxiliar no desenvolvimento social-econômico mundial.

Não diferente, os cursos de formação continuada de professores do estado do Paraná também tiveram início na década de 1970. Conforme pesquisa de Costa-Hübes (2008), por meio do Decreto 15.729 de 23 de junho de 1969, o governo do estado, por meio de sua secretaria de educação, criou o “Centro de treinamento do magistério primário do

Paraná” (CETEPAR), com sede na cidade de Curitiba, capital do estado, para onde se dirigiam, a parti do ano de 1970, os professores de todo o estado para receberem “treinamentos”. Não há muitos estudos específicos sobre os resultados desses treinamentos, mas de um modo geral, eles foram considerados cursos em que conteúdos e conceitos eram repassados, sem aberturas para discussões e reflexões. Cursos de transmissão de conhecimento, onde o professor era o receptáculo.

Nas décadas seguintes, esforços governamentais passaram a atuar sobre o sistema escolar em ajustes às diretrizes impostas pelo Banco Mundial, assim, programas de formação docente, como, por exemplo, o Projeto Universidade do professor⁵¹ (COSTA-HÜBES, 2008) marcou a adesão do governo estadual ao modelo gerencial de educação proposto pelos organismos financiadores mundiais.

A partir de 2003, a SEED, sob orientação de um ideário político que se pretendia progressista⁵² e transformador, deu início a uma reconfiguração dos propósitos da educação paranaense, pautados, sobretudo, em um posicionamento divergente aos propósitos político-educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na “reconstrução da identidade educacional paranaense” (SOUZA, 2010, p. 31), na transformação e não mais na adaptação às exigências neoliberais presentes nos PCNs. Era uma “suposta retomada dos princípios da educação progressista, principalmente da teoria Histórico-Crítica (SAVIANI, 1984a), cujas proposições já haviam embasado os documentos oficiais da educação pública no período de 1986 a 1994” (SOUZA, 2010, p. 12).

Assim, a SEED passou a elaborar e pôr em práticas várias ações em prol da formação dos professores do estado, das quais destaco as que estão diretamente ligadas ao PDE-PARANÁ sob algum aspecto: em 2003, a criação do “Programa Paraná Digital”, pelo qual a SEED repassou computadores às escolas e aos NREs; por meio do Projeto “Portal Dia-a-Dia Educação” criou um ambiente virtual para interação de todos os envolvidos no contexto

⁵¹ A Universidade do Professor foi constituída em parceria com a Companhia Paranaense de Energia (COPEL), no sítio Faxinal do Céu, na cidade de Pinhão, e passou a ser a instituição responsável pela capacitação dos profissionais da educação do estado do Paraná. Conforme pesquisa realizada por Paulies (1997, p. 1) uma das metas do programa era “formar professores ‘multiplicadores da aprendizagem, os quais serão responsáveis pela educação continuada nas escolas”. E, segundo Ferreira (2006), foram 298 eventos realizados no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu entre os anos de 1995 e 2001, envolvendo 140.000 pessoas de forma direta e indireta (como os professores que receberam os cursos ministrados pelos multiplicadores).

⁵² Políticas progressistas são aquelas que propõe mudanças sócio-econômicas radicais, para o desenvolvimento e, naturalmente, o progresso do país (Revista Carta Maior, 15/04/2009. Disponível em http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15937. Acesso em 30/11/2011.

educacional⁵³; a criação do Projeto TV Pendrive pela Diretoria de Tecnologia Educacional do Paraná (antiga CETEPAR); a elaboração de cursos de formação de professores no ambiente virtual, os chamados Grupos de Trabalho em Rede; início da elaboração, em 2004, das Diretrizes Curriculares Estaduais, publicadas em versão definitiva em 2009; também em 2004, início da criação do PDE-PARANÁ.

Em relação ao contexto micro, para cada uma das turmas do Programa, com exceção da turma de 2008, para quem o documento não se alterou, foi editado um novo DS, com algumas poucas alterações nas tarefas a serem realizadas pelos envolvidos. O DS analisado nesta pesquisa foi o primeiro, publicado em 2007 para a primeira turma do Programa, mas considere também as alterações realizadas no DS de 2009, publicado para orientação da turma de professores de 2009, justamente a turma da qual participaram as duas professoras sujeitos de minha pesquisa.

Cada uma das versões do DS está publicada no site oficial da SEED, <http://www.educacao.pr.gov.br/>, e encontra-se disponível, em ordem de acesso, pelos links: “programas e projetos”; “estaduais”; “PDE”.

Sobre os emissores do documento, eles estão anunciados logo na capa do DS: o governo do estado, a SEED, a Superintendência da Educação e a coordenação do PDE-PARANÁ. Na folha de rosto, cada um dos responsáveis por essas instâncias é nomeado: o secretário, o diretor geral e a assessora técnica e a superintendente da secretaria de educação; a coordenadora e a equipe pedagógica do PDE. Também os componentes da SETI estão descritos: a secretária, o diretor geral e seus coordenadores, instituindo-se assim também essa secretaria como autora do documento e do PDE-PARANÁ. O papel social de todos esses participantes da produção é o de pessoas que representam órgãos institucionais responsáveis por tudo o que ocorre na rede pública estadual de ensino. Ou seja, uma instância hierarquicamente superior que regulamenta o trabalho do professor do Paraná em suas diversas dimensões: teórico-metodológica, pedagógica, financeira, administrativa.

Já os destinatários do documento são todos os envolvidos com o PDE-PARANÁ: professores PDE, coordenadores PDE das IES, representantes do PDE nos NRE de todo o estado e aos orientadores PDE. Socialmente, são, portanto, todos os envolvidos com o projeto de formação continuada de professores da rede e na melhoria da educação básica do estado, todos eles explicitados no documento.

⁵³ Os recursos para a implementação do “Programa Paraná Digital” e do “Portal Dia-a-Dia Educação” foram provenientes do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), programa do governo federal criado em 1997 para instalação de laboratórios de computadores nas escolas públicas do país.

Em relação ao objetivo pretendido pelos produtores do texto, o objetivo é o de expor os fundamentos políticos-pedagógicos do Programa; seus elementos constituintes: abrangência, programa curricular, conteúdos das áreas curriculares; metodologia. De modo geral, o documento pretende expor a organização, a regulamentação do Programa, e as responsabilidades e tarefas de cada um dos envolvidos.

Integrado ao conjunto de elementos que compõem o contexto de produção do texto em análise, segundo Bronckart e Machado (2004), estão os outros textos que a ele se articulam ou respondem. Por estar analisando aqui o Programa, que é de onde se origina o DS, me ocupo, portanto, em analisar os outros programas que se articulam ao PDE-PARANÁ ou que são respondidos por ele. A saber:

a) O Plano Decenal de Educação do governo federal, de 1993, elaborado pelo MEC. O plano foi uma resposta ao compromisso traçado com as resoluções da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e do Banco Mundial construídas na “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada na Tailândia em 1990, onde diversos países, entre eles o Brasil, assumiram o compromisso de elaborar seus próprios planos decenais para a melhoria da educação. O objetivo maior do Plano foi a “recuperação da educação básica do País” e “valorização e reconhecimento público do magistério” (BRASIL, 1993). Formado pelas diretrizes norteadoras às políticas da educação para o decênio de 1993 a 2003, buscou instituir medidas para assegurar, até o ano de 2003, que crianças, jovens e adultos tivessem acesso aos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem “as necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12). Para tanto, entre as metas a serem alcançadas e ações a serem desenvolvidas, destaco, de acordo com meu objetivo de pesquisa, a menção ao desenvolvimento de programas de formação de professores, na busca de reestruturação da formação inicial dos profissionais e revisão, sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais; e a proposta de estimular a participação das instituições de ensino superior na capacitação e atualização de professores por meio de processos e estratégias variados.

Mas, mesmo o Plano Decenal colocando a formação de professores como uma das importantes ações a serem desenvolvidas, a avaliação divulgada pelo MEC e pelo INEP, em 2000, sob o título “Educação para todos: avaliação da década” revela que “em termos quantitativos, o problema é monumental [...]. A grande tarefa para a próxima década é integrar esses três aspectos: formação inicial, formação continuada e carreira” (p. 131).

b) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.9394, de 1996. Neste caso, não um programa, mas um lei, em seu Artigo 3º, define como um de seus princípios, a “valorização do profissional da educação escolar” e estabelece que a valorização é de responsabilidade do sistema de ensino que deve assegurar ao professor, entre outros pontos: “II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. E, em suas disposições transitórias, institui que cada Município, Estado e a União deverão “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. Em 2009, a Lei 12056 acresce ao texto da LDB 9394/2006 que a formação inicial e continuada docente deve acontecer “em regime de colaboração” e ressalta a possibilidade dos programas de formação se utilizarem de “recursos e tecnologias de educação a distância”.

c) o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001. Antes mesmo do término do prazo estabelecido para o “Plano Decenal Todos pela Educação” (1993-2003), o governo federal lançou um novo plano decenal para os anos de 2001 a 2011, o PNE, oficializado pela Lei n. 10172 de 09 de janeiro de 2001. Exatamente no mesmo sentido que o plano anterior, o PNE expõe como uma de suas prioridades a “valorização dos profissionais da educação”, acrescentando que faz parte dessa valorização, em consonância com a LDB n. 9394/96, “a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASÍLIA, 2001, p. 8). Determina ainda o PNE (BRASIL, 2001, p. 78-79) que,

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. [...]

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior.

d) O Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, oficializado pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Este plano visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica no país, e em seu Capítulo I, Art. 2º, estabelece como uma das diretrizes: “XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para

formação inicial e continuada de profissionais da educação”, e em seu Art. 3º que a aferição da qualidade da educação básica será feita com base no IDEB. Em seu Capítulo III, todos os municípios e estados devem aderir ao plano de compromisso e por consequência receber assistência técnica e financeira da união “na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (FNDE) (§ 2o, Capítul IV). Para tanto, os municípios e estados devem elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR) frente ao diagnóstico da educação básica do sistema local. A partir de 18 de dezembro de 2007, quando o governador do Paraná assinou o termo de adesão do estado ao PAR⁵⁴, todas as ações que se referem à formação continuada de professores do estado, entre elas o PDE-PARANÁ, foram vinculadas ao PAR⁵⁵.

Por meio dessa explanação fica posto que o PDE-PARANÁ não é uma nova e inédita proposta de programa de formação continuada de professores, é uma proposta que reúne as proposições realizadas por leis e planos anteriormente elaborados: a proposta de parceria entre IES e EB no Plano Decenal de 1993 e no PNE 2001; o tempo de afastamento para estudos na LDB n. 9394/96 e no PNE 2001; a modalidade de ensino parte à distância, parte presencial no PNE 2001. Portanto, o PDE-PARANÁ pode ser considerado uma evolução ontogenética (emprestando o termo da teoria evolucionista) dos demais programas até aquele momento oferecidos aos docentes, o que não diminui o valor que o PDE-PARANÁ tem, valor esse, com seus pontos positivos e negativos, apresentados e discutidos em diversas seções deste Capítulo.

Características globais do texto – a respeito do gênero mobilizado no DS, ele pode ser classificado como pertencente ao gênero “Regulamento”, uma vez que o que se pretende em todas as suas partes é regulamentar quem são os participantes do programa, as vagas por disciplina, o conteúdo curricular a ser seguido, a metodologia do programa, o cronograma de atividades e o método de avaliação.

Quanto a organização interna global do texto é estruturada da seguinte forma:

⁵⁴ Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=260>. Acesso em 26 abril de 2011.

⁵⁵ Em 2007, momento da adesão do estado do Paraná no Plano, o IDEB do Paraná atingia a média de 5,0, enquanto que a média nacional era a de 3,8. Os relatórios do PAR de cada município do estado do Paraná, assim como de todos os demais do país, são públicos e estão disponíveis no site oficial do MEC: <http://simec.mec.gov.br>, onde são expostos os planos de ações, os termos de cooperação estabelecidos, os indicadores demográficos e educacionais e o valor dos recursos disponibilizados pelo FNDE ao Paraná.

- Apresentação
- Introdução
- Fundamentos políticos-pedagógicos do programa
- Elementos constituintes do programa, com os subitens:
 - Abrangência do programa
 - Programa curricular
 - Conteúdos das áreas curriculares (são dezessete áreas)
- Metodologia do programa
- Cronograma de atividades
- Avaliação
- Referências
- Anexos

O nível organizacional - ao analisar o plano geral do DS, o fator de maior interesse foi conhecer à organização do conteúdo temático, a fim de identificar quais temas foram mobilizados pelos agentes-produtores, o que permite, junto a outras categorias de análise, conhecer os principais actantes colocados em cena e quais os papéis desses actantes no e para o Programa. Para tanto, tomei por base as categorias propostas por Bulea (2010), identificando os segmentos de orientação temática (SOTs), os quais introduzem um tema nos textos, e os segmentos de tratamento temático (STTs), segmentos que desenvolvem o tema posto nos SOTs.

O conjunto de 13 SOTs e 37 STTs identificados são apresentados na Tabela 3, mas esses segmentos não esgotam o conjunto de temas abordados, são apenas os mais significativos e mais recorrentes no texto e por isso mereceram destaque.

Tabela 3 - SOTs e STTs identificados no DS

SOTs	STTs
1-Caráter inovador do Programa	1.Atividades organizadas a partir das necessidades da EB
	2.Parceria com o Ensino Superior
	3.Modelo diferenciado dos demais oferecidos pelo estado e país
2- Idealização do Programa	4.Momento da idealização
	5.Motivo da idealização
3- Objetivos e intenções	6.Avanço na carreira do professor do QPM do Paraná
	7.Melhoria da qualidade da EB
	8.Desenvolvimento de estudo e de pesquisas pelos professores da EB
	2.Parceria com o Ensino Superior
4- Integração do Programa a política de valorização dos professores	9.Referência a LDB n. 9394/96
	10.Referência aos resultados de pesquisas sobre formação continuada
	11.Proposta de articulação entre teoria e prática na formação dos professores
	12.Superação de políticas e programas ineficientes frente a formação continuada
	2.Parceria com o Ensino Superior
5- Pressupostos assumidos	13.Professores como produtores de saberes
	14.Atendimento das necessidades da EB
	15.Superação do modelo homogêneo e descontínuo de formação de docentes
	2.Parceria com o Ensino Superior
	16.Criação de espaços de debates e construção de saberes dentro das escolas de EB
6- Organização da estrutura	17.Participação do professor de forma presencial e semi-presencial
	18.Formação Continuada em Rede
	19.Definição do professor PDE como sujeito que aprende e ensina na relação com os outros sujeitos
	20.Redirecionamentos que poderão acontecer no ES devido à parceria
	21.Abrangência do Programa: envolve a EB e o ES; destina-se aos professores da rede por meio dos GTRs
	22.Número de vagas por áreas/disciplinas
7. Fundamentos políticos-pedagógicos	23.Relação entre conteúdos científicos e saberes escolares
	24.Não adoção das concepções teórico-metodológicas dos PCNs
	25.Promoção da inserção do aluno no mundo do trabalho, por meio da leitura e escrita
	26.Consideração a diferentes culturas
	27.O programa como ferramenta de implementação das DCEs
8. Conceito de conhecimento	28.Produzido historicamente pelos homens, na relação entre homem, trabalho e sociedade

	29.Não se restringe a grupos ou localidades
	30.Não se constitui apenas de exposições e esquematizações
9. Programa curricular	31.Atividades a serem desenvolvidas pelos professores PDE
	32.Conteúdos específicos de cada área/disciplina
10. Metodologia	31.Atividades a serem desenvolvidas pelos professores PDE
	33.Atividades a serem desenvolvidas pela coordenação do PDE
11. SACIR	34.Definição
	35.Pastas e responsabilidades de cada um dos envolvidos no PDE
12. Cronograma de atividades	36.Cronograma
13. Avaliação da participação do professor no Programa	37.Formas de avaliação

Para uma apresentação mais sistemática das análises sobre os SOTs e os STTs, a seguir comento alguns dos segmentos, os que considero mais ligados a minha intenção de identificar os actantes colocados em cena por esse documento. Assim, dos 13 SOTs expostos, destaco o caráter inovador do Programa (SOT-1) como um dos temas mais enfatizados pelo texto. Tema que se repetiu em três seções:

Seção Apresentação	Seção Fundamentos Político-Pedagógicos	Seção Metodologia
“...institui o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, como uma política educacional ‘inovadora’ de Formação Continuada...” (PARANÁ, 2007, p. 7- grifo meu);	“Com base nos elementos curriculares apontados, entende-se que a proposta de Formação Continuada do PDE caracteriza-se por princípios ‘inovadores’ da formação em serviço”. (p 17-grifo meu).	“...para melhor entendimento do sentido ‘inovador’ do PDE, descreve-se...” (p. 60- grifo meu).

Além destas três seções, o SOT-1, sobre inovação, aparece ainda em outras conjunturas por meio de coesão lexical realizada por sinônimo, pois inovar é sinônimo de “tornar novo” (DICIONÁRIO AURÉIO, 1986, p. 949):

Título do DS	Seção Apresentação	Seção Introdução	Seção Fundamentos Políticos-Pedagógicos
“PDE- Uma ‘nova’ política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual – Documento Síntese” (grifo meu)	“...implementamos o PDE, criando ‘novas’ condições de Formação Continuada em Rede, ...” (PARANÁ, 2007, p. 7-8- grifo meu).	“...PDE instaura uma ‘nova’ concepção de Formação Continuada...” (p. 11- grifo meu).	“...os princípios constituintes dessa ‘nova’ concepção de formação continuada” (p 15- grifo meu).

Assim, sendo o documento composto por quatro seções, o SOT-1 sobre o caráter inovador do Programa está presente literalmente em todas as partes do texto, apresentando o PDE/PARANÁ e a SEED como os agentes elaboradores de toda a “inovação”, da “nova” proposta/condições/concepção de formação continuada, a qual, segundo já expus, é a união de proposições feitas por leis e planos elaborados quase há duas décadas. Mas este SOT acaba por apresentar a inovação em um sentido de que esse aspecto por si só garante que os objetivos propostos pelo Programa sejam alcançados. Contudo, conforme defende Signorini (2007), a inovação não é algo universal, transparente, neutro, por isso tudo aquilo que se propõe inovador, principalmente relacionado à educação, deve ser analisado dando prioridade aos processos de contextualização do elemento inovador, pois, de acordo com Signorini (2007, p. 219),

Atores sociais, inclusive professores e alunos, nunca são receptores passivos de novas ideias, abordagens ou tecnologias; são agentes ativos na determinação das formas a serem adquiridas pela inovação, à qual atribuem sentido em função de seus interesses, suas crenças, personalidades e preferências individuais, e também em função das práticas com que estão familiarizados. [...] Desse modo, é preciso inverter o modelo de implementação da inovação: não é a inovação o agente ativo e sim os atores sociais que a interpretam e recriam no seio das comunidades, adaptando-a aos contextos e práticas.

Mas o que se apresenta no DS é a inovação como agente propulsor dos objetivos do PDE-PARANÁ, idealizando o Programa como responsável pela melhoria da qualidade da EB e não os actantes nele envolvidos. Assim, já fica aparente no nível organizacional do texto que um dos principais actantes colocados em cena no DS é o Programa propriamente dito.

Ainda em relação ao SOT-1, dos seguimentos que o tratam, um deles, o STT-2 é muito recorrente, sendo segmento também dos SOT-2, 3, 4 e 5, como pode ser visualizado pela Tabela 3, e por tratar da parceria do Programa com o ensino superior,

acarreta a apresentação dos professores formadores/orientadores também como principais actantes colocados em cena pelo texto. Eles são os responsáveis em assegurar que os professores da EB voltem aos estudos, elaborem as tarefas a eles designadas, se tornem pesquisadores. Exemplos: “O PDE [...] busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná” (PARANÁ, 2007, p. 7); “Daí a importância de nossa parceria com as universidades, cuja função precípua é a relação com a produção do saber, indissociada do ensino e da pesquisa” (p. 7).

Junto aos professores do ES são apresentados os professores da EB, no caso, o professor PDE, contudo os segmentos em que ele aparece tratam de SOTs sobre o que ele deve realizar: desenvolvimento de estudos, de pesquisas, de um PIP, de um Artigo, etc. Ou seja, o professor PDE também é um dos principais actantes colocados em cena pelo texto, porém em um caráter de executor das determinações/do prescrito e não de um ator social propulsor da inovação (SIGNORINI, 2007).

Sobre os tipos de discurso empregados no DS: por existir conjunção entre o tema tratado no DS e o mundo de seus agentes produtores (a SEED e a coordenação do PDE-PARANÁ) o texto é organizado com predomínio do emprego do discurso interativo, nas seções: Apresentação, Introdução e Avaliação, onde estão presentes recursos que remetem aos agentes da interação, com o uso de:

- Verbos da primeira pessoa do discurso - evidenciando a participação do agente produtor no discurso. Exemplos: “A Secretaria de Estado da Educação, em cooperação com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ‘institui’ o Programa de Desenvolvimento Educacional...” (PARANÁ, 2007, p. 7); “‘Compreendemos’ que é nossa obrigação lutar contra o...” (p. 8).
- Uso de pronomes de primeira pessoa do plural - também deixando marcas da participação do agente produtor no discurso: “... aprendizado de ‘nossos’ estudantes...” (p. 7); “em todas as escolas públicas de ‘nosso’ Estado” (p. 8).
- Uso de verbos no presente e no pretérito perfeito - marcando o caráter conjunto implicado do mundo discursivo. Exemplos: “toma”; “prevê”; “demonstra”; “foi elaborado”;

Tais recursos sinalizam o posicionamento, no caso, o envolvimento dos agentes produtores diante do que dizem, o que é muito coerente, visto que o documento trata

de um programa de formação de professores e a SEED e a coordenação do Programa são as instituições responsáveis pela formação dos professores do estado. Por decorrência estão envolvidas com o tema tratado pelo documento.

Nas seções Fundamentos político-pedagógicos do programa e Elementos constituintes do programa - o discurso interativo e o discurso teórico estão fusionados (BRONCKART, [1999] 2009), caracterizados pela presença simultânea de recursos de um e do outro discurso:

- Presença de elementos do domínio do discurso interativo: uso de pronomes e verbos que remetem aos interlocutores do texto;
- Presença de elementos do domínio do discurso teórico: organizadores com valor lógico-argumentativo. Exemplos: “‘Nesse sentido’, concordamos com...” (PARANÁ, 2009, p. 16); “‘Da mesma forma’, estabelecer relações, em diferentes níveis...” (p. 16); “... não assume a busca da formação do cidadão como mero participante de um determinado grupo ou segmento, ‘mas’ como sujeito capaz de...” (p. 16).
- Procedimentos de referência intertextual: “‘Nesse sentido, [...] Saviani (1986, p. 82):...’” (p. 16); “‘... como Lukás (1978)...’” (p. 17).

O emprego do discurso teórico fusionado ao interativo nas seções citadas se explica pela pretensão dos agentes produtores de darem a conhecer o funcionamento concreto do Programa e, principalmente, por pretenderem a aceitação dos seus preceitos políticos-pedagógicos por seus participantes, por isso em alguns segmentos do texto, em que o discurso teórico está presente, não é preciso referências ao agente produtor, o tema é compreendido e apreendido independente de quem seja o produtor. O conteúdo temático é exposto de forma mais autônoma, por ter um caráter mais teórico do que interativo.

A forma pela qual a sequencialidade configura o DS confirma essas interpretações, não há predominância de uma sequência em detrimento as demais. Todas auxiliam na planificação da mesma forma, o que corresponde a compreender que, por ser um programa novo, inédito não só no estado como no país, é possível que os destinatários precisem de aprofundamentos a respeito do que está sendo exposto e até mesmo de detalhes. Ou seja, o conteúdo temático é de difícil compreensão, portanto, trabalha-se com a presença de sequências explicativas e descritivas, conforme exemplos a seguir:

a) Sequências explicativas:

O PDE assume os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica; [...](PARANÁ, 2007, p. 12-13).

Destaco como mecanismos de textualização que formam as sequências explicativas o emprego de verbos que marcam explicitamente os conceitos e as definições que precisam ser apreendidas pelos professores PDE. Exemplo: “O APC ‘é’ um sistema já utilizado na rede pública estadual...” (p. 63).

b) Sequências descritivas:

Para melhor entendimento do sentido inovador do PDE, descreve-se a seguir, em suas linhas gerais, a estrutura básica a ser considerada para elaboração do Plano de Trabalho do Professor PDE:

O Plano de Trabalho — é um instrumento de orientação e planejamento de responsabilidade do professor PDE, de modo que deverá abarcar as atividades de estudo indicadas pelo professor orientador das IES, as atividades geradas pela proposta de intervenção na escola discutida no Grupo de Trabalho em Rede, bem como as etapas e fases do processo de elaboração do material didático, além da forma de orientação do Grupo de Trabalho em Rede. [...] (p. 60-61).

Os mecanismos de textualização que formam estas sequências estão mais centrados sobre o uso de verbos de estado no tempo presente, que indicam a condição do Programa, quem ele é, como funciona: “O Programa Curricular ‘está’ dividido em dois grandes blocos de conteúdos, constituídos da seguinte forma:” (p. 21); O Plano de Trabalho ‘é’ um instrumento de orientação e planejamento de responsabilidade do professor PDE... (p. 60).

As sequências argumentativas se constituem, principalmente, pelo fato de que por ser possível que os destinatários se coloquem em posicionamentos diferentes do pretendido pelo Programa/SEED, por diversos motivos, entre eles, a novidade, que causa, geralmente, primeiro a negação, o desconforto, empregam-se sequências argumentativas. Exemplo: O programa obedece à orientação da LDB n. 9394/96 sobre a valorização do professor: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes...” (BRASIL, 1996) (PARANA, 2007, p. 11).

Os mecanismos de textualização dessas sequências são os operadores argumentativos, exemplo: “Afirmamos como direito a escola para todos, ‘mas’ frisamos que a educação de qualidade, igualmente, deva ser para todos..” (p. 8); “... ‘a fim de’ refazer trilhas, recolher novos ensinamentos...” (p. 9).

E ainda, com o objetivo de regulamentar o programa e fazer com os professores sigam todas as tarefas propostas, são utilizadas sequências injuntivas, promovendo prescrições ao que deve ser realizado, com a utilização de verbos no futuro do presente como mecanismo de textualização. Exemplo: “... o professor PDE ‘iniciará’ suas atividades nesse novo processo...” (p. 14); “O professor que ingressar no PDE ‘desenvolverá’ um conjunto...” (p. 70). Exemplos de sequências injuntivas ou de instrução:

[...] o professor PDE, com o devido acompanhamento de seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho em Rede, deverá produzir material didático-pedagógico pertinente ao seu objeto de estudo e articulado aos projetos que vêm sendo executados (PARANÁ, 2007, p. 61).

Além de acompanhar a execução do Programa nas respectivas unidades, os representantes do Programa nos NREs desenvolverão atividades administrativas, como: atualização dos cadastros dos professores PDE e das IES no SACIR, atualização das informações referentes à execução do GTR e emissão de relatórios quantitativos e qualitativos referentes à execução do Programa (p. 62).

O nível enunciativo – o nível enunciativo envolve os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral. Sobre os produtores do documento e responsáveis sobre a enunciação, logo na capa do DS está instaurado o caráter oficial e institucional do documento, um coletivo é anunciado como autores do documento: o governo do estado, a SEED e a coordenação do PDE-PARANÁ, mas o agente produtor colocado em evidência é a SEED, ou seja, o papel de produtor da prescrição é assumido explicitamente pela SEED. Exemplo: “a Secretaria de Estado da Educação ‘implanta’ o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE” (PARANÁ, 2007, p. 12). Embora, em vários momentos o caráter coletivo esteja evidenciado, conforme os recursos linguísticos utilizados: “Por ‘acreditarmos’⁵⁶...” (PARANÁ, 2007, p. 7); “ ‘Compreendemos’ que é ‘nossa’ obrigação lutar...” (p. 8). O que interpretei como uma busca da SEED de envolver todos os responsáveis pela educação no estado: governador, membros das secretarias ligadas à educação com o processo de formação de professores em serviço.

⁵⁶ Destaque aos elementos linguísticos que explicitam as minhas assertivas.

Na progressão de seu texto, com o intuito de dar mais autoridade ao discurso, ao que pretende, às suas premissas, a SEED faz uso de vozes sociais, as quais procedem de outras instituições mencionadas como instâncias externas de avaliação do conteúdo apresentado (BRONCKART, 2009), como a voz da LDB n. 9394/96, apresentada na página 11 do DS, em forma de discurso direto, corroborando a intenção do PDE-PARANÁ em valorizar o professor com a criação do programa e com a promoção de tempo destinado aos estudos para os participantes. Ou seja, o emprego da voz da LDB, por ser uma instância oficial hierarquicamente maior, reforça a autoridade do PDE-PARANÁ em sua proposta. O que também acontece com o emprego de vozes de especialistas em educação, como as de Paulo Freire, Newton Duarte, Georg Lukács, Dermeval Saviani, presentes no documento.

A respeito do uso de modalizadores para expressão da posição da instância enunciativa (MACHADO; BRONCKART, 2009), o fato de não empregar muitos modalizadores corrobora mais uma vez a assertiva de que a SEED se posiciona frente à construção de seu enunciado e de sua responsabilidade sobre a prescrição de maneira bastante explícita. Nas orações em que ela é o sujeito, as formas do verbo não aparecem precedidas de metaverbos com valores modais (BRONCKART; MACHADO, 2004). Como no exemplo já apresentado: “Frente a essa realidade, a Secretaria de Estado da Educação ‘implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional...” (p. 12); E em outros: “Assim, a Secretaria de Estado da Educação ‘considera’ esse elemento e ‘busca’, pela ação solidária e colaborativa, ‘proporcionar’ condições...” (p. 14).

De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 150), a opção de empregar esse tipo de relação predicativa, chamada de predicativa direta, tem também o objetivo de assegurar “o valor de verdade dos conteúdos expressos”. No caso das relações predicativas indiretas, mesmo que poucas, em que foram empregadas modalizações, os que mais aparecem são os deônticos e os epistêmicos. Os deônticos marcam a prescrição ao professor PDE, o que o professor deve fazer: “o professor PDE, com o devido acompanhamento de seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho em Rede, ‘deverá produzir’ material didático-pedagógico pertinente a seu objeto de estudo...” (PARANÁ, 2007, p. 61). E busca normatizar como deve ser o entendimento do documento, seus princípios teóricos-metodológicos e o funcionamento do programa: “A leitura deste documento-síntese permite compreender que nossa concepção de ensino-aprendizagem ‘deve se’ orientar por objetivos éticos e políticos, definidos a partir...” (p. 8).

Já os modalizadores epistêmicos cumprem a funções que lhes é precípua, de conferirem ao conteúdo um caráter de verdade:

Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma real integração entre a formação de graduação e a formação continuada dos egressos do Ensino Superior, que ‘poderá resultar’ em outras parcerias ainda mais promissoras (PARANÁ, 2007, p. 8-9).

Nesse sentido, a SEED considera a temática acima mencionada como fundamental para ser discutida e aprofundada no processo de formação continuada de seus professores, visto que, ao dominarem as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam e se opõem entre si, os professores ‘poderão responder’ em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública (p. 17).

O nível semântico - os principais actantes postos em cena pelo documento, conforme constatado nas análises aos níveis organizacional e enunciativo, são: a SEED, o Programa propriamente dito, os professores PDE e os professores orientadores. Para apreender quais papéis semântico-sintáticos esses actantes desempenham nos enunciados do DS, pautei-me nas classificações de Fillmore (1975) (BRONCKART; MACHADO, 2004), mas seguindo a revisão realizada por Machado e Bronckart (2009) no reconhecimento de que não é preciso detectar a função sintático-semântica de todos os constituintes frasais. Por isso, centrei-me na detecção dos constituintes referentes aos principais actantes, apresentados em Bronckart e Machado (2004, p. 152):

- Agentivo, o ser animado responsável por um processo dinâmico [...].
- Instrumental, o ser inanimado que é a causa imediata de um evento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico [...].
- Atributivo (ou Experienciador), a entidade a quem é atribuído uma determinada sensação ou um determinado estado [...].
- Objetivo, a entidade que sofre um processo dinâmico [...].
- Beneficiário, o destinatário animado de um processo dinâmico [...].
- Factivo, que indica o estado ou o resultado final de uma ação [...].

Contudo, devido às classificações estabelecidas por Fillmore não se enquadrarem exatamente nos papéis ocupados pelos actantes do DS, realizei algumas adaptações.

No DS, o papel semântico-sintático que a SEED desempenha nos enunciados é o de instrumental. Ela é a instituição, ser inanimado, que contribui para o processo de formação continuada dos professores PDE, pela mudança que o Programa causará na formação deles e por consequência na qualidade da EB. Exemplos:

Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma real integração entre a formação de graduação e a formação continuada dos egressos do Ensino Superior, que poderá resultar em outras parcerias ainda mais promissoras (PARANÁ, 2007, p. 8-9).

... a Secretaria de Estado da Educação considera esse elemento e busca, pela ação solidária e colaborativa, proporcionar condições para a efetiva consecução do Programa. Para tanto, serão asseguradas aos participantes... (p. 14).

Instrumental também é o papel do professor orientador, em uma adaptação da classificação de Fillmore (1975 apud BRONCKART E MACHADO, 2004). Mesmo sendo ser animado, desempenha o papel de instrumental, pois é apresentado, pelo documento, como aquele que contribui para a realização da formação continuada do professor PDE, isto é, é um instrumento mediador no sentido vygotkistiano do termo. É ele que acompanha todo o processo de participação do professor PDE no Programa: no seminário integrador, nos cursos, nos encontros de área, dos colóquios, congressos; na elaboração e produção do PIP, MDP, Artigo final; realiza encontros de orientação a estudos. Exemplos de seu papel de instrumental:

Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada elaborando um Plano de Trabalho em conjunto com o professor orientador das IES. (PARANÁ, 2007, p 14).

O professor PDE, com o devido acompanhamento de seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho em Rede, deverá produzir material didático-pedagógico pertinente ao seu objeto de estudo (p. 61).

O Programa propriamente dito ocupa nas orações a função sintática-semântica agentiva, mesmo não sendo um ser animado, o que significa que aqui também houve adaptação da classificação. O Programa é personificado pelo documento, é o Programa que propõe, que tem intenções, objetivos. É ele quem contribui efetivamente para a formação continuada dos professores e para a melhoria da qualidade da educação. Exemplos: “O PDE ‘propõe’ a reversão desse quadro...” (p. 14); “O PDE ‘objetiva’ levar o professor a reconhecer...” (p. 16).

Já o professor tem papel semântico-sintático de beneficiário. É ele quem será o primeiro beneficiário das propostas do Programa, exemplo: “O PDE objetiva levar ‘o professor’ a ‘reconhecer’ as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem...” (p 16); Outro exemplo: “..., ‘visto que, ao

dominarem’ as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam e se opõem entre si, os professores ‘poderão responder’ em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública.” (p. 17). Os professores reconhecerão, responderão depois de dominarem o estudado no Programa.

Por esta configuração, é ao Programa e não ao professor PDE que é atribuído o papel de ator. É o PDE-PARANÁ que produz a progressão na carreira e melhoria na qualidade da EB; que “demonstra justa preocupação com a formação permanente dos educadores” (PARANÁ, 2007, p. 7); que cria novas condições de formação continuada em rede (p. 7); que reconhece que os professores são produtores de conhecimento (p. 12); que “visa proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial” (p. 13); que propõe reversão do quadro educacional atual (p. 14); que assume os princípios das DCEs (p. 15); que tem preocupação... (p. 17).

A partir de uma das categorias de análise de Bulea (2010), essa interpretação se confirma, pois as orações em que o PDE-PARANÁ é o sujeito, os verbos empregados são verbos que codificam atos ou gestos: o PDE-PARANÁ produz, demonstra, cria, propõe etc; e também verbos que codificam recursos cognitivos (que seriam realizados por seres humanos/actantes): o PDE-PARANÁ reconhece, visa (no sentido de ter intenção), objetiva. Enquanto que nas poucas orações, especificamente em quatro ocorrências em todo o texto, em que o professor PDE é o sujeito, os verbos a eles relacionados são verbos que codificam atos ou gestos ligados a uma mecanicidade de ação: “iniciará suas atividades” (PARANÁ, 2007, p. 14); “apresentará” um projeto (p. 61); “deverá produzir material didático-pedagógico” (p. 61); “cada professor PDE irá desempenhar a função de orientador de Grupo de trabalho em Rede” (p. 62). Isto é, o professor é apenas executor, agente de seu agir.

E ainda, analisando os elementos motivacionais, intencionais e os recursos para agir, a constatação é a de que em nenhum lugar o DS apresenta as razões e intenções do professor PDE, esses elementos estão vinculados a SEED e ao Programa. Exemplo (PARANÁ, 2007):

O PDE foi elaborado como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica ‘(origem motivacional externa e coletiva)’, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível ‘(recurso para agir – instrumentos)’ com o nível de qualidade desejado ‘(finalidade de origem coletiva)’ para a educação pública no Estado do Paraná (p. 7- minhas inserções).

Idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004) ‘(origem motivacional

externa e coletiva)', a partir da concordância entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos professores, o PDE toma forma e se concretiza neste ano de 2007, para produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná '(finalidade de origem coletiva)' (p. 7- minhas inserções).

O Programa, que prevê avanços na carreira e tempo livre para estudos '(finalidades de origem coletiva)', demonstra a justa preocupação com a formação permanente dos educadores e com o real aprendizado de nossos estudantes '(origem motivacional externa e coletiva)' (p. 7- minhas inserções).

No entanto, ao analisar essas representações constantes no DS em contraposição ao plano teórico do Programa (cf. Capítulo 2), ou seja, na criação de uma categoria de análise específica para os dados encontrados, compreendo que o PDE-PARANÁ fornece ao professor PDE ferramentas concretas e modelos de agir, bem como reconhece as capacidades, recursos mentais ou comportamentais (BRONCKART; MACHADO, 2004) do professor PDE para agir sobre seu desenvolvimento, no sentido amplo do termo: se desenvolver na e com a formação continuada e se desenvolver professor, em sua atuação em sala de aula.

De acordo com Machado (2009) o papel de agente atribuído ao professor PDE é mesmo uma representação muito comum nos textos prescritivos provenientes de instituições/empresas, que é o que também revelam pesquisas como a de Bronckart e Machado (2004) sobre os PCNs; de Abreu-Tardelli (2006) sobre as leis e os documentos que regulamentam da educação a distância no Brasil; de Leite (2009) sobre a Proposta Curricular 2008 do Estado de São Paulo. Todas essas pesquisas constataram que os textos prescritivos têm mesmo a função primeira de dar uma configuração inicial, ou em parte, à ação do funcionário/colaborador/professor, e em todas elas, assim como acontece com o DS, o professor é apresentado como um agente de sua ação. Porém, no caso do PDE-PARANÁ analisado como um todo, papel atribuído e tarefas prescritas, o papel de agente é expandido quando o PDE-PARANÁ estabelece recursos para o professor agir e reconhece as capacidades dele (do professor) para agir sobre seu desenvolvimento.

Portanto, o professor PDE, inicialmente, no DS, é agente, mas considerando o projeto formativo como um todo, a ele é atribuído papel de ator responsável por seu desenvolvimento, a ele são dados condições de agir, condições que apresento a seguir:

Tabela 4 - Ferramenta, modelos de agir e capacidades conferidas ao professor PDE

1. Ferramentas	2. Modelos de agir	3. Capacidades
1a) Encontro entre professores do ES e professores da EB.	2 ^a) Professor orientador.	3a) Valorização do conhecimento experiencial do professor da EB.
2b) Tempo destinado aos estudos	2b) Contato com propostas de letramento.	
3c) Elaboração e execução de um projeto de intervenção pedagógica		
4d) Produção de um artigo		

1) Ferramentas: 1a- Encontro entre professores do ES e professores da EB

O encontro entre professor orientador e professor PDE é uma ferramenta que promove a troca de experiências teóricas-práticas entre os dois níveis de ensino, Educação Básica e Ensino Superior, o que pode desenvolver os profissionais dos dois níveis, pois a práxis trazida pelos professores da EB e o estudo teórico e a pesquisa desenvolvida pelos professores do ES tem a oportunidade de interagir de forma concreta.

Essa ferramenta, assim como defende o próprio Programa, o configura como totalmente diferente de seus antecessores, em que os professores formadores estavam sempre “nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional” (PARANÁ, 2007, p. 13) do que os professores em formação. Também supera a configuração dos programas anteriores, os quais, segundo Nóvoa (1995), estiveram, mais na década de 1990, centrados em repassar conhecimentos acadêmicos considerados fundamentais e em repassar métodos considerados aplicáveis à prática de sala de aula. Para Nóvoa (1995, p. 26), aqueles programas deveriam:

Ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. Esta opção obriga à instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia das Universidades e das escolas e pela celebração de acordos que traduzam a diversidade de interesses e de realidades institucionais.

Parceria proposta pelo PDE-PARANÁ, a fim de desenvolvimento do professor da EB na aproximação com aquele que tem mais proximidade com teorias/conhecimentos científicos, com experiência na elaboração e divulgação de pesquisas, o professor do ES. O que não significa compreender que os professores universitários saibam mais do que os da EB, pois assim como afirma Perronoud (1999) a universidade não pode ser vista como o lugar ideal e por excelência da formação inicial de professores, e com certeza de

professores em serviço, como se todos os professores universitários possuíssem todos os saberes, habilidades, competências. Mas, sem dúvida, os professores universitários estão sempre em aproximação maior com novas teorias, novas metodologias, pelo próprio tempo disponibilizado para desenvolvimento de pesquisas científicas e de extensão universitária.

No mesmo sentido, se desenvolve o professor do ES na aproximação com aquele que tem experiência prática, vivência de sala de aula na educação EB, uma vez que a própria constituição da carreira do professor do ES promove que muitas vezes este profissional, que forma professores para a EB, nunca tenha tido experiência neste nível de ensino. O interessado em ser professor do ES, cada vez mais, sai da graduação, ingressa em um programa de mestrado, depois doutorado e então titulado presta concurso para a carreira docente em uma universidade. Muitas vezes (com exceção de vagas para a disciplina de Prática de ensino), a tabela de pontuação dos concursos das universidades nem ao menos considera a experiência do professor em ministrar aulas na EB, apenas exige experiência no ES.

1) Ferramentas: 1b- Tempo destinados aos estudos.

Conforme pesquisa de Fiorin (2009), o tempo de afastamento dos docentes de suas atividades para participação no Programa é visto pelos professores PDE, bem como para o próprio pesquisador, como uma ferramenta fundamental para a consolidação da formação continuada. Diante das declarações de professores PDE e de orientadores que tenho tido contato durante todo o processo de construção dessa pesquisa e, sobretudo, durante Seminários Integradores e eventos de formatura do PDE que ministro⁵⁷, reafirmo a constatação de Fiorin (2009). Também é o que declaram as professoras sujeitos empíricos de minha pesquisa ao serem questionadas, no questionário junho/2010, sobre a opinião delas a respeito do Programa.

⁵⁷ Da turma de 2009 orientei três professoras PDE e da turma de 2012, duas professoras. No ano de 2011 ministrei palestras e integrei mesa-redonda do evento de formatura da turma de 2009, nos NREs de Cornélio Procópio, Ibaiti, Jacarezinho e Wenceslau Braz. Também em 2011, ministrei o Seminário Integrador para a turma de 2010 no NRE de Jacarezinho, e em 2012, Seminário Integrador para as turmas PDE de 2012 nos NREs de Jacarezinho e de Ibaiti.

A resposta de Ana:

... com o decorrer dos encontros, cursos, seminários, enfim, o formato do projeto tornou-se mais claro e então passamos a ler muito e isto se configurou como um aspecto positivo do PDE – um tempo específico para estudo – o que não costuma acontecer fora do projeto. Esse tempo para estudo e conseqüente afastamento da nossa prática cotidiana, mostrou-se bastante eficaz, pois esse distanciamento da sala de aula tem colaborado para a análise do nosso posicionamento como docentes em vários aspectos. Além do mais, essa reflexão poderá ser muito útil, a fim de modificarmos opiniões solidificadas sobre o modo como ensinamos e o modo como os alunos aprendem.

Resposta de Paula:

O PDE oferece aos professores da Rede Estadual a possibilidade de crescer, tanto profissional, como pessoalmente. É um momento especial de estudo, de retorno à Universidade, de rever conceitos e práticas pedagógicas, enfim, atualizar-se. É uma oportunidade que deve ser estendida a todos.

Ou seja, o tempo de afastamento não é visto e tampouco significa tempo livre para estudos, pelo contrário, todo tempo é formado por eventos diferenciados que instituem o processo de formação, pelos menos teoricamente.

1) Ferramentas: 1c - Elaboração e execução de um PIP

Ao propor ao professor PDE que ele, a partir de um problema que vivencia na prática da sala de aula, estude, realize leituras, participe de cursos, palestra, seminários, colóquios e congressos e proponha uma intervenção pedagógica, o Programa alvitra uma formação pautada na “prática-teoria-prática” defendida por Gasparin (2007) como metodologia dialética fundamental para o ensino-aprendizagem:

Prática (primeiro elemento da tríade “prática-teoria-prática” (GASPARIN, 2007)) - a partir da experiência prática do professor, do seu convívio de mais de dez anos com os problemas de ensino e aprendizagem, isto é, de sua real prática social vivenciada na escola, ele, a partir dos problemas que conhece a respeito da educação básica no estado, reflete na e sobre sua própria ação (DINIZ, 2000), delimita um dos problemas e propõe uma intervenção, buscando, em tese, resolver o problema, e de uma forma mais abrangente, contribuir com a melhora da qualidade da educação básica, um dos objetivos do PDE-PARANÁ. Ressalto que conforme regulamentação, só ingressa no PDE o professor que esteja no último nível do Plano

de carreira, nível II, ou seja, o professor com mais de dez anos como efetivo no QPM. Assim, os problemas relatados pelos professores são problemas reais, problemas da prática da sala de aula, diagnosticados a partir da experiência prática. São esses professores com anos de experiência, que acompanharam de forma direta as transformações culturais, políticas, estruturais e epistemológicas que a educação sofreu nas últimas décadas quem apontam quais os reais e maiores problemas da EB na atualidade.

Contudo, essa minha interpretação é ponto de conflito, Orso (2010), por exemplo, também como pesquisador do PDE-PARANÁ, defende que o professor por estar nos últimos níveis do plano de carreira, dentro de poucos anos após certificação no Programa estarão se aposentando, pouco contribuindo para melhoria da qualidade do ensino no estado. Nesse sentido, concordo que com o passar dos anos o critério de seleção tenha mesmo que ser alterado para que o Programa vá recebendo a participação dos professores menos experientes. Mas, de início, a participação dos experientes é imprescindível, são eles que têm autoridade para apontar os problemas reais, como já expus, sendo que a partir desses problemas a SEED poderia criar um banco de dados, a fim de que na continuidade do Programa e em outros projetos possa organizar ações a partir das necessidades concretas, indicadas por aqueles que vivem de forma direta os problemas da educação formal/institucionalizada.

Essa minha defesa se baseia também nos estudos de Saujat (2004), para quem o professor “iniciante” ocupa uma categoria ou comunidade diferenciada dentro do grupo profissional docente, uma categoria que está preocupada e dedicada a “atos destinados a gerir a classe” (FAÏTA, 2004, p. 63), que corresponde em gerenciar a disciplina dos alunos, quando e como ensinar os conteúdos da disciplina, como fazer e dizer semelhante ou completamente diferente dos professores mais experientes. Enfim, os iniciantes se centram, sobretudo, em como se apropriar dos gêneros da atividade, dos gestos profissionais docentes. Práticas menos centrais para os professores com experiências, os quais, conseqüentemente, já vivenciaram essa fase da profissão e já sabem identificar os problemas significativos que interferem efetivamente no processo de ensino e aprendizagem por meio da reflexão na e sobre a ação (DINIZ, 2000).

Teoria (segundo elemento da tríade “prática-teoria-prática” (GASPARIN, 2007)) - por meio dos cursos específicos, dos seminários, dos congressos, do diálogo com o professor orientador, o professor PDE realiza estudos na busca de “um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade” (GASPARIN, 2007, p. 7), a realidade da sala de aula. O professor passa a refletir sobre sua prática junto a conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão da sua realidade em todas as suas dimensões.

Assim, a partir de sua prática de sala de aula, o professor no PDE-PARANÁ, ressaltando, no plano teórico, realiza estudos, se aproxima de novos conhecimentos sistematizados abordados em cursos, seminários congressos, e junto com o seu professor orientador, pela mediação dele, é levado a refletir criticamente sobre arcabouços teóricos que podem auxiliá-lo na solução de seu problema, na construção de sua intervenção pedagógica.

Prática (terceiro elemento da tríade “prática-teoria-prática” (GASPARIN, 2007))- durante o terceiro período/semestre do Programa, o professor PDE retorna à sala de aula para implementação de seu PIP. O professor teorizou sua prática, construiu seu projeto, e agora volta para “se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la” (GASPARIN, 2007, p. 8). Conforme Gasparin (2007), nessa perspectiva, o aporte teórico deixa de ser um guia para compreensão, para ser um guia para a ação.

No mesmo período, conforme o DS, o professor PDE pode ainda organizar Grupos de Apoio à Implementação do PIP, que são grupos de estudos que visam “discutir e potencializar a implementação do seu PIP na escola. Esta atividade também objetiva integrar os demais professores da escola aos estudos e reflexões realizadas pelos professores PDE sobre a situação problema - objeto de estudo do professor” (PARANÁ, 2009b, p. 9). Ainda segundo o documento, participam dos grupos de apoio os professores da escola, a direção, a equipe pedagógica e técnico-administrativa, assistentes de execução, equipe auxiliar operacional, e alunos. Portanto, o Grupo de Apoio à Implementação constitui-se em mais um evento importante que promove reflexão no processo prática-teoria-prática e auxilia o professor na internalização de instrumentos mediadores de sua ação didática.

Um outro momento de reflexão que se une à prática-teoria-prática é o momento da participação do professor PDE em seu GTR. No GTR, ele dialoga com outros professores que também vivenciam os problemas que ele apontou, mas no grupo não repassa o que estudou e planejou, ele interage, discute, reflete, recebe sugestões de seus pares, de um grupo cultural (FREITAS, 2005).

Nessa relação prática-teoria-prática que se instaura uma prática reflexiva metódica, pois, de acordo com Perronoud (1999, p 12) acontece nesse período “um estado de alerta permanente”, o professor teria condições de observar, memorizar, escrever, analisar, escolher novas opções. Ou seja, seria na relação com os outros, com o professor orientador; com os professores pares, no GTR; com o grupo de apoio; com os palestrantes, congressistas, oficinairos que a prática reflexiva profissional instauraria uma das suas principais características, a de jamais ser inteiramente solitária (PERRENOUD, 1999). Esta relação é

também para Vygotsky (2007), imprescindível para que o processo de internalização dos pré-construtos históricos aconteça, e as funções superiores do homem se desenvolvam.

1) Ferramentas: 1d- Produção de um artigo

No quarto período/semestre o professor do PDE deve, por meio da produção de um artigo científico, relatar sua experiência, contar o que planejou, o que realizou, quais foram seus sucessos e fracassos durante a implementação de seu PIP. Este processo de produção é mais uma ferramenta auxiliar de desenvolvimento, pois para que o artigo seja elaborado e escrito, o professor reflete criticamente sobre todas as suas ações (PERRONOU, 1999), sendo esse um dos momentos mais evidentes de tomada de consciência pelo professor (LEONTIEV, 2004). Ao descrever, analisar e interpretar sua própria prática, o que planejou e o que realmente realizou, o professor tem no artigo o lugar propício para refletir sobre a transformação de sua prática e, sobretudo, sobre a transformação de suas concepções (MAGALHÃES, 2004).

2) Modelos para agir: 2a- Parceria entre professores do ES e professores da EB.

O professor do ES é aquele que tem, de acordo com a função precípua da universidade de “produção do saber, indissociada do ensino e da pesquisa” (PARANÁ, 2007, p. 7), experiência com o ensino e com pesquisa, com a produção de projetos e artigos científicos. Colocado sob orientação do professor do ES, tendo dele modelos para agir, o professor PDE se torna pesquisador. Tal proposta de parceria cumpre, pelo menos no plano teórico, o que Vygotsky (2007) considera como fundamental ao processo de aprendizagem, o aprendiz tendo a ajuda de alguém mais experiente para realizar operações, mais tarde realizando-as de forma independente (BEZERRA, 2005).

2) Modelos para agir: 2b- Contato com propostas de letramento.

Na leitura de obras, na participação em congressos, seminários, colóquios e em cursos específicos de área/disciplina o professor PDE é colocado em contato com diferentes propostas de letramento, nas quais pode conhecer modelos para agir que possam auxiliá-lo.

3) Capacidades para agir: 3a- Valorização do conhecimento experiencial do professor da EB

Conforme Tardif (2008), uma das características do saber docente é ser adquirido através do tempo. O saber docente, denominado pelo autor de saber profissional ou “saberes profissionais”, no plural porque é compreendido sempre em um sentido amplo que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor, pois se origina de diversas fontes: da própria história de vida do professor; dos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade; nos estágios, nos cursos de capacitação oriundos de sua formação profissional; nas ferramentas de trabalho, como, por exemplo, os livros didáticos usados no trabalho; nos conhecimentos adquiridos na prática de seu ofício, na sala de aula, na escola. Sendo o reconhecimento desse último o colocado em evidência pelo PDE-PARANÁ.

Neste aspecto, o conhecimento que o professor da EB tem da sala de aula é valorizado, visto que é por meio de sua experiência, de sua própria vivência que ele elege um problema, estuda e propõe uma intervenção. Dessa forma, o Programa se propõe a agir na ZDP do professor PDE, uma vez que considera o conhecimento anterior, não especificamente daquilo que ele já aprendeu, mas do que ele já sabe pela experiência vivida, para dar continuidade ao processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

Enfim, frente ao oferecimento de ferramentas, de modelos para agir e pelo reconhecimento das capacidades do professor PDE, compreendo que o PDE/PARANÁ assume a concepção de professor da DCE-LP como um dos princípios orientadores do projeto formativo do PDE-PARANÁ. Conforme o DS (PARANÁ, 2007, p. 15):

Os princípios político-educacionais da SEED baseiam-se nos seguintes eixos norteadores:

- a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- c) defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- e) ‘compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos’; [...] (grifo meu).

Neste sentido, um sujeito epistêmico, instaurado no plano teórico do PDE-PARANÁ, é um sujeito crítico, que não aceita o que lhe é imposto. Pensado a luz de Vygotsky (2000, 2007) e de Leontiev (2004), esse sujeito é o homem em seu sentido pleno, aquele que se constitui por sua própria ação, que age sobre o meio o transformando, buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos. Como um sujeito “que se constrói (se estrutura)

pela sua própria atividade” (MARASCHIN, (?)). Como um sujeito autônomo na construção de seus conhecimentos, e “essa habilidade ‘(da autonomia, da construção de conhecimentos)’ permite o desenvolvimento de uma gama de operações essenciais para a aquisição do saber: observar, classificar, organizar, explicar, provar, abstrair, reconstruir, fazer conexões, antecipar e concluir” (FERNANDES, 2010- inserção minha).

Ao voltar-me, então, à pergunta norteadora dessa seção: *aos sujeitos envolvidos na prescrição são atribuídos papéis de atores ou de agentes?* os resultados das análises apontam que a representação social que a SEED tem do professor PDE, apresentada pelo documento prescritivo do Programa, é a de um agente, ele é um simples participante do processo formativo oferecido pela SEED, cabendo ao PDE-PARANÁ o papel de ator responsável pelo desenvolvimento do professor. Porém o papel de agente é expandido quando o PDE-PARANÁ estabelece recursos para o professor agir e reconhece as capacidades do professor para agir sobre seu próprio desenvolvimento.

Conhecidos os papéis atribuídos aos agentes envolvidos no processo formativo do PDE-PARANÁ é preciso ainda analisar o aporte teórico-metodológico para o ensino dos gêneros. A orientação sobre o ensino dos gêneros é também parte constitutiva do projeto formativo do Programa, e minha assertiva, exposta na Introdução desta tese, é a de que o PDE-PARANÁ toma os gêneros textuais como objeto de ensino em seu processo formativo, pois seu programa curricular tem como referência a DCE-LP, e a prescrição da DCE-LP é a de que as práticas discursivas devem ser tomadas como eixo do trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, como toda prática discursiva é representada por gêneros textuais, busquei conhecer se a DCE-LP postula claramente aos professores, formadores e em formação, que os gêneros são instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas/organizadores das atividades dos professores, bem como objeto de ensino. Os resultados dessas análises formam a próxima seção.

3.1.2 No Plano Teórico - as Orientações da DCE-LP a Respeito do Ensino dos Gêneros Textuais

A expressão gêneros aparece na DCE-LP vinculada à definição de gênero discursivo de Bakhtin, o qual é referenciado várias vezes no documento, como também os especialistas/estudiosos desse quadro epistemológico no Brasil. Ou seja, a constituição teórica da DCE-LP, sobretudo, no que refere aos gêneros, está vinculada à posição teórica do Circulo

de Bakhtin, conforme atesta Souza (2010). Posicionamento teórico que é um dos fundamentos do ISD, conforme apresentado na seção 1.2 do Capítulo I.

Nesta perspectiva, a concepção de gênero que se apresenta na DCE-LP é a de enunciados que não se prendem apenas as propriedades formais que os constituem, pois a linguagem é vista em seu caráter de mobilidade, dinamicidade, fluidez. “Os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso” (PARANÁ, 2009, p. 52).

Ao dar ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva, compreende-se que ela (a língua/linguagem) se efetiva nas diferentes práticas discursivas, as quais são entendidas e explicitadas pelo documento como toda atividade humana exercida com e na linguagem. Dessa forma, a orientação que se dá para o ensino da língua materna é de que o importante é o que o professor tome como objeto de ensino as práticas discursivas existentes na sociedade e promova o letramento do aluno para que ele se envolva em tais práticas.

Nesse sentido, o objetivo primeiro da escola é proporcionar ao aluno, como cidadão participante de uma sociedade, participação plena nas práticas que envolvam o uso da escrita, da leitura, da oralidade. Práticas discursivas compreendidas como toda e qualquer forma de organização dos indivíduos, sejam em grupos: atividades coletivas, ou individuais: ações singulares e que efetivam pelo uso da linguagem. São, portanto, as práticas sociais de linguagem que devem ser tomadas como ponto central do trabalho pedagógico. Para tanto, orienta o documento que “o professor de Língua Portuguesa precisa propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.)”. (PARANÁ, 2009, p. 50). Orientação que se concilia com a definição de gênero por Marcuschi, na apresentação à obra de Bazerman, Dionísio e Hoffnagel (2009, p 13), nas palavras de Marcuschi, “mais do que uma simples forma típica, o gênero é uma ‘forma de vida’” (grifo do autor); e na definição dos próprios autores (BAZERMAN, DIONÍSIO E HOFFNAGEL, 2009, p. 22) “os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem”. E ainda, práticas entendidas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) como sendo “a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social”.

Frente às concepções, o conteúdo estruturante, que é o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar, a partir dos quais advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula, no

caso o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa, é definido pela DCE-LP, como sendo o discurso como “prática social” (PARANÁ, 2009). Por conseguinte, a expressão prática social é utilizada vinte e seis vezes no texto da DCE-LP e o seu sinônimo, prática discursiva, doze vezes.

Assim, promover a participação do aluno em diferentes situações sociais, de contextos de usos reais da língua, é promover que os alunos leiam, escrevam, ouçam e falem utilizando-se/reconhecendo diferentes gêneros. Por isso, define o documento que as possibilidades de trabalho devem pautar-se “em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo” (PARANÁ, 2009, p. 55). Noções convergentes com os autores que constituem a fundamentação teórica dessa tese: a necessidade de o professor criar contextos de ensino e aprendizagem inseridos em projetos de comunicação real (NASCIMENTO, 2009), do professor buscar todos os caminhos possíveis para que a artificialidade do contexto escolar seja minimizada, uma vez que nunca será eliminada, pois, o gênero na escola, dentro de um trabalho escolar, é sempre uma variação do gênero de referência (SCHNEUWLY, 2004). Ressaltando que os princípios do ISD foram constituídos também sobre os aportes bakhtinianos.

Mas quais são os encaminhamentos práticos orientados pelo documento para o ensino das práticas de linguagem e dos gêneros que as materializam? Como os professores podem, na prática, fazer uso dos gêneros como instrumentos semióticos mediadores de suas ações didáticas e organizadores de suas ações? A DCE-LP refere-se sempre a “sugestões”, as quais estão presentes na seção “Encaminhamento metodológico” para a prática com a oralidade, com a leitura, com a escrita e com a literatura. Exemplo (PARANÁ, 2009, p. 66):

O trabalho com os gêneros orais deve ser consistente. Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula. O que é necessário avaliar, juntamente com o falante, por meio da reflexão sobre os usos da linguagem, é o conteúdo de sua participação oral. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. [...]

‘Sugere-se’ que o professor, primeiramente, selecione os objetivos que pretende com o gênero oral escolhido, por exemplo:

- na proposição de um seminário, além de explorar o tema a ser apresentado, é preciso orientar os alunos sobre o contexto social de uso desse gênero; definir a postura diante dos colegas; refletir a respeito das características textuais (composição do gênero, as marcas linguístico-enunciativas); organizar a sequência da apresentação; [...] (grifo meu).

Ressalto do exemplo o destaque dado à necessidade do trabalho com o tema, com o contexto social, com a construção composicional, com as marcas linguístico-enunciativas do gênero em enfoque, o que acontece também em todas as demais sugestões de trabalho com a leitura, a escrita.

Diante de todos estes dados, minha primeira interpretação foi a de que a DCE-LP postula claramente aos professores, formadores e em formação, que os gêneros são instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas e objeto de ensino. Porém as constatações que realizei sobre o questionário (maio/2010) aplicado aos professores PDE 2009, participantes do curso específico que ministrei, se chocaram completamente com esta constatação. Os textos-respostas ao questionário apontaram que alguns professores só a partir do PDE tiveram uma compreensão mais aprofundada das orientações oficiais a respeito do gênero e seu ensino: “... agora com os estudos do PDE, as questões do gênero e tipologia textual foram elucidadas...”, “Os estudos eram superficiais”.

Atrás de novos instrumentos que pudessem me levar às interpretações mais amplas e constatações mais seguras, enviei um *e-mail* para Paula e para Ana questionando como eram realizados os estudos sobre os fundamentos teóricos das DCE nos cursos de formação anteriores ao PDE-PARANÁ: Semana Pedagógica, Grupos de Estudo, DEB Itinerante⁵⁸, lembrando que cada uma delas tem quase duas décadas de vínculo com a rede pública de ensino, então, já participaram de muitos destes cursos.

⁵⁸ Além do PDE-PARANÁ a SEED oferece outros programas de formação continuada aos docentes do QPM, entre eles: a) Semana Pedagógica nas Escolas: processo descentralizado de formação continuada para os profissionais da educação que ocorrem todo início de semestre letivo em todas as escolas da rede pública de ensino. A Superintendência de Ensino disponibiliza em seu site roteiros para as reflexões e discussões que devem fundamentar a organização de cada semana pedagógica. A participação nas semanas pedagógicas é de caráter obrigatório para os professores; b) Grupo de estudo: criado em 2005. Os professores, por iniciativa e adesão, realizam estudos autônomos de textos selecionados pela SEED que contribuem para enriquecer as discussões das políticas educacionais. As reuniões acontecem em sábados pré-agendados e em escolas da rede estadual de ensino. Nos encontros, os textos lidos previamente, em carga horária não presencial, são discutidos pelo grupo e ao final são elaborados documentos chamados Inventário de Experiências, os quais são enviados para o DEB; c) DEB Itinerante: oficinas descentralizadas que acontecem anualmente nos trinta e dois NREs, possibilitando o contato direto da SEED/DEB com todos os professores. As oficinas abordam questões disciplinares, como conteúdos estruturantes e básicos de cada disciplina e o uso de materiais didáticos e novas tecnologias, na busca constante de efetivação das DCEs e dos Projetos Político Pedagógicos das escolas e dos Planos de Trabalho Docente. A participação dos professores está vinculada a sua ascensão no Plano de Cargos e Salários do Estado; Outros cursos: Formação para Salas de apoio; NRE Itinerante; Práticas Pedagógicas com a TV Multimídia.

Por *e-mail*, Paula respondeu que no processo de estudo das Diretrizes, entre 2005 e 2008, a SEED enviou para as chamadas Bibliotecas do professor⁵⁹ exemplares do Livro “Estética da criação verbal”, edição de 1997, a fim de que os professores estudassem e debatessem as teorias bakhtinianas que embasam a DCE-LP. Mas,

É claro que o entendimento num grupo de estudos em que todos estão no mesmo nível, isto é, que ainda não tiveram um estudo mais aprofundado, fica difícil de entender Bakhtin. Mas, pelo menos foi uma tentativa.

É o que exatamente postulam Vygotsky (2000, 2007) e Leontiev (2004), é com a ajuda de outros homens que já se apropriaram dos objetos intelectuais e que já dominam ações e operações com os mediadores culturais e com um processo de ensino intencionalmente dirigido, que o aprendiz domina/internaliza instrumentos. Com certeza, nos cursos de formação continuada pelos quais passaram as professoras, estudos sobre os conceitos teóricos que compõem a DCE-LP foram realizados, mas de uma forma que elas apenas foram colocadas diante dos artefatos (conceitos teóricos/científicos), não se apropriando deles e das operações que os envolvem. Dessa forma, reconstruí minha interpretação: a DCE-LP não se posiciona com clareza sobre os gêneros tanto como instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas e também como objeto de ensino, pelo menos não para os professores como Paula e Ana que não tinham aprofundamento teórico sobre as teorias que sustentam a DCE-LP. Uma das constatações realizadas por Souza (2010), ao estudar os conceitos bakhtinianos presentes nas DCEs, valida essa minha interpretação. Segundo SOUZA (2010, p. 88),

[...] conceitualmente, as definições contidas no documento curricular refletem, com fidelidade, os pressupostos bakhtinianos quanto à natureza dos gêneros discursivos enquanto produções humanas em determinadas condições sociais de interação. Não há, contudo, elementos epistemológicos que sustentem a sua abordagem didática, faltando ao professor, portanto, as noções que lhe permitam, com segurança, utilizá-los como instrumentos do ensino e aprendizagem de língua materna.

⁵⁹ Em 2005, o Departamento de Ensino Médio da SEED criou a Biblioteca do Professor, que é um acervo, específicos para os professores, presentes nas bibliotecas das escolas da rede pública estadual de ensino. De acordo com consulta realizada aos professores PDE, o estado compra os livros e compõe a biblioteca da escola. Em 2005, foram adquiridos um total de 1225 exemplares, 209 títulos, com verbas do PROEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Todos os títulos adquiridos podem ser consultados pelo site oficial da SEED, onde constam também todas as informações sobre a Biblioteca do professor. Disponível em www.diaadia.pr.ov.br. Acesso em junho de 2011.

Ou seja, além de alguns professores não terem base teórica para compreensão ampla da DCE-LP, o documento não traz nenhuma referência e orientação sobre as teorias para transposição didática. Também Barros (2012) em análise a DCE-LP, embora esse não tenha sido o foco principal de sua pesquisa, afirma que as diretrizes não se posicionam de forma clara quanto às possibilidades de como ensinar os gêneros textuais. Não diferente é o que constatam Suassuna (1998) e Marcuschi (2008) em estudos sobre os PCNs de Língua Portuguesa. Segundo Suassuna (1998, p 181) um dos problemas dos PCNs é a “inadequação ao público leitor (*os professores*) por excesso de cientificismo” (inserção minha), e de acordo com Marcuschi (2008), os PCNs não oferecem sugestões claras de tratamento sobre os gêneros textuais a ser dado pelo professor, bem como pelos livros didáticos, para ele “são poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática” (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Passei com isso a refletir também se para os professores formadores a DCE-LP é clara ou não (no que se refere ao ensino dos gêneros), porque nem todo professor do ES se centram (e nem poderiam) sobre o aporte teórico-metodológico de correntes enunciativas-discursivas. Assim, nem todo professor formador parceiro do PDE-PARANÁ estaria integrado às teorias que fundamentam a DCE-LP, conseqüentemente, não compreendendo claramente o que o documento postula a respeito dos gêneros e seu ensino.

Assim, diante de todas as pesquisas mencionadas e de minhas próprias constatações, as afirmativas são:

- a) Para uma resposta ativa e crítica (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2008, 2009) dos professores formadores e em formação em relação a DCE-LP é necessário, conforme já delcaram muitos estudos, conhecimento das teorias de bases que subsidiam a elaboração do documento, bem como de teorias sobre os meios de transpô-los para a prática, pois só conhecendo um conceito, uma prática é possível aceitá-lo, refutá-lo, transformá-lo (BAKHTIN, 2003).
- b) Eventos de letramento (BALTAR et al., 2005; BALTAR, 2008; NASCIMENTO, 2009; KLEIMAN, 2007) poderiam ser sugeridos pela DCE-LP, o que nada tem a ver em dar receitas prontas ao professor, assunto já bastante discutido academicamente, mas em colocar o professor em atividade mental, a fim de que o professor possa comparar, analisar, abstrair, generalizar, tomar consciência do uso concreto do instrumento (LEONTIEV, 2004), bem como ativar o processo de

instrumentalização necessário, assim como a instrumentação, para a apropriação de instrumentos (RABARDEL, 1995). Em contato com o que já foi concretamente realizado, o professor (formador e em formação) tem a oportunidade de elaborar adaptações conforme suas finalidades específicas e diante de seu contexto específico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Diante dos papéis atribuídos aos sujeitos envolvidos no Programa e da ampliação que eles recebem por meio das ferramentas disponibilizadas, cheguei a uma definição sobre o projeto formativo docente elaborado pela SEED/PDE-PARANÁ: o plano teórico, ou seja, na teoria, o PDE-PARANÁ é considerado um Programa que contribui para que o externo ao professor PDE, aquilo que foi estudado pelo professor durante a formação continuada nos vários eventos que a compõem, se transforme em interno (VYGOTSKY, 2007). Também contribui para que as palavras dos outros (dos formadores, dos teóricos) possam tornar-se palavras próprias dos professores (BAKHTIN, 2006). Enfim, é formado por eventos que auxiliam o professor a internalizar novos instrumentos semióticos necessários para seu desenvolvimento. Teoricamente, é um bom ensino no sentido vygotskiano do termo, embora o documento que norteia teórica-metodologicamente o Programa, a DCE-LP não explique claramente aos professores que as práticas discursivas (eixo organizador do trabalho, segundo a DCE-LP) são sempre materializadas em “enunciados relativamente estáveis” que são os gêneros textuais.

Na próxima seção, passo a dar atenção aos aspectos que envolvem diretamente ao processo formativo na prática, isto é, busco compreender como a proposta se efetiva na prática, porque é na consideração do conjunto dialético teoria e prática que o Programa pode ser compreendido como um todo. Também porque, de acordo com o que apregoam a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade, é a contraposição entre o prescrito (o teorizado) e o realizado (o colocado em prática) que o trabalho é conhecido. No caso, como já mencionado, devido à formação continuada ser parte constitutiva do trabalho docente (SAUJAT, 2004), para estudar e compreender o projeto formativo do PDE-PARANÁ, analisei o prescrito (planejado teoricamente) e o realizado (implementado pela UENP).

Dessa forma, para definir como os responsáveis pela formação, no caso os professores formadores da UENP, realizam o prescrito, analisei: os textos dos cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa; os textos referenciados nos textos planejadores dos professores PDE; os textos resultantes de entrevistas com a coordenação do

PDE na UENP e da coordenação do Curso de Letras da UENP. As reflexões e constatações estão expostas na próxima seção.

3.1.3 Textos sobre o Trabalho do Professor – os Textos dos Professores Formadores

As perguntas que deram norte às análises foram: *o gênero foi transformado em objeto de ensino e presentificado pelos professores formadores? Os eventos elaborados e oferecidos pela IES se constituem em um processo de ensino intencionalmente dirigido para que os professores internalizem os gêneros textuais?* Vale ressaltar que o objetivo específico para esta seção busca definir apenas o que foi presentificado, uma vez que com base em Schneuwly (2000), um objeto de ensino é presentificado por meio de instrumentos materiais e semióticos. Assim, visto que não acompanhei *in loco* os cursos, seminários, encontros de orientação, apenas recolhi os materiais físicos oferecidos nesses eventos, este procedimento me permitiu definir como o gênero foi presentificado como objeto de ensino.

Os procedimentos de análise seguiram a proposta do modelo de análise de textos do ISD, tomando como categoria de análise específica a organização do conteúdo temático (MACHADO; BRONCKART, 2009). Primeiramente, analisei os textos que são os que recuperam os fios da rede discursiva realizada em cursos específicos da área/disciplina oferecidos pela UENP aos professores PDE 2009. Estes cursos são, de acordo com o quadro esquemático apresentado no Capítulo 2, denominados de “Programa de Atividades de Aprofundamento Teórico”, e têm como objetivo promover estudos teóricos-metodológicos que estejam diretamente relacionados à área/disciplina em que atua o professor, e são de responsabilidade, em sua elaboração e realização, das IES parceiras (PARANÁ, 2007). São os textos produzidos nestes cursos, entrelaçados aos do professor orientador, de especialistas e teóricos estudados pelo professor PDE que formam o arcabouço necessário para a construção das tarefas a serem realizadas pelo professor PDE durante o programa e principalmente para o seu desenvolvimento profissional, o que lhe possibilitará transformações em suas práticas de sala de aula. Por assim ser, as referências bibliográficas constantes do PIP, do MDP e do Artigo Final, bem como os seminários dos quais as professoras participaram também foram considerados nas análises.

3.1.3.1 Cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa

Conforme o Documento Síntese (2007) os professores devem participar de 128 horas de cursos específicos de sua área/disciplina. A UENP ofereceu aos professores PDE da turma de 2009 os seguintes cursos específicos:

Tabela 5 - Cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa – IES: UENP

	Data	Título do curso	Horas
1	23/11/2009	Os gêneros literários: narrativo, lírico e dramático	8 h
2	24/11/2009	A formação do professor de Letras: literatura e currículo	8 h
3	25/11/2009	Ensino de Língua Portuguesa: metodologia e abordagem gramatical	8 h
4	26/11/2009 27/11/2009	Sociolingüística: variedades linguísticas x interação verbal	16 h
5	10/05/2010	Metodologia do ensino da literatura	8 h
6	11/05/2010	Reflexões sobre literatura infanto-juvenil: implicações crítica, histórico e estético	8 h
7	12/05/2010	A fonostilística: possibilidades de abordagem em sala de aula	8 h
8	13/05/2010	Transcodificação de linguagens: adaptação filmica	8 h
9	14/05/2010	O gênero conto - possibilidades de abordagem em sala de aula	8 h
10	17/05/2010	Abordagens dialógicas da literatura: estudos comparados	8 h
11	18/05/2010	Literatura inglesa em sala de aula	8 h
12	19/05/2010	Gêneros textuais na prática escolar	8 h
13	17/07/2010	Leitura Dialógica. Formação do leitor. Literatura infantil e juvenil contemporânea	24 h
			128 h

De acordo com a Tabela 5 foram, no total, treze cursos realizados, totalizando as horas exigidas.

Conhecidos os cursos, me chamou a atenção o fato de quase metade deles, em um primeiro olhar, terem se direcionado à abordagem de conteúdos temáticos relacionados ao ensino da literatura. Esse direcionamento poderia se explicar pelo que apresentei no Capítulo 2, por meio da Tabela 1 “Eixos organizadores das produções dos professores PDE 2009 vinculados a UENP”, de que 42% dos professores PDE, turma 2009, vinculados a UENP, estavam desenvolvendo suas tarefas do programa, propostas de estudo e PIP, direcionados para o ensino da literatura. Os professores formadores, ou seja, os professores que elaboram e ministram os cursos específicos são os mesmos que orientam os professores PDE 2009. No caso desses cursos, somente uma das professoras não tinha vínculo com a UENP, era então professora de outra IES e foi convidada para ministrar o curso específico, porque, segundo a coordenadora do PDE-PARANÁ na UENP, os professores da UENP não tinham mais disponibilidade de carga horária para fechar as 128 horas necessárias. Assim,

como muitos professores PDE estavam encaminhando seus projetos para o ensino da literatura, os professores formadores poderiam estar centralizando os cursos para atender a essa demanda, o que demonstraria que o PDE-PARANÁ, na prática, estava mesmo se configurando como um processo de ensino intencionalmente dirigido, tendo como ponto de partida as reais necessidades dos professores da EB.

Para me aprofundar nessa questão, busquei identificar, primeiro, qual foi a organização do conteúdo temático dos cursos. Dessa forma, a partir do levantamento dos programas de ensino, das fotocópias de textos que as professoras PDE receberam durante os cursos, das anotações feitas por elas durante os cursos, fiz um levantamento dos segmentos de organização temática (SOTs) (BULEA, 2010) dos cursos específicos:

Tabela 6 - SOTs presentes nos cursos específicos

	Título do curso	SOTs	Horas
1	Os gêneros literários: narrativo, lírico e dramático	- Conceito teórico de gênero narrativo; lírico e dramático; - Modelos textuais pertencentes aos três gêneros.	8 h
2	A formação do professor de Letras: literatura e currículo	- Concepções sobre literatura: concepção sociológica, do ponto de vista da história, para a filosofia, para a psicanálise, para as artes, concepção linguística; - Cânone e ensino; - Métodos de ensino da literatura: método científico, criativo, recepcional, comunicacional, semiológico.	8 h
3	Ensino de Língua Portuguesa: metodologia e abordagem gramatical	- A aula de LP “tradicional”, a proposta pragmática e a da Análise do Discurso; - Abordagem das obras: Aula de português: encontro e interação (ANTUNES) e Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática (SUASSUNA); - As orientações da DCE para o ensino da oralidade, leitura, escrita e análise linguística.	8 h
4	Sociolinguística: variedades linguísticas x interação verbal	- A variedade linguística como fator de prestígio ou de estigmatização do falante; - Oralidade e ensino da LP; - A perspectiva interacionista para o ensino da LP.	16 h
5	Metodologia do ensino da literatura	- Necessidade de metodologia para o ensino da literatura; - Método Recepcional (Bordini e Aguiar), Sequência Básica (Cosson), a proposta dialógica (Cereja); a proposta Rizomática.	8 h
6	Reflexões sobre literatura infanto-juvenil: implicações crítica, histórico e estético	- Conceito de literatura infanto-juvenil; - Literatura infantil e tradição pedagógica; - Implicações: histórica, crítica e estética da literatura infanto-juvenil.	8 h
7	A fonoestilística: possibilidades de abordagem em sala de aula	- A estilística e o conceito de estilo; - A estilística e o material sonoro; - A potencialidade expressiva dos fonemas vocálicos; - A potencialidade expressiva dos fonemas consonantais; - As repetições fônicas.	8 h
8	Transcodificação de	- Considerações sobre o processo de adaptação do	8 h

	linguagens: adaptação filmica	romance para o filme; - A linguagem cinematográfica; - Perspectivas para uma leitura comparativa entre o livro e o filme Primo Basílio.	
9	O gênero conto - possibilidades de abordagem em sala de aula	- Conceitos teóricos do conto; - Trajetórias do conto brasileiro; - Análise de contos de autores brasileiros.	8 h
10	Abordagens dialógicas da literatura: estudos comparados	- Teorias do comparativismo: principais correntes teóricas; - Diálogo entre literaturas; - Literatura e outras artes: cinema, música e quadrinhos; - Os estudos comparados em sala de aula: elementos dialógicos.	8 h
11	Literatura inglesa em sala de aula	- Identificação de autores e obras da literatura de língua inglesa que marcaram a história da literatura ocidental.	8 h
12	Gêneros textuais na prática escolar	- Conceito teórico de gênero discursivo (Bakhtin) e textual (Bronckart); - Os documentos oficiais e o ensino dos gêneros; - Sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly); - Oficinas com apresentação de Sequências Didáticas.	8 h
13	Leitura Dialógica. Formação do Leitor. Literatura infantil e juvenil contemporânea.	- Concepção de aluno como sujeito social e histórico; contribuições de Piaget e Vygotsky. - Concepção de professor e pedagogo -posição construtivo-interacionista; - Concepção de autor como sujeito social e histórico; - Concepção de leitura como produção de sentidos; - Concepção de literatura entendida como produto estético que só se concretiza na interação autor-obra-público. - A Literatura infantil e juvenil e suas importâncias.	24 h
			128 h

A Tabela 6 confirma a interpretação de que a maior parte dos cursos foi destinada ao estudo de temas relacionados ao ensino da literatura. Nove cursos (88 horas) abordaram instrumentos mediadores para o ensino da literatura, enquanto apenas quatro cursos (40 horas) centram-se em instrumentos mediadores para o ensino da língua Portuguesa (no sentido de outras práticas sociais que não só a que envolva o aspecto literário no uso da língua/linguagem). Para uma melhor visualização destes resultados exponho os cursos separados por área:

Cursos destinados ao estudo de temas relacionados ao ensino da literatura:

1	Os gêneros literários: narrativo, lírico e dramático	8 h
2	A formação do professor de Letras: literatura e currículo	8 h
5	Metodologia do ensino da literatura	8 h
6	Reflexões sobre literatura infanto-juvenil: implicações crítica, histórico e estético	8 h
8	Transcodificação de linguagens: adaptação fílmica	8 h
9	O gênero conto – possibilidades de abordagem em sala de aula	8 h
10	Abordagens dialógicas da literatura: estudos comparados	8 h
11	Literatura inglesa em sala de aula	8 h
13	Leitura dialógica. Formação do leitor. Literatura infantil e juvenil contemporânea	24 h
	Total	88 h

Cursos destinados ao estudo de temas relacionados ao ensino da língua portuguesa:

3	Ensino de Língua Portuguesa: metodologia e abordagem gramatical	8 h
4	Sociolinguística: variedades lingüísticas x interação verbal	16 h
7	A fonoestilística: possibilidades de abordagem em sala de aula	8 h
12	Gêneros textuais na prática escolar	8 h
	Total	40 h

Diante destes dados entrevistei a coordenadora do PDE na UENP sobre a forma de organização e seleção dos cursos específicos a serem oferecidos aos professores PDE, bem como sobre os conteúdos a serem abordados nos cursos. A coordenadora me informou que por não ser possível conhecer todas as áreas/disciplinas e as necessidades dos professores PDE de cada área/disciplina, ela delegava a organização dos cursos a cada um dos coordenadores de curso da UENP, apenas acompanhando a realização da carga horária exigida. Na prática, o papel da coordenadora do Programa na IES é mais administrativa e burocrática do que pedagógica.

Com os resultados, parti para uma entrevista com a coordenadora do curso de Letras de Jacarezinho, a qual me informou que ela, em Jacarezinho, e a coordenadora de Letras em Cornélio Procópio, em 2009, dividiram a carga horária dos cursos proporcional ao número de professores de cada campus (o curso de Letras de Cornélio Procópio é menor do que o de Jacarezinho, visto que aquele oferece apenas o curso de Letras/Inglês, enquanto o campus de Jacarezinho oferece os cursos de Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Letras/Literatura, conseqüentemente o número de professores lotados no campus de Jacarezinho é maior). Depois elas solicitavam aos professores interessados em ministrarem os cursos específicos que elaborassem as ementas e programas de ensino. Nenhuma instrução específica era repassada aos professores formadores.

Questionada sobre como ela estruturava os cursos, a coordenadora respondeu que tinha conhecimento de que os projetos dos professores PDE da turma de 2009 estavam mais centrados na área de Literatura. Contudo, os professores da UENP não eram convidados a ministrar os cursos a partir dos projetos dos professores PDE, o que se pretendia era um equilíbrio entre cursos que abrangessem a área de Língua Portuguesa e a de Literatura, nem sempre possível, uma vez que grande parte dos professores da UENP são formados e desenvolvem pesquisa e ensino na área de Literatura. Quanto ao tema a ser abordado em cada um dos cursos, o professor formador tinha total autonomia para elegê-lo, a coordenação apenas controlava as ementas e programas para que não se repetissem entre os professores formadores de Jacarezinho e de Cornélio Procópio.

Dessa forma, a constatação é a de que os professores da UENP se propuseram a ministrar cursos organizados sob o eixo do ensino da literatura é porque a literatura para grande parte dos professores desta IES, tanto do campus de Jacarezinho, como no campus de Cornélio Procópio, é a área de formação acadêmica e/ou área em que eles desenvolvem projetos de pesquisa ou de extensão ou de ensino. Assertiva corroborada pela pesquisa que realizei no *Currículo Lattes* de cada um dos professores que ofertaram os cursos e na estrutura organizacional do curso de Letras da Universidade.

Esta centralidade nos conteúdos ligados ao ensino e aprendizagem da literatura evidencia uma tensão na efetivação prática pela UENP do projeto teórico do PDE-PARANÁ, isto é, começa a revelar como o Programa efetiva na prática seu projeto teórico: não é com base nas necessidades dos professores em formação que os cursos específicos são elaborados, mas de acordo com o que os professores formadores têm a oferecer.

Essa tensão gera ainda outra: voltando-me novamente à Tabela 6 é possível verificar que há um conflito entre os temas mobilizados (conteúdos selecionados) pelos formadores para serem ensinados no programa de formação, os quais deveriam tomar como base o conteúdo estruturante determinado na DCE-LP. Como já posto em diferentes momentos desta tese, o professor da rede pública de ensino do Paraná, no ensino da língua materna, deve ter como conteúdo estruturante as diferentes e diversas práticas sociais de linguagem, neste sentido, o trabalho com a disciplina vai considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente “com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal” (PARANÁ, 2009, p. 63). Evidentemente, os gêneros mais formais não são prioritariamente os do campo da atividade literária, e/ou os gêneros do campo da literatura não conseguem abarcar a imensidão de práticas sociais existentes. No entanto, pelo

encaminhamento dado pelos professores formadores em seus cursos específicos, os gêneros do campo literário, os aspectos pedagógicos para ensino deles são, de fato, priorizados.

Sobre o curso “Gêneros textuais na prática escolar”, o único curso dos 13 ofertados que tratou sobre a questão do ensino de gêneros textuais, analisando seu programa de ensino, constatei que além dos pressupostos teóricos, oficinas foram apresentadas pelos formadores aos professores PDE presentificando assim a transposição didática de algumas práticas sociais de linguagem materializadas por gêneros em específico. A ementa e conteúdo programático do curso expõem:

Ementa:

Abordagem teórica sobre os gêneros do discurso/textual sob as óticas de Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schneuwly. Oficinas com apresentação de Sequências Didáticas (SD) para o trabalho com gêneros orais e escritos que exploram a leitura, produção de textos, prática da oralidade e a análise linguística.

Conteúdo programático:

- Os precursores da teoria dos gêneros discursivos/textuais;
- Os documentos oficiais e o ensino de gêneros textuais/discursivos;
- O gênero textual e o livro didático;
- As características dos gêneros discursivo/ textual: composição, conteúdo, estilo, propósito comunicacional, contexto de produção;
- Diferença entre gênero e tipo textual/discursivos;
- Gêneros orais e escritos: análise das sequências discursivas/textuais;
- Os passos de uma sequência didática de acordo com os estudiosos da Escola de Genebra
- As sequências didáticas e o ensino da leitura;
- ‘Oficinas com apresentação de Sequências didáticas para o trabalho com gêneros orais e escritos’. (grifo meu).

Ou seja, tanto a teoria como o modo de transpô-la foram tomadas como objeto de ensino no curso em questão. Como fui uma das professoras formadoras responsáveis por ministrar este curso, exponho, em seguida, de forma sucinta, as oficinas apresentadas aos professores PDE.

Uma das oficinas foi elaborada e transposta para a sala de aula pela equipe de um projeto de extensão universitária que coordenei durante os anos de 2009 e 2010, a outra oficina foi elaborada e transposta para a sala de aula pela equipe do projeto de extensão universitária coordenado pela segunda professora formadora responsável pelo curso específico em questão. A saber:

- Oficina 1: Apresentação das SDs elaboradas e efetivadas em sala de aula para o ensino do gênero artigo de opinião para alunos do último ano do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante.

- Oficina 2: Apresentação de SDs elaboradas e efetivadas em sala de aula para o ensino do gênero piadas e do gênero fábulas para alunos das séries finais do Ensino Fundamental (5ª série/ 6º ano até 8ª série/ 9º ano).

Conhecidos quais conteúdos temáticos organizaram este curso de formação, uma hipótese que construí foi de que apenas um curso de oito horas não seria suficiente para o processo de apresentação e complexificação dos fatores que envolvem um novo instrumento a ser internalizado pelos professores em formação, por isso questionei, por *e-mail*, Paula e Ana: Você acredita que os cursos específicos da área/disciplina de LP deram conta de oferecer novos conhecimentos para o seu PIP em específico e para uma transformação de sua prática pedagógica?

Paula não enviou resposta a essa questão, já a resposta de Ana foi a de que:

Foram poucos os cursos voltados para o ensino específico de Língua Portuguesa, mas auxiliaram significativamente no meu trabalho, que foi embasado também pelas leituras indicadas nestes cursos.

Evidentemente, apenas pela resposta da professora não pude avaliar se o fator tempo (oito horas) foi significativo ou se causou um outro ponto de tensão na operacionalização prática do Programa, porém demonstrou que os cursos específicos não foram a única etapa, mas sim uma das etapas do processo de formação, ou conforme Vygotsky (2007), uma das etapas do longo processo de eventos necessários para a internalização de instrumentos. Assim, devido tais etapas, como menciona Ana, envolverem estudos das obras sugeridas nos cursos e pelo professor orientador, parti para análise dos materiais produzidos pelas professoras PDE, especificamente as referências bibliográficas do PIP, do MDP e o Artigo Final, porque são nessas referências que constam as outras leituras realizadas/sugeridas nos cursos específicos, as dirigidas pelos professores orientadores e as buscadas de forma autônoma pelos professores PDE. Descrições e interpretações formam a próxima seção.

3.1.3.2 Textos constantes das referências bibliográficas, dos materiais didáticos e dos artigos finais produzidos pelas professoras PDE

Obras referenciadas por Paula em seu PIP, no MDP e no Artigo final:

Tabela 7 - Obras referenciadas por Paula

<p>BAKHTIN, M. <i>Estética da Criação Verbal</i>. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> <p>_____/ Volochinov. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.</p> <p>BERNARDO, G. <i>Redação Inquieta</i>. 5 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.</p> <p>BRANDÃO, H.H.N. <i>Escrita, Leitura, Dialogicidade</i>. In: BRAIT, Beth, (org.) <i>Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido</i>. Editora da Unicamp, Campinas, SP, 1997, p. 281-288.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do Oprimido</i>. Saberes Necessários à Prática Educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>GERALDI, J.W, (org.). <i>O Texto na Sala de Aula</i>. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.</p> <p>_____; CITELLI, B. <i>Da redação à produção de textos</i>. In: CHIAPPINI, L. <i>Aprender e Aprender com Textos</i>. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 1.</p> <p>KAUFMAN, A.M.; RODRÍGUEZ, M.H. <i>Escola, leitura e produção de textos</i>. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>KOCH, I.G.V. <i>A coesão textual</i>. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1991.</p> <p>MADI, S. (coord.). <i>Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos [equipe de produção: RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa]</i>. São Paulo: Cenpec, 2010 – Coleção da Olimpíada.</p> <p>MELO, L.R.D.; PAGNAN, C.L. <i>Texto: Argumentação e Ideologia</i>. São Paulo: Edição dos Autores, 1999.</p> <p>MARCUSCHI, L.A. <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i>. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>_____. <i>Gêneros Textuais: definição e funcionalidade</i>. In: Dionísio, A.P.; Machado, M. A.(org.). <i>Gêneros Textuais e Ensino</i>. RJ: Lucerna, 2002.</p> <p>_____. <i>Gêneros textuais emergentes no contexto digital</i>. Disponível em http://www.slideshare.net/luciane239/generos_textuais_marcuschi_presentation. Acesso: 14/07/2009</p> <p>MARQUES, M.O. <i>Escrever é preciso. O princípio da pesquisa</i>. 4 ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí. 2003.</p> <p>MEURER, J.L. ; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). <i>Gêneros Textuais</i>. Bauru, SP: Edusc, 2002.</p> <p>PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. <i>Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa</i>. Curitiba: SEED, 2008.</p> <p>PERFEITO, A.M.; CECÍLIO, S.R.; COSTA-HUBES, T.C. <i>Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção</i>. In: Acta Sci Human. Soc. Sci. Maringá, 2007, n° 2, p.137 – 149.</p> <p>SAVIANI, D. <i>O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias</i>. In: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. (orgs.). <i>Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar</i>. 9 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1994, p.151-168.</p> <p>SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. <i>Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento</i>. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.</p> <p>SERCUNDES, M.M.I. <i>Ensinando a escrever</i>. In: Chiappini, L. <i>Aprender e Ensinar com Textos</i>. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 1.</p>

Revelam as referências que Paula realizou leitura/estudos de vinte obras, dentre elas três que contemplam a base teórica dos gêneros: Bakhtin (2003), Marcuschi (2002, 2009), Meurer e Motta-Roth (2008); uma que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que os autores realizam a definição e descrição de uma sequência didática para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais; e uma sobre as orientações oficiais aos professores do Paraná a respeito do ensino dos gêneros: DCE (2008). Também Marcuschi (2002; 2009) e Meurer e Motta-Roth (2002) são obras que apresentam relatos e/ou sugestões de atividades pedagógicas tomando os gêneros como objeto de ensino, nos diversos artigos que constituem esses dois livros. Ou seja, tanto a teorização como o modo de transpô-la foram estudadas por Paula.

Nas produções de Ana:

Tabela 8 - Obras referenciadas por Ana

<p>ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.</p> <p>_____. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.</p> <p>BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. Estética da Criação Verbal. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.261-306.</p> <p>_____. A Interação Verbal. In: Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12ª Edição. HUCITEC, 2006.</p> <p>DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.</p> <p>GERALDI, João Wanderley (org.). O Texto em Sala de Aula. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999.</p> <p>_____. “Aprender e Ensinar com textos de Alunos”. In: CHIAPPINI, Lígia (org). Ler e aprender com textos: vol. 1, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba, 2009.</p> <p>TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.</p>

Ana leu/estudou nove obras, dentre elas apenas uma que contempla a base teórica dos gêneros: Bakhtin (2003); uma que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e uma sobre as orientações oficiais: DCE (2008), mas nenhuma obra sobre práticas realizadas em sala de aula, sobre relatos de experiências, sugestões de letramento com os gêneros. Novamente, a questão não é dar ou não dar receitas prontas, a questão é: tanto Ana quanto Paula deixam explícitos em seus PIPs que não trabalhavam antes em sala de aula com o ensino dos gêneros textuais. Como então elas poderiam entrar em atividade mental sem passar pelas etapas da observação,

da comparação, da análise do que elas até então faziam e do que e de como poderia ser feito de outra forma? Como elas tomariam consciência do real uso e valor dos conceitos teóricos, conseguindo mobilizá-los em suas práticas? (HILA, 2009). É nesse sentido que acredito que leituras/estudos sobre práticas em sala de aula não teria a valia de receitas, mas de instrumento de reflexão.

Importante destacar das obras incluídas nas referências do MDP de Ana que todas elas se referem a livros didáticos de Língua Portuguesa, a saber:

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. Novo Diálogo. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006.
CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens. 4ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual Editora, 2006.
DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. Português Ideias e Linguagens. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. Linguagem e Interação. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
MODERNA, Editora. Org. Projeto Araribá. Português. 1ª ed. São Paulo, 2006.

Ou seja, apesar de Ana buscar uma nova prática para suas aulas, conforme seu relato no PIP, o qual apresento com mais especificidade mais adiante, ela ainda se mostra bastante apegada a sua prática anterior. Para elaborar os exercícios constantes de seu MDP, ela se baseou nos materiais que já usava em sala de aula antes do Programa de formação. Só que a maioria dos referidos livros didáticos apresenta uma proposta de ensino da gramática de forma descontextualizada, em uma perspectiva mais tradicionalista de ensino de normas e regras da gramática normativa.

Portanto, destaco aqui uma diferenciação na constituição da longa série de eventos externos necessários para a internalização de instrumentos (VYGOTSKY, 2007), no caso desta pesquisa, especificamente dos gêneros textuais, pela qual passou Paula, diferente de Ana. Paula participou de mais eventos, fez mais leituras que contribuíram para a internalização dos gêneros, no sentido de que além do aspecto teórico, teve contato com abordagens práticas do ensino desse instrumento e a partir dele.

3.1.3.3 Eventos de inserção acadêmica

No que se refere aos eventos de Inserções acadêmicas, também integrantes do eixo II - Atividades de aprofundamento teórico, embora sejam parte do processo de formação continuada oferecido pelo PDE-PARANÁ, não os tomei propriamente como objeto

de análises, visto que esses eventos são congressos, seminários, colóquios promovidos pelas IES com o objeto de divulgar pesquisas acadêmicas, técnicas e culturais realizadas pela comunidade acadêmica em vistas de promover reflexões e debates entre pesquisadores, professores, e interessados direta ou indiretamente em assuntos relacionados ao sistema educacional/cultural. Ou seja, tais eventos não são elaborados pelas IES com fins específicos dirigidos ao processo de formação dos professores PDE, eles já existem nas universidades como parte integrante das atividades docentes e discentes. Porém, por serem mais uma das ferramentas que auxiliaram o processo formativo do PDE-PARANÁ, foram, dentro do processo de análise, considerados.

Os professores PDE devem participar, conforme regulamento, de 64 horas de atividades dessa modalidade. Paula e Ana participaram dos seguintes eventos:

Tabela 9 - Eventos de inserção acadêmica

	Data	Evento	IES/cidade	Carga horária
1	De 13 a 17/09/2009	VII Seminário de Iniciação Científica – Soletras	UENP- Campus Jacarezinho/PR.	40 h
2	De 19 a 23/10/2009	III Seminário de Pedagogia	UENP- Campus Cornélio Procópio/PR.	40 h
3	De 9 a 13/11/2009	III Seminário de Letras – SELET	UENP – Campus Cornélio Procópio/PR.	40 h
				120 h

Conforme certificados de participação e registro no SACIR, nessa modalidade, as duas professoras participaram de uma carga horária de inserções acadêmicas superior à exigida pelo Programa.

Em consulta às professoras por meio do questionário de junho/2010, sobre a participação delas em eventos que tomaram os gêneros textuais como objeto de ensino, Paula revelou ter participado no Congresso de Iniciação Científica – Soletras, em 2009, de uma oficina intitulada “Didatização dos gêneros da ordem do argumentar e do narrar”, na qual os oficinairos apresentaram além das teorias de base sobre gêneros textuais, algumas atividades práticas por eles efetivadas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental. Já Ana disse que não chegou a participar de nenhuma palestra, oficina, mesa-redonda que abordasse os conceitos e práticas de ensino com os gêneros textuais. Segundo ela: *Os gêneros textuais foram estudados somente no curso específico ministrado.*

Assim, após descrição de todos os eventos de aprofundamento teórico dos quais participaram as professoras PDE da turma de 2009, a constatação é a de que Paula

realizou mais estudos a respeito da teoria, transposição e relatos de práticas de ensino dos gêneros do que Ana, pelas referências que Paula faz em suas produções e também pela participação em uma oficina e em um congresso. Participações que não significam que Paula conheceu mais ou melhor os gêneros em sua teoria e transposição para a sala de aula, apenas pressupõe um problema para Ana. Ana se centrou nos “saberes sábios”, ou seja, nos conhecimentos teóricos/científicos produzidos pela comunidade científica (CHEVALLARD, 1991), que não chegam à sala de aula da mesma forma, com a mesma “roupagem” que foram produzidos. A transformação didática, isto é, como a teoria realmente chega à sala de aula, como ela, na prática, é transformada em objeto de ensino e de aprendizagem não foi estudado por Ana.

Não que ela não consiga ou não possa realizar essa transposição, mas de acordo com Polidora e Stigar (2010) e com Nascimento (2011) a dificuldade maior no processo de transposição didática é enfrentada pelo professor quando ele precisa redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico de uma disciplina pelos documentos oficiais, para a prática de sala de aula, ou seja, para uma nova situação discursiva.

Repito, é por isso que defendo que o estudo de relatos de experiências, sugestões de letramentos são muito importantes. Por meio do que já foi realizado na prática, há como de uma forma mais direta realizar adaptações, transformações para uma situação comunicativa determinada. Há como melhor responder ativamente a uma enuniação (BAKHTIN, 2003).

Enfim, analisadas a série de eventos dos quais participaram as professoras foi possível responder a uma das perguntas norteadoras das análises: *o gênero textual foi transformado em objeto de ensino e presentificado pelos professores formadores?* Sim, a teoria dos gêneros e sua transposição foram tomados como objeto de ensino, porém:

- Por apenas um curso de 8 horas dentro da carga horária de 164 horas totais para cursos específicos da área/disciplina de LP, o que culminou, por exemplo, que um importante instrumento semiótico que auxilia o professor no processo de transposição didática, como o modelo didático, não tenha sido presentificado como objeto de ensino, o que será tratado mais adiante.

- Os cursos específicos ofertados priorizaram o ensino e a aprendizagem dos gêneros do campo literário e não a partir dos diferentes e diversos campos existentes na sociedade; assim os professores que elegeram as áreas de estudo, conforme Figura 9 “Áreas de estudos dos projetos da disciplina de Língua Portuguesa”, apresentada no Capítulo 2: 1.

Práticas de oralidade, leitura e escrita e Linguística Aplicada nas aulas de Língua Portuguesa; 2. Os gêneros do discurso e o ensino da Língua Portuguesa; 4. Ensino e a aprendizagem de leitura – a formação de leitores - tiveram menos conteúdos do que os professores que elegeram a área de estudo: 3. Literatura e Escola – concepções e práticas.

- As referências bibliográficas presentes nos textos planejadores das duas professoras mostram que uma delas fez leitura/estudos mais centrados nos aspectos teóricos do gênero, sem aproximações com modelos de letramento efetivados em sala de aula;

Tais resultados respondem à pergunta: *os eventos elaborados e oferecidos pela UENP se constituem em um processo de ensino intencionalmente dirigido para que os professores PDE internalizem os gêneros textuais?* A resposta é a de que os cursos específicos e os estudos orientados pelos professores orientadores foram organizados a partir do que os professores formadores tinham/podiam oferecer e não a partir das necessidades dos professores em formação, de seus projetos em desenvolvimento. Esta afirmativa se sustenta ainda pelas análises que realizei, pautada sobre o método de Análise de Conteúdos (TRIVINÕS, 1987), sobre: a) uma entrevista com a coordenadora do PDE na UENP; e sobre b) relatos das experiências vividas durante participação do PDE-PARANÁ proferidos por professores PDE no evento de encerramento do Programa para a turma PDE 2009. A saber:

a) Entrevista com a coordenadora do PDE na UENP:

Diante do exposto no Documento Síntese, de que os conteúdos a serem ministrados no Programa estão vinculados aos da DCE, fica pressuposto que os princípios pedagógicos presentes na DCE devem nortear todo o Programa. Assim, compreendo que é mesmo preciso que a instituição que regulamenta e assegura a organização da educação no estado, como a SEED, tenha uma concepção de escola, de ensino, de aprendizagem, de sujeitos envolvidos no sistema, de língua/linguagem, de currículo que possa orientar e encaminhar toda a comunidade escolar para um mesmo sentido. Todos se envolvendo com uma finalidade conhecida e com objetivos comuns para a educação no Estado. Porém, a configuração da universidade não se estabelece desta forma. Como lugar de desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, a própria essência desse tipo de instituição é a elaboração e o desenvolvimento de diferentes perspectivas teóricas/científicas, o que permite que nem todo professor do ES conheça profundamente e/ou esteja integrado e/ou concorde com os pressupostos teóricos-metodológicos da DCE-LP, a ponto de ser um mediador, ou nas palavras do Documento Síntese, um disseminador de seus preceitos.

Pelo que subjaz à proposta do Programa, os professores orientados e professores formadores deveriam, então, ser aqueles que têm estudos e pesquisas convergentes com os aportes teóricos-metodológicos das diretrizes estaduais, ou pelo menos de alguma forma se conciliam a eles. Esse foi, exatamente, um dos questionamentos que fiz à coordenadora do PDE da UENP, conforme já exposto em outro momento: os professores convidados a serem formadores e/ou orientadores passam por algum tipo de seleção? A resposta foi a de que a seleção é impossível, uma vez que o quantitativo de professores das IES é muito diferente da demanda de professores participantes do PDE, procedimento que gera o que aconteceu com os cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa, como relatei. Os cursos são adequados ao quadro de professores da UENP, e não intencionalmente dirigidos aos professores PDE, bem como aos pressupostos da DCE-LP, gerando uma tensão entre a proposta teórica e a efetivação prática dos objetivos do PDE-PARANÁ.

Evidentemente, como não me ative em colher dados a respeito do quantitativo de professores formadores e/ou orientadores que (não) se coadunam aos preceitos das DCEs, não há como presumir se esse é um grande e/ou grave problema, mas é um problema na efetivação prática do plano teórico a ser considerado pela SEED.

b) Relatos dos professores PDE 2009 no evento de formatura: ao participar do evento de encerramento (ou formatura) dos professores PDE da turma de 2009, nos quatro núcleos de ensino vinculados a UENP: Jacarezinho, Cornélio Procópio, Ibaiti e Wenceslau Braz, conheci, pelos relatos dos professores formandos do núcleo de Ibaiti⁶⁰ (relatos que filmei em áudio e vídeo) alguns problemas relacionados ao processo colaborativo entre orientandos e orientadores. Como já apresentei, na teoria, a interação entre professores do ES e os da EB é uma oportunidade de enriquecimento e desenvolvimento de ambas as partes. Enquanto o professor da EB se aproxima das teorias e desenvolve pesquisa, o outro se insere no mundo da sala de aula da EB. É a concretização de um regime colaborativo importante no processo de

⁶⁰ O evento de encerramento ou formatura foi padronizado pela coordenação geral do PDE-PARANÁ com a seguinte estrutura: pronunciamentos de representantes da SEED, do NRE local, da IES local; apresentações culturais; palestra abordando o tema da formação continuada dos professores da EB; mesa-redonda com debate sobre a formação continuada. O evento deve perfazer uma carga horária de 8 horas. Em adaptação ao determinado, pela especificidade do NRE de Ibaiti, a mesa-redonda no evento de encerramento dos professores PDE vinculados ao NRE de Ibaiti foi composta pelos professores PDE formandos. Cada um dos 20 professores formandos apresentou de forma sucinta o resultado da implementação de seu projeto e um relato da experiência de ter participado do PDE-PARANÁ.

formação continuada. Colaboração concebida como uma interação em que “todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 56). Entretanto, relataram alguns professores formandos do NRE de Ibaiti que seus orientadores, apesar do esforço dispensado, não tinham contato com teorias que envolvem diretamente o ensino da língua e/ou da literatura no nível da EB. Por vezes, o orientador recomendava leituras que ele também estava fazendo durante o processo de orientação, justamente para poder participar desse processo. Situações que vão de encontro ao que Magalhães (2004) considera essencial em um processo de formação profissional: diálogos constantes entre os que trazem os conceitos cotidianos da cultura popular e os que trazem os conceitos científicos.

Sobre isto, questionei as duas professoras sujeitos da pesquisa. Pelo acompanhamento, sabia que elas estavam recebendo orientações, mas até então nunca tinha questionado sobre o como funcionava a orientação na prática. A resposta de Paula foi que dos oito encontros oficiais em cada um dos quatro semestres, estabelecidos pelo regulamento do Programa, ela e sua orientadora se encontraram as oito vezes, mais virtualmente do que presencialmente, e que a orientação recebida foi satisfatória. Toda a base teórica e sua transposição didática eram de profundo conhecimento da orientadora. Em consulta ao *Currículo Lattes* da professora orientadora de Paula pude comprovar os dados relatados por Paula, ou seja, os trabalhos acadêmicos da orientadora, pelos títulos e pelos eventos que participou, pressupunham um aporte teórico diretamente relacionado à proposta de trabalho de Paula.

Já Ana respondeu que: *os encontros sempre foram em menor número do que os previstos, mesmo utilizando o contato virtual*. Frente à resposta sucinta e ao fato de o *Currículo Lattes* da professora orientadora descrever trabalhos de ensino e pesquisa não relacionados à proposta de trabalho de Ana, resolvi enviar um questionário as professoras orientadoras de Paula e de Ana para conhecer um pouco mais sobre o processo de orientação pelo qual elas passaram.

Para análise dos questionários utilizei o modelo de análise de textos do ISD, tomando por base as categorias propostas por Bulea (2010), identificando os SOTs e os STTs. Entretanto pelo texto em análise ser um questionário, algumas adaptações foram realizadas: Os SOTs foram sempre introduzidos por mim, como pesquisadora-questionadora; e os STTs produzidos pelas professoras-orientadoras-respondentes.

O conjunto dos SOTs e dos STTs identificados no texto-resposta das orientadoras de Paula e de Ana apresento na Tabela 10:

Tabela 10 - STTs desenvolvidos pelas orientadoras de Paula e de Ana

SOTs introduzidos pela pesquisadora	STTs desenvolvidos pela orientadora de Paula	STTs desenvolvidos pela orientadora de Ana
1. Linha de ensino/pesquisa	- Língua Portuguesa	-Língua francesa -Literatura teatral
2. Relação do projeto da professora PDE com a linha de ensino/pesquisa da orientadora	- Relação direta - trabalho com a produção textual	-Nenhuma relação
3. Motivo da seleção das professoras a serem orientadas	- Porque o projeto de Paula estava vinculado à área de Língua Portuguesa - O projeto pressunha um trabalho com o viés da emoção, da escrita por prazer	-Nenhum critério de escolha -Descompasso entre a demanda de professores PDE e orientadores na UENP -Interessava-se pela perspectiva do trabalho com gêneros textuais, por um aspecto de curiosidade e por naquele momento estar lecionando a disciplina de Língua Portuguesa na UENP.
4. Relato do processo de orientação	- Parceria	-Troca: orientadora – experiência com o trabalho científico, orientanda- experiência com a sala de aula da EB. -Dificuldade: realização de outras leituras diferentes de sua linha de estudo/pesquisa; -Dificuldade: sem conhecimento experencial na EB.

Comento a seguir alguns dos segmentos junto aos excertos dos textos-respostas:

Os STTs sobre o primeiro tema apresentado no questionário revela que a linha de ensino/pesquisa da orientadora de Paula é o da grande área de Língua Portuguesa, ou seja, tem relação com o projeto da professora PDE. Em decorrência, o STT sobre a segunda questão demonstra a relação direta entre a proposta de trabalho de Paula com o que a orientadora ensina/pesquisa. Já no caso o STT desenvolvido pela orientadora de Ana demonstra que sua linha de ensino/pesquisa está relacionada à língua francesa e à literatura teatral não se coadunando com a proposta do PIP de Ana.

Sobre os segmentos desenvolvidos sobre o “SOT-4 Qual o motivo de ter selecionado orientar o projeto de trabalho de Paula/de Ana?” Os STTs evidenciam que o problema com o quantitativo de professores das IES que é muito diferente da demanda de professores participantes do PDE, conforme revelam os STTs das professoras orientadoras:

Orientadora de Paula: “O primeiro deles foi ser da área de Língua Portuguesa e o 2º foi a criatividade que a mesma empregou no seu título: “Fios a tecer...uma possibilidade de escrita”. Isso me passou a expectativa de trabalhar com alguém que poderia olhar o trabalho com a língua sob o viés da emoção, da escrita por prazer, do “descobrir-se enquanto escreve”, o que vem ao encontro de minha proposta de trabalho em Estilística, apesar de este não ter sido o cerne de sua produção. Foi muito agradável fazer essa orientação”.

Orientadora de Ana: “A escolha do projeto da Xxxxx se deu, em alguma medida, de maneira aleatória. Existia um grande volume de propostas e poucos professores aptos para orientação na IES naquele momento. Agrava-se o quadro ao se constatar o descompasso entre a demanda e a oferta: [...] Por outro lado, na IES que acolheu esses projetos, a maioria dos professores dedicava suas pesquisas pessoais à área de Literatura, ainda que eventualmente dessem aulas de Língua. Desse descompasso entre professores PDE e possíveis orientadores, e também da urgência do início das orientações, resultou a escolha mais ou menos aleatória dos projetos. No meu caso, e no caso específico da orientação da Xxxx, havia, no entanto, meu interesse pela perspectiva do trabalho com gêneros textuais, com a qual tinha me deparado havia pouco tempo, mas de maneira diletante, e mesmo curiosa. Coincidiu ainda o fato de ter ficado responsável pelas aulas de Língua Portuguesa I para duas turmas, o que me reaproximou dos estudos linguísticos”.

A orientadora de Paula a escolheu utilizando o critério da relação do projeto da professora PDE com sua área de ensino/pesquisa. Já a orientadora de Ana não relata critérios, pelo contrário, expõe uma falta de opção, ou seja, ela tinha que orientar algum professor, por, eventualmente, estar dando aulas de Língua Portuguesa, pelo que fica implícito, sobrando essa professora PDE, foi a que ela se vinculou para orientar. Fundamental expor aqui que a orientadora de Paula é efetiva da universidade e a de Ana é colaboradora. Isto é, como os professores colaboradores escolhem depois dos efetivos, ficam, na verdade, sem escolhas, o critério é a necessidade de orientar devido ao problema com a demanda.

Sobre o SOT-4 que solicitava um relato do processo de orientação, o STT da orientadora de Paula se centra mais em um relato do que ocorreu com a professora PDE do que com o processo de orientação:

Orientadora da Paula: “Xxxxx possui uma personalidade muito suave, porém determinada e foi à busca de seu objetivo, não mediu esforços, não se acomodou, buscava minha opinião a cada passo de seu trabalho, fazendo-me sentir “parceira” numa produção cujo mérito foi todo dela. Só fiz minha parte como professora da área em orientação, mas tive muita satisfação em cada etapa de nosso trabalho”.

Já os STTs da orientadora de Ana deixam evidentes o regime de colaboração entre orientadores e orientandos, isto é, que o encontro entre professores dos dois níveis acaba por enriquecer as duas partes, conforme já defendi:

Orientadora de Ana: “[...] foi marcado sobretudo pela troca. Por meu lado, acredito ter podido oferecer um pouco do que tinha experimentado do trabalho científico, como a seleção de um *corpus*, a leitura mais sistemática de bibliografia específica, as etapas de construção do artigo. Por sua vez, a Xxxxx (Ana) trouxe para a orientação a experiência da sala de aula e do trabalho cotidiano com a língua portuguesa, bem como suas desconfiças em relação a novas abordagens, mas também a incredulidade em relação aos métodos tradicionais. [...]”

A realidade dos alunos da Xxxxx (Ana) não me era de todo desconhecida, uma vez que já tinha dado aulas para Fundamental e Médio; no entanto, tratava-se de uma realidade um pouco distante. Acredito que se eu desse aulas na rede estadual de ensino, nosso diálogo seria mais próximo, porque comum. Quando falo de mim, não penso que sou um caso isolado: boa parte dos professores orientadores dão aulas apenas no ensino superior e talvez sintam a mesma distância que eu. [...]”.

Contudo, algumas das STTs da orientadora de Ana para o quarto SOT indicam que os relatos dos professores formandos de Ibaíti não expunham problemas individuais, mas um problema na organização do plano prático do Programa pelas IES.

Orientadora de Ana: “O fato de não ser da área da Linguística, tampouco da Educação, trouxe tanto as dificuldades quanto os prazeres da orientação. Dificuldades, já que, para mim, era preciso mudar o foco, realizar outras leituras que, mesmo sendo básicas para pesquisadores da grande área de Letras, são impossíveis de acompanhar, dadas a especificidade que marca nossa carreira acadêmica e a rapidez que rege a produção de novos textos, novos paradigmas. Deste modo, textos universais (e mesmo essenciais) acabam relegados a segundo plano por não constituírem parte da bibliografia cada vez mais específica dos estudos particulares. Acrescenta-se a isso o caráter absolutamente teórico dos estudos da área de literatura, em sua maioria, já que é difícil generalizar; de todo modo, na minha experiência individual, a teoria se sobrepõe à prática nas pesquisas, o que acaba se refletindo também no ensino dentro da universidade”.

O texto da orientadora permite a interpretação de que ela não se constitui integralmente como o outro que já se apropriou dos gêneros textuais e que já domina ações e operações com esse mediador cultural para auxiliar o professor PDE em seu aprendizado e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000; LEONTIEV, 2004).

Assim, de acordo com a orientadora de Ana e também de acordo com a coordenadora do PDE na UENP, devido ao número de professores ingressantes no PDE ser muito maior do que a demanda de professores do ES, os projetos precisam ser distribuídos entre os professores do ES, mesmo que estes não tenham formação e/ou desenvolvimento de pesquisas coadunadas com a linha de ensino e aprendizagem e/ou com os eixos de estudo determinados pelo Programa. Alguns professores orientadores ficam, portanto, limitados no processo de mediação entre o professor PDE e os instrumentos semióticos a serem internalizados, no processo de diálogo, o qual, no resgate das ideias de Vygotsky e de Bakhtin é o elemento que fundamenta a construção do conhecimento. “Como defende Vygotsky, é no discurso e pelo discurso que se elabora o conhecimento; e, como propõe Bakhtin, nossa consciência, enquanto pensamento humano, é constituída pela linguagem e desenvolvida no contexto social” (CARDOSO, 2004, p. 119).

Após definir como a UENP implementa o projeto de formação elaborado pelo PDE/PARANÁ e constatar tensões que se estabelecem na efetivação prática do projeto teórico, na próxima seção, centro-me na apresentação das análises realizadas e dos resultados encontrados sobre os textos produzidos pelas professoras PDE antes, durante e ao final da implementação de seus PIPs. Antes, porém, destaco aqui que muitas são as discussões e possibilidade de aprofundamento de análises que poderiam ter sido realizadas sobre o processo de formação oferecido pela UENP e, sobretudo, sobre o processo de mediação realizado pelas professoras orientadoras, mas tais discussões e aprofundamentos causariam uma dicotomia frente ao objetivo geral da pesquisa.

CAPÍTULO 4

OS TEXTOS PRODUZIDOS PELAS PROFESSORAS PDE

As análises e os resultados apresentados neste capítulo foram realizados sobre textos produzidos antes, durante e depois da ação pedagógica das duas professoras PDE na implementação em sala de aula de seus PIPs. Portanto, são textos produzidos pelas duas professoras, não por instâncias externas como os textos sobre o trabalho do professor apresentados na seção anterior.

Ao considerar que todos os textos são materialização de práticas de linguagem situadas, e é por meio deles que são interpretadas as condutas ativas ou o agir humano (BRONCKART, 2006), evidentemente, ao analisar os textos produzidos pelos próprios professores focalizei, de acordo com Bronckart (2006), o agir constituído em dimensões psicológicas, isto é, as ações imputáveis a um indivíduo singular. Contudo, ao analisar a ação singular de duas professoras, delimitadas entre as dezenas de participantes do PDE-PARANÁ, realizo um recorte, um isolamento de ações singulares que representam uma atividade coletiva.

4.1 TEXTOS PRODUZIDOS ANTES DO TRABALHO DOCENTE

4.1.1 Os Textos Resposta ao Questionário

Definidas as duas professoras PDE como sujeitos empíricos da pesquisa, elaborei um questionário destinado especificamente a elas. O objetivo foi o de conhecer, por meio dos textos-respostas ao questionário, um pouco mais sobre o que as professoras já sabiam a respeito da teoria dos gêneros e de sua transposição antes da participação delas no Programa, a fim de ser possível aferir como e em que medida as professoras PDE internalizam os gêneros ao participarem do Programa.

Ressalto que a definição das duas professoras como sujeito da pesquisa ocorreu em maio de 2010, quando elas já tinham participado de cursos específicos, seminários, congressos e encontros de orientação, bem como elaborado e entregue à coordenação do Programa seus PIPs e MDP, apenas não tinham ainda iniciado a fase prática, a da implementação. Portanto, exatamente após todos esses eventos, no sentido vygotskiano do termo, as professoras teriam condições de apresentar distinções entre o que conheciam

antes e o que conheceram durante o Programa por meio de seus textos-respostas ao questionário (junho/2010).

O objetivo foi o de determinar quais os conhecimentos das professoras sobre gêneros antes delas participarem do PDE-PARANÁ, o que gerou a seguinte questão: *como se constituía a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) das professoras antes delas participarem do Programa?*

Nesse âmbito, o que se pretendeu foi analisar o processo intrapsicológico, o nível individual, o que acontece no interior de cada uma das professoras (VYGOTSKY, 2007). Os procedimentos tomaram a proposta de análise de texto do ISD como base, utilizando como categoria de análise a identificação dos SOTs e os STTs (BULEA, 2010) com os mesmos critérios aplicados ao questionário proposto às professoras orientadoras – os SOTs foram introduzidos por mim como aquela que perguntava, e tratados pelas professoras PDE, sujeitos respondentes. A intenção foi a de conhecer quais temas foram colocados em evidência em suas respostas.

Os SOTs e as STTs identificados apresento pela Tabela 11:

Tabela 11 - STTs desenvolvidos por Paula e por Ana em resposta ao questionário

SOTs introduzidos pela pesquisadora	STTs desenvolvidos por Ana	STTs desenvolvidos por Paula
1. Motivo da escolha da teoria dos gêneros como princípio organizador do projeto	- repúdio à gramática normativa - busca de uma nova prática pedagógica - é o que orienta a DCE-LP.	- trabalho contextualizado - conhecer melhor a proposta de trabalho com os gêneros - é o que orienta a DCE-LP e a teoria de Bakhtin
2. O PDE e a formação profissional	- crescimento - abertura para as coisas novas - modificação de suas concepções - novas alternativas	- garantia de aprofundamento em alguns assuntos que não dominava - entendimento melhor das DCEs - visão de outras possibilidades de ensinar. - oportunidade de alavancar.
3. O que espera como resultado do projeto em relação aos alunos	- que os alunos sejam capazes de produzir textos com mais desenvoltura - entendam que a gramática se constitui um poderoso aliado para a escrita	- desenvolvam a prática da escrita com maior competência, apresentando textos consistentes, coerentes.
4. O que espera como em relação ao seu desenvolvimento profissional	- que os alunos produzam melhores textos	- que os alunos desenvolvam a prática da leitura e compreendam o processo de escrita de textos.

Destaco da Tabela as expressões como “nova/novo”, “melhor”, “crescimento”, “oportunidade”, empregadas tanto nos STTs de Ana quanto no de Paula, expressões relacionados à escolha dos gêneros como eixo organizador de suas práticas para a intervenção. Há, portanto, a constituição de uma avaliação positiva, pois todas as expressões estão ligadas a um campo semântico que leva a essa interpretação.

Frente ao primeiro SOT que emerge da pergunta⁶¹: “Qual o motivo de você ter escolhido a teoria dos gêneros como princípio organizador de seu projeto de trabalho?” Os STTs de Ana expõem que:

Ao longo de todos esses anos trabalhando com gramática normativa e produção textual, percebo que meus alunos não apresentam crescimento com relação ao conteúdo do texto e à revisão gramatical. Antes da implementação deste projeto, jamais havia trabalhado com o mesmo tema por tanto tempo. Isto se constitui num desafio para mim e para meus alunos. A cada dia surgem novas ideias a respeito da implementação, as quais não haviam sido previstas no planejamento. Disto se conclui sobre a riqueza da teoria dos gêneros. Também senti a necessidade de implementar um trabalho voltado aos gêneros, à medida que fui realizando as leituras indicadas sobretudo nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

Fica aparente que antes da participação de Ana no PDE-PARANÁ ela não trabalhava com gêneros, e sua concepção e encaminhamento pedagógico voltavam-se mais para o tradicionalismo, para o trabalho com a gramática normativa, o que pressupõem o ensino prescritivo de regras e normas da língua de forma descontextualizada de seu uso (POSSENTI, 1986). Os novos estudos, o contato com novos instrumentos, a nova proposta de trabalho, onde novas ideias surgem, é vista por ela como “desafio”, expressão que remete à compreensão de que suas práticas anteriores estão em processo de afrontamento, demonstrando que o Programa fez com que ela refletisse sobre como um novo instrumento transformaria seu comportamento e colaboraria para um efetivo desenvolvimento de seus alunos. O comentário de que “a cada dia surgir novas ideias” demonstra que a formação estava proporcionando novas interações que promoveram que ela refletisse criticamente sobre o que fazia e o que poderia fazer (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004).

⁶¹ Algumas das perguntas e respostas do questionário já foram abordadas em outros momentos da construção dessa tese, as que aqui apresento se ligam diretamente ao objetivo proposto para esta seção.

Os STTs identificados nas resposta de Paula:

Trabalhar com gêneros do discurso favorece o estudo/ensino de muitos conteúdos que podem ser desenvolvidos de maneira contextualizada e como as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa são embasadas na teoria de Bakhtin, optei pelos gêneros. Quando participei do SóLetras, na UENP de Jacarezinho, tive a certeza de que o que queria era isto: conhecer melhor os gêneros do discurso e desenvolver meu projeto de acordo com os mesmos.

A partir da participação de Paula no PDE-PARANÁ ela passou a “conhecer melhor os gêneros”. O Congresso de Iniciação Científica - SóLetras foi para ela a motivação maior na decisão do que abordar em seu PIP e qual teoria se embasar. O SóLetras aconteceu entre os dias 21 a 25 de setembro de 2009, quando Paula ingressava no PDE, primeiro período da turma 2009, assim, seu texto mostra que antes do evento e do PDE-PARANÁ, ela havia tido contado de alguma forma com o estudo dos gêneros, uma vez que a expressão é “conhecer melhor”, mas ao acompanhar relatos de transposição didática no SóLetras e por meio de sua participação no Programa, ela motivou-se em desenvolver suas tarefas obrigatórias do Programa tendo como norte os gêneros.

As respostas e, sobretudo, a menção que ambas fazem aos documentos oficiais, de que pelo PDE-PARANÁ elas passaram a compreender melhor a Diretriz Estadual, sinaliza o nível de desenvolvimento potencial delas (VYGOTSKY, 2007), elas já tinham algum tipo de conhecimento/estudo sobre os gêneros, contudo basicamente sobre o encaminhamento teorizado nos documentos oficiais. Tinham, portanto, uma ZDP a ser desenvolvida, que iniciou um processo de amadurecimento com a participação delas no PDE-PARANÁ. O “broto” do desenvolvimento (BAQUERO, 2001) certamente foi plantado pelos programas de formação continuada anteriores ao PDE-PARANÁ, nos DEBs Itinerantes, nas Semanas Pedagógicas, nos Grupos de Estudos, nos estudos individuais, os quais elas realizaram durante a trajetória profissional.

Evidentemente, aqueles programas e cursos, junto a estudos individuais que as professoras supostamente realizaram, poderiam ter promovido um desenvolvimento maior ou total da compreensão das professoras a respeito dos gêneros textuais, mas de acordo com suas respostas ao questionário, não foi o que ocorreu, por motivos que em minha interpretação envolvem: o fato da maioria dos cursos de formação continuada serem mesmo kits de sobrevivência docente (LIBÂNEO, 2010), onde os professores, muitas vezes, apenas cumprem a obrigatoriedade de participação, e por isso muito pouco auxiliam no desenvolvimento profissional; nos eventos anteriores, provavelmente, os formadores estavam

no mesmo nível de formação e conhecimentos que as professoras, o que já foi abordado no capítulo anterior. Portanto, o outro não é aquele que já internalizou os instrumentos em estudo (VYGOTSKY, 2000; LEONTIEV, 2004); tais cursos estão sempre vinculados ao plano de cargos e salários dos professores, tornando a presença física obrigatória, o que não garante envolvimento cognitivo, aprendizado e desenvolvimento.

O PDE-PARANÁ, na promoção de atividades compartilhadas entre os professores PDE e outros, professor orientador, professores formadores, (BAQUERO, 2001) contribuiu de forma mais significativa para o desabrochar do broto. Esta minha afirmativa foi construída a partir dos STTs desenvolvidos pelas duas professoras ao segundo SOT introduzido por meio da questão: “Você acredita que a sua participação no PDE está colaborando efetivamente em sua formação profissional? De que forma?”

Ana: *“Com certeza há um crescimento, uma abertura para as coisas novas. A cada nova leitura, modificamos nosso modo de enxergar as coisas e conseqüentemente de julgar e classificar as atitudes dos alunos. Se um determinado método não mais resulta em resultados positivos, é porque chegou a hora de procurar novas alternativas. Nisto o PDE, com as leituras e os cursos tem colaborado bastante”.*

Paula: *“Creio que o PDE garantiu que eu me aprofundasse em alguns assuntos que eu não dominava, como por exemplo, a teoria de Bakhtin. De entender melhor as Diretrizes Curriculares Estaduais já que são embasadas na teoria bakhtiniana e ver outras possibilidades de ensinar. Sei que há muito ainda a aprender, mas com o PDE tive a oportunidade de alavancar”.*

Elas reconhecem que o PDE promove novas aquisições (aberturas para novas coisas, aprofundamento em alguns assuntos), o que é definido por Leontiev (2004) como o aparecimento de novas funções psíquicas, entre elas a consciência, que é o que promove o desenvolvimento do ser humano, segundo o mesmo autor. Para ele, um instrumento só será efetivamente usado como tal, se o sujeito tiver consciência de onde pode chegar, o que pode criar, transformar, modificar, que é o que as professoras revelam nos STTs desenvolvidos sobre o terceiro SOT mobilizado na pergunta: “O que você espera como resultado da transposição de seu projeto em relação aos alunos participantes?”

Ana: *“Espero que eles sejam capazes de produzir textos com mais desenvoltura, principalmente textos do gênero opinião e que também entendam que a gramática não se constitui num obstáculo para a produção, mas num poderoso aliado para a escrita clara, coesa e coerente”.*

Paula: *“... eu espero que meus alunos desenvolvam a prática da escrita com maior competência, apresentando textos consistentes, coerentes”.*

As professoras demonstram que o gênero como instrumento pode proporcionar o que até então elas tinham dificuldade em conseguir. Há uma expectativa, uma consciência de que com seus novos conhecimentos, novos instrumentos, novos gestos didáticos poderão promover em seus alunos (novas) capacidades de linguagem (SCHNEUWLY, 2004). Contudo, esse nível de consciência não se revela nos STTs que tratam o quarto SOT da pergunta: “O que você espera como resultado da transposição de seu projeto em relação a sua prática profissional?”

Ana: *“Espero que o método escolhido para trabalhar com uma das turmas, durante o projeto, produza resultados positivos quanto à produção textual, mesmo sem a utilização sistemática das normas lingüísticas”.*

Paula: *“Com meu projeto, estou tentando ajudar meus alunos a compreenderem o mecanismo da escrita. O quão importante que desenvolvam o hábito da leitura que é requisito básico para a escrita”.*

Nada nos textos das duas professoras apresenta relação com o desenvolvimento profissional delas, apenas com os de seus alunos. Enfim, por meio da análise aos STTs pude conhecer um pouco mais quais os conhecimentos que as professoras já tinham a respeito da teoria dos gêneros e das práticas de ensino a respeito deles antes de suas participações no PDE, isto é, conhecer qual era o desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2007) das professoras antes da participação delas no PDE: elas já tinham estudado os PCNs, a DCE-LP, por conseguinte, já tinham tido contato com a teoria dos gêneros, porém sem leituras das teorias de base que os fundamentam: “... à medida que fui realizando a leituras indicadas pelos PCNs...”; sem aprofundamento no que ainda faltava consciência e reflexão crítica: “o PDE garantiu que eu me aprofundasse em alguns assuntos que eu não dominava... [...] de entender a DCE...”. Assim, com um conhecimento apenas inicial/superficial e teórico sobre os gêneros, evidentemente, ele não era um dos instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas das duas professoras antes do Programa. O PDE, portanto, colaborou com uma melhor compreensão das noções teóricas e orientações oficiais sobre os gêneros.

E para responder a uma segunda pergunta de pesquisa: *as professoras PDE, no início da participação delas no Programa, se concebem como atores ou como agentes de suas ações?* sobre os mesmos textos-respostas (os textos-respostas ao questionário junho/2010) utilizei como categoria de análise a identificação dos elementos do agir: razões,

intencionalidade e capacidades dos agentes para agir⁶² (MACHADO; BRONCKART, 2009), porque conhecer as representações que as professoras tinham delas mesmas nos diferentes momentos de participação no Programa foi um instrumento auxiliar de aferição do movimento pelo qual a internalização ocorreu.

Com base nas respostas expostas, a constatação é a de que Ana, no início do processo de trabalho com os gêneros textuais, apresenta uma representação de si como agente de seu próprio agir. Evidentemente os motivos e intenções para que os gêneros se constituíssem como eixo organizador de proposta dela foi, *a priori*, externo, pois se o Programa se embasa nos preceitos da DCE-LP e esta conduz exatamente essa orientação, é o externo que fica em primeiro plano. Tanto que as duas professoras fazem menção a esse documento em seus textos-respostas. Mesmo assim, Ana chega a apresentar alguns motivos internos, algumas razões para agir que lhe são próprias:

Ao longo de todos esses anos trabalhando com gramática normativa e produção textual, percebo que meus alunos não apresentam crescimento com relação ao conteúdo do texto e à revisão gramática; Também senti a necessidade de implementar um trabalho voltado aos gêneros, à medida que fui realizando as leituras indicadas sobretudo nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

Portanto, há uma preocupação particularizada com seus alunos, há uma necessidade que lhe é própria.

Com relação à intencionalidade, ou os efeitos que se espera obter com o agir (MACHADO et al., 2009), o pessoal (interno) também é mencionado: ela espera que seus alunos desenvolvam a prática da escrita com maior competência. Mas foi ao interpretar as capacidades para agir que ela não confere a si mesma que mais me conduziu a interpretação de que Ana se concebe como agente: ela questiona sua própria capacidade, o que está subentendido na declaração de que o novo trabalho é um “desafio” para ela, há aí uma insegurança revelada. E, sobretudo, dele ser visto apenas como um método de trabalho e não um encaminhamento que se realiza a partir de concepções de língua e do ensino da língua – “Se um determinado ‘método’ não mais resulta em resultados positivos, é porque chegou a

62 Devido os textos-respostas ao questionário não se configurarem em gêneros secundários do discurso no sentido bakhtiniano da definição, mas em gênero primário, representantes de uma situação de comunicação mais simples, que se constituiu em uma circunstância de comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 2003), não fiz sobre eles levantamento das informações sobre seu contexto sócio-interacional de produção, de suas características globais e de aspectos da infraestrutura textual, tal como proposta de Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009). As análises se centram apenas sobre as categorias da semiologia do agir.

hora de procurar novas alternativas”. E o mesmo ocorre em um outro segmento: “Espero que o ‘método’ escolhido para trabalhar com...” (grifos meus).

Já no caso de Paula, logo nos primeiros momentos do processo de formação continuada, ela já se assumia como ator de seu agir. Em resposta ao porquê elegeu os gêneros como eixo condutor na intervenção a ser realizada na EB, seus motivos internos são:

- Ao participar do Soletas, a razão para agir é reafirmada, ela teve a “certeza” que o que queria era isto: “conhecer melhor os gêneros do discurso e desenvolver meu projeto de acordo com os mesmos”.

Com relação à intencionalidade interna:

- O que você espera como resultado da transposição de seu projeto em relação aos alunos participantes? A resposta é: “eu espero que meus alunos desenvolvam a prática da escrita com maior competência, apresentando textos consistentes, coerentes”. A utilização do pronome de primeira pessoa do singular define o que para ela, internamente, é esperado, e esperado para seus alunos em particular, com destaque ao uso do possessivo “meus”.

Sobre suas capacidades para o agir, ela dá indicações claras de que acredita em suas capacidades: embora aponte a necessidade que tem em conhecer melhor os gêneros, ou seja, que ainda não os conhece, explicita uma certeza do que quer trabalhar com os gêneros, e ainda ela declara ter “alavancado”, melhorado, aprofundado, seus conhecimentos sobre a teoria bakhtiniana (aporte teórico da teoria dos gêneros textuais) a partir de sua participação no PDE-PARANÁ.

Então, ao iniciarem o processo de formação continuada no PDE-PARANÁ, a representação que Paula tem de si é: ela se atribui o papel de ator do processo de trabalho com os gêneros; e a de Ana é: ela se vê como agente.

Enfim, a tabela a seguir cumpre o papel de ser um registro panorâmico dos movimentos que foram ocorrendo internamente com os conhecimentos das professoras sobre os gêneros e de suas próprias representações durante toda a formação continuada. Portanto, a tabela é ferramenta de visualização dos movimentos que foram ocorrendo nas duas professoras com o processo de internalização do instrumento. Por esse motivo a Tabela 12 sofrerá atualizações em posteriores seções.

Tabela 12 - Panorama do processo de internalização do gênero pelas professoras PDE – 1º Momento

1º Momento: antes de participar do PDE-PARANÁ	
Ana	
Quais os conhecimentos sobre os gêneros	Conhecimento sobre as orientações oficiais.
Representação de si	Agente de seu agir. Apresenta razões e intenções internas para agir, mas dúvida de sua própria capacidade.
Etapa da internalização	O gênero é ainda artefato; está no nível externo, uma vez que teórico.
Paula	
Quais os conhecimentos sobre os gêneros	Conhecimento sobre as orientações oficiais.
Representação de si	Ator de seu agir. Apresenta razões e intenções internas e busca capacidades para agir.
Etapa da internalização	O gênero é ainda artefato; está no nível externo, uma vez que teórico.

Determinados os conhecimentos das professoras sobre gêneros antes de elas participarem do Programa, na próxima seção, abordo as questões referentes aos textos planificadores.

4.1.2 Os Textos Planificadores da Ação Docente

De acordo com Machado (2002, p. 41), os textos planejados se caracterizam por explicitarem “o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo ‘próprio trabalhador para atingir seus objetivos’” (grifo meu). São produzidos pelos próprios trabalhadores para um planejamento de suas ações. Muitas vezes, são eles que permitem que o trabalhador se distancie do prescrito, pois neles a real necessidade do trabalhador e dos outros com quem ele interage são priorizados e, portanto, são recursos que possibilitam determinar quais os conhecimentos das professoras sobre gêneros durante a participação delas nas primeiras etapas do Programa.

Os textos planificadores de Ana e de Paula foram produzidos por exigência do Programa, conforme Quadro esquemático apresentado no Capítulo 2, e são eles: o PIP e o MDP. Para alcançar o objetivo específico em questão, as perguntas que orientaram minhas análises foram: *Como a transposição didática foi planejada pelas professoras? As professoras PDE, no momento da elaboração de seus PIPs, se concebem como atores ou como agentes de suas ações? O planejamento já demonstra novas significações resultantes*

da internalização dos gêneros como instrumentos semióticos mediadores das práticas pedagógicas?

Os procedimentos de análise seguiram a proposta do ISD (BRONCKART, [1999] 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005, 2009), analisando os textos em uma perspectiva descendente: as condições de produção; as características globais do texto; o nível organizacional: neste caso, apenas a organização do conteúdo temático (BULEA, 2010); e o nível semântico: papéis semânticos-sintáticos e elementos do agir: razões, intenções e capacidades para o agir. Dispensando, portanto, as análises dos elementos que compõem o nível enunciativo, visto que para o alcance do que me propus eles não se tornaram essenciais.

4.1.2.1 Os textos planificadores de Ana

4.1.2.1.1 *O Projeto de intervenção pedagógica (PIP):*

O título do PIP de Ana (ANEXO 3) é: *A reescrita na sala de aula: conflitos entre os problemas linguísticos e os objetivos do texto* e destinou-se a atender alunos da 8ª série do Ensino Fundamental.

As condições de produção - produzido durante o primeiro e segundo período da participação no Programa, não é, conforme regulamentação, publicado, nem no site oficial do Programa, como acontece com o MDP e o Artigo Final, ou em qualquer outro lugar. Mas é oficialmente entregue ao NRE que o arquivava como documentação.

O objetivo do PIP é o de planejar as fases e procedimentos do processo de intervenção pedagógica a ser realizado pelo professor PDE. Ana é a agente produtora e ao mesmo tempo a destinatária principal, e os demais destinatários seriam: o professor orientador, que acompanha todas as fases de produção; a coordenação do PDE no NRE que o recebe como forma de comprovação da realização da tarefa.

Características globais do texto - o gênero mobilizado é classificado como Projeto: “descrição escrita e detalhada de um empreendimento, de uma construção, de uma pesquisa, etc. a serem realizados. Por ser amplo, ele pode conter vários outros gêneros textuais” (COSTA, 2008, p. 152).

O Projeto de Ana apresenta a seguinte estrutura (conforme determinação do DS (2007, 2009)): Justificativa; Problema/Problematização; Objetivo geral; Objetivos específicos; Fundamentação teórica; Estratégias de ação; Cronograma do projeto; Referências.

O nível organizacional - ao analisar o plano geral do PIP de Ana, o interesse foi o de identificar quais temas foram mobilizados pela agente-produtora ao planejar sua intervenção em sala de aula, para tanto a categoria de análise foi a sugerida por Bulea (2010): identificação dos SOTs e os STTs que emergem no texto do Projeto, mas realizando as devidas adaptações que os dados exigiram: a) cada SOT e cada STT identificado representa um item do trabalho planejado pela professora, por assim ser, passam a se denominarem SOT(p) e STT(p) - tais simbologias serão essenciais no momento da comparação entre os temas mobilizados durante o planejado e os temas mobilizados durante o trabalho realizado, ou seja, os símbolos proporcionam uma melhor visualização entre o que foi planejado e o realizado; b) diferente da categoria proposta para análise dos questionários, os segmentos foram introduzidos e desenvolvidos exclusivamente por Ana.

O conjunto de 8 SOTs(p) e 18 STTs(p) identificados no PIP de Ana apresento na Tabela 13:

Tabela 13 - Os SOTs(p) e os STTs(p) que demonstram o trabalho planejado por Ana

SOTs(p)	STTs(p)
1. Tema central: ensino da produção do texto de opinião e construção de um ensino de gramática	1. Levar os alunos a melhor dominarem a produção de artigos de opinião
	2. Construir um ensino de gramática a partir das dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos em seus textos
2. Estabelecer uma comparação entre duas turmas da mesma série, utilizando métodos de ensino diferenciados	3. Verificar em qual das turmas surgirá o maior número de bons textos
	4. Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos
	5. Constatar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação de produtores de texto
3. Textos produzidos pelos alunos	6. Efetuar análise linguística nos textos e não só apontar erros
	7. Correção coletiva e individual
4. Ensino dos gêneros textuais/discursivos	8. Trabalhar sequências discursivas com marcas de opinião
	9. Gênero como representante de uma prática social
5. Destinatários diferentes dos comuns às escolas: o professor	10. Apresentação dos textos em murais na escola, coletâneas encaminhadas à biblioteca escolar, blog, jornal, entre outros.
6. O trabalho com a gramática	11. Não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais – compreensão de como os elementos gramaticais colaboram na organizado do texto e construção de seu sentido

	12.Substituição do trabalho com a metalinguagem para a compreensão do fenômeno lingüístico
	13.Diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa
	14.Considerar não somente a gramática normativa, mas também a descritiva, a internalizada, e a reflexiva
7. Produções devem corresponder ao que se escreve fora da escola	15.Os textos devem ter finalidades interativas/comunicativas
	16.Os textos devem ter destinatários reais
8. Oferecer textos variados aos alunos	17.Oferecer o maior número possível de registros produzidos, principalmente, os que utilizam da norma culta
	18.Colocar os alunos em contato com textos de jornais e revistas, considerando o interesse dos alunos

O SOT(p)-1 é o tema central do projeto de Ana, o ensino da produção do texto de opinião e a construção de um ensino de gramática, sendo que o STT(p) detalha que a construção de tal ensino pretende-se *a partir da análise lingüística do texto produzido pelo próprio aluno da oitava série, que funcione como auxílio e não como obstáculo para que ele escreva de maneira adequada numa dada situação de comunicação*. Portanto, o SOT(p)-1 ou o objetivo geral do PIP se desdobra em dois, isto é, é tratado por dois STT(p): o “STT(p)-1 - Ensinar os alunos a produzirem textos de opinião”, objetivo voltado de forma direta ao aluno, ele é o beneficiário direto da intervenção; o “STT(p)-2 - Construir um ensino de gramática a partir das dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos em seus textos” – se volta à transformação das ações realizadas pela professora, ela seria a primeira beneficiária de seu projeto, o que por consequência beneficiaria, em um segundo momento, seus alunos.

Neste STT(p)-2 (desdobramento do objetivo geral), compreendo que Ana chega à essência do papel da formação continuada: desenvolver o professor para que ele possa participar diretamente da melhoria da qualidade da educação. Só que como ela relata em resposta a uma das perguntas do questionário, já apresentada em seção anterior, sobre o seu desenvolvimento profissional com o projeto, todo seu trabalho se dirige em benefício do aluno, o que ela alcançará para o seu desenvolvimento profissional não é considerado por ela naquele momento, e tampouco no texto do PIP. Portanto, Ana não demonstra ter consciência da construção deste objetivo a fim de um desenvolvimento próprio/profissional, mesmo assim é uma proposta que representa a busca dela por uma transformação de suas práticas anteriores, as quais se pautavam sobre uma concepção de linguagem e de ensino tradicionalista, conforme seu texto ... *ao longo de todos esses anos trabalhando com gramática normativa...* (trecho do PIP).

Ou seja, considerando que toda articulação metodológica se realiza a partir da concepção de linguagem e do ensino da linguagem, conforme postula Geraldini (2006), ao declarar que por muitos anos o que fez foi ensinar as normas que regem a língua, princípio da gramática normativa, Ana expõe uma concepção tradicionalista de língua e de seu ensino, uma concepção que entende que “a linguagem é a expressão do pensamento” (ZANINI, 1999, p. 80). Logo, a construção deste objetivo, isto é, a mobilização do tema STT(p)-2 já dá indícios de que uma reconfiguração de suas concepções de linguagem e de ensino estão em processo de transformação, pelo menos no plano teórico, no nível do planejamento, o que se manifesta igualmente em 83% dos STTs(p) mobilizados no texto do PIP. Isto é, os STTs(p)-1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 revelam propostas de novas práticas pedagógicas que vão de encontro ao trabalho anterior pautado sobre o ensino da gramática normativa, em uma postura em que “o texto passa a ser o ponto de partida e de chegada das atividades linguísticas que possibilitam tornar os alunos sujeitos capazes de interagirem com outros discursos” (ZANINI, 1999, p. 84), visto que a preocupação é a de:

STT(p)-2 Construir um ensino de gramática a partir das dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos em seus textos;

STT(p)-6 “Efetuar análise linguística nos textos e não só apontar erros”;

STT(p)-11 “Não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais – compreensão de como os elementos gramaticais colaboram na organização do texto e construção de seu sentido”;

STT(p)-12 “Substituição do trabalho com a metalinguagem para a compreensão do fenômeno linguístico”;

STT(p)-13 “Diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa”;

STT(p)-14 “Considerar não somente a gramática normativa, mas também a descritiva, a internalizada, e a reflexiva”;

STT(p)-17 “Oferecer o maior número possível de registros produzidos, principalmente, os que utilizam da norma culta”.

Embora, importante destacar, esses STTs(p) demonstram ainda um apego as concepções sedimentadas, aos hábitos cristalizados/automatizados (LEONTIEV, 2004), pois o que a professora pretende, de uma forma geral, é um novo ensino da gramática, isto é, a gramática ainda é colocada como o centro do processo de ensino da língua.

Além desses, um outro conjunto de segmentos consegue evidenciar, ainda mais, uma reconfiguração das concepções de Ana, pois deixam transparecer indícios da

internalização do gênero como instrumento de mediação das práticas pedagógicas planejadas por Ana e como objeto a ser ensinado a seus alunos:

STT(p)-1 “Levar os alunos a melhor dominarem a produção de artigos de opinião”;

STT(p)-8 “Trabalhar sequências discursivas com marcas de opinião”;

STT(p)-9 “Gênero como representante de uma prática social”;

STT(p)-10 “Apresentação dos textos em murais na escola, coletâneas encaminhadas à biblioteca escolar, blog, jornal, entre outros”;

STT(p)-15 “Os textos devem ter finalidades interativas/comunicativas”;

STT(p)-16 “Os textos devem ter destinatários reais”;

STT(p)-18 “Colocar os alunos em contato com textos de jornais e revistas, considerando o interesse dos alunos”.

A construção destes segmentos demonstra que o planejado foi construído também a partir de uma nova significação da concepção de linguagem e de ensino de Ana, significação resultante da internalização dos gêneros como um novo instrumento, uma vez que o gênero foi tomado como eixo organizador das propostas de intervenção pedagógica que se manifestam nesses STTs(p). Alguns trechos do projeto que comprovam essas interpretações, podem ser citados:

STT(p)-9: *“Daí a importância de se trabalhar com os gêneros discursivos que circulam no meio social, ...”*

STT(p)-15: *“Estabelecer com os alunos uma finalidade e um destino para os textos produzidos por eles”.*

STT(p)-16: *“Ao adotarmos a concepção interacionista da linguagem, devemos propiciar ao aluno o contato com situações reais de uso da língua materna,..”.*

STT(p)-18: *“...levar à sala de aula textos de jornais e revistas, os quais apresentam uma linguagem acessível, com assuntos muitas vezes prazerosos, se considerado o interesse dos alunos”.*

Assim, os STTs(p)-1, 8, 9, 10, 15, 16, 18 demonstram que o que foi estudado sobre os gêneros durante o PDE-PARANÁ está em processo de internalização, mais especificamente, na fase de processamento intrapessoal (VYGOTSKY, 2007), uma vez que o instrumento está se integrando a estrutura cognitiva de Ana.

Os STTs(p) restantes:

STT(p)-3 “Verificar em qual das turmas surgirá o maior número de bons textos”;

STT(p)-4 “Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos”;

STT(p)-5 “Constatar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação de produtores de texto”.

Estes segmentos representam propostas construídas a partir de concepções tradicionais e de ações automatizadas, pois se pautam sobre os preceitos da gramática normativa, visto que se fazem a partir de um ensino prescritivo que toma o texto do aluno como produto de avaliação e persiste na ideia de que o ensino de regras e normas da língua de forma descontextualizada contribuem para formação do aluno como produtor de texto, deixando transparecer tensões entre o novo: o estudado no PDE-PARANÁ, e o sedimentado durante anos nas práticas de Ana. A mesma interpretação foi realizada com os temas apresentados por Ana como objetivos específicos de seu PIP:

- *Estabelecer uma comparação entre duas turmas da mesma série, utilizando métodos de ensino diferenciados.*
- *Verificar em qual das turmas analisadas surgirá o maior número de bons textos.*
- *Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos.*
- *Constatar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação de produtores de texto*

Contudo, não interpretei esses textos como objetivos específicos do Projeto, visto que não apresentam novas ações para o alcance do objetivo geral, mas sim ações que são consequência do estabelecimento da comparação. Portanto, foram interpretados como STTs(p). Assim, voltando-me ao SOT(p) de estabelecer a comparação, conforme explica Ana na continuidade do texto, em uma turma, ela implementaria o seu PIP tendo como instrumento de mediação e objeto de ensino o gênero textual artigo de opinião; na outra turma, da mesma série, do mesmo colégio, ela continuaria realizando sua prática da mesma forma que sempre o fez, ensinando a língua portuguesa em uma perspectiva tradicionalista. O livro didático adotado para a segunda turma seria a coleção “Português: linguagens” de Cereja e Magalhães (2006), obra que já foi objeto de pesquisa de diversos estudos, entre eles, o de

Striquer (2012), onde constatei que apesar dessa coleção declarar eleger os gêneros como objetos de ensino, o tratamento dado à gramática é bastante tradicional, voltada ao ensino de conceitos, classificações e a prescrição de normas de uso. Ou seja, o livro se concilia mesmo a proposta de trabalho para a segunda turma, um ensino pautado no estudo de normas e regras da língua.

Como tarefas a serem realizadas para atingir seu objetivo, a professora expõe que para a turma que não participaria da implementação do PIP:

... seguirá o planejamento anual, com os conteúdos sendo ministrados de forma tradicional, isto é, a professora explica o conteúdo e propicia aos alunos uma variedade de atividades, a fim de que o referido conteúdo seja assimilado. As produções de texto versarão sobre temas da atualidade e exigirão conhecimento do aluno, para que o mesmo tenha condições de argumentar, em textos dissertativos e/ou de opinião.

Já em relação à turma participante do projeto:

... esta também deverá seguir o planejamento anual, porém os conteúdos serão ministrados conforme forem surgindo as dificuldades nos textos dos alunos, uma por vez. Caso não seja contemplado nos textos algum dos conteúdos previstos para a oitava série, este deverá ser exposto pelo professor, através de um texto, cujo assunto desperte a atenção do aluno e ainda apresente de forma clara o conteúdo desejado. O texto, neste caso, deverá ser utilizado como modelo, e não como pretexto, para o ensino da gramática.

O último enunciado mostra que para ambas as turmas o texto é concebido como pretexto para o ensino da gramática e não como forma de ação, como na perspectiva da teoria dos gêneros, isto é, as novas concepções ainda estão no nível exterior.

Outras diferenças de tratamento dispensadas para uma turma e para outra são determinadas pela professora. Para a turma do método tradicional de ensino:

... textos corrigidos, reestruturados e analisados coletivamente, passados a limpo e arquivados numa pasta individual, a fim de formar uma coletânea dos textos produzidos ao final do ano letivo”.

No que se refere à avaliação da aprendizagem,

... fará de duas a quatro provas bimestrais, conforme forem distribuídos os conteúdos gramaticais. Além disso, nas produções de texto deverão transparecer os conteúdos assimilados no decorrer do bimestre.

Enquanto que para a turma da implementação do projeto:

... textos corrigidos depois reestruturados e analisados coletivamente e também individualmente, no momento em que a professora julgar necessário. [...] com diferença de que muitos deles terão a oportunidade de ficar expostos no mural da Escola, para serem lidos por toda a comunidade escolar, ou até mesmo divulgados por outros veículos, como blogs.

Sobre avaliação da aprendizagem,

... a avaliação será feita no decorrer da implementação do projeto. Como se trata de um trabalho a partir de sequências didáticas, as atividades serão organizadas através de módulos e os alunos serão avaliados pela frequência às aulas e participação nos módulos, além da produção final. É preciso enxergar o texto do aluno como um processo de produção e não como um produto acabado.

A proposta de trabalho de Ana chama muita atenção no que se refere ao objetivo de realizar uma comparação entre duas turmas, dando continuidade em uma delas ao trabalho que ela já vinha realizando por anos, conforme ela mesma denuncia em resposta ao questionário: “ao longo de todos esses anos trabalhando com gramática normativa e produção textual, percebo que meus alunos não apresentam crescimento com relação ao conteúdo do texto e à revisão gramatical”. E em uma outra questão do questionário, conforme já citado, expõe também a consciência de que se “um determinado método não mais resulta em resultados positivos, é porque chegou a hora de procurar novas alternativas”. Nesse nível de consciência e de experiência, Ana não precisaria propor um comparativo, ela já tem de antemão as respostas aos objetivos delimitados para a turma que seguirá na perspectiva tradicionalista do ensino da gramática.

O “SOT(p)-3 - Verificar em qual turma surgirá o maior número de bons textos”, reafirma minha assertiva. O texto produzido pelo aluno é visto por ela apenas como objeto empírico, como o produto final e não como parte de todo um processo e representação de uma prática discursiva. O que se reafirma nos STTs(p) desenvolvidos para o SOT(p)-3, os quais, na maioria das vezes, referem-se a: “...demonstrar aos alunos os problemas recorrentes nos textos...”; a serem “...oportunidade de se verificar as falhas...”; e lugar de “...correções de trechos problemáticos”.

Outros exemplos de propostas de práticas que se vinculam mais a concepção tradicional:

“A turma B seguirá o planejamento anual, com os conteúdos sendo ministrados de forma tradicional, ...”

“Também há a possibilidade de ser confeccionado um fichário com os erros mais comuns e que mais prejudicam o entendimento do texto”.

“Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos”.

Portanto, os STTs(p)-3, 4, 5, de onde emergem os exemplos, classifico como constituídos a partir de concepções tradicionais de linguagem e de ensino que tomam a gramática normativa como eixo organizador do ensino da língua e o texto como um produto final. Contudo, é imprescindível destacar que o que chamo de tensão na construção do trabalho planejado por Ana, que ora propõe práticas pautadas sobre o ensino de gênero, caracterizadas como provenientes de uma nova concepção e manifestação de que esse novo instrumento está em processo de internalização, ora propõe práticas que refletem hábitos e habilidades automatizadas, que por anos se centraram no ensino da gramática normativa, não recebe, por mim, nenhum tipo de etiquetagem negativa. Pautada nos estudos de Signorini e demais autores que compõem a obra “Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores” (2007, p. 8) entendo que,

Onde se costumam traçar fronteiras nítidas e firmes entre a inovação e o conservadorismo, ou entre o inovador e o tradicional, tem-se de fato bordas fluidas e dinâmicas, ou seja, zonas de contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua(gem) e ensino.

Assim, o embaralhamento, o que defino como mistura de concepções constatadas na construção do PIP de Ana fazem parte de um processo natural, pois de acordo com Signorini (2007, p. 218) “diferentes tipos de mudanças provocadas pela educação refletem o grau de congruência entre valores trazidos por ela e os já existentes no contexto social de inserção”. Portanto, é preciso considerar que por quase vinte anos Ana direcionou suas práticas a partir de uma postura mais tradicionalista, e, segundo Vygotsky (2007), o processo de internalização de novos instrumentos não ocorrem de forma passiva, nem imediata, nem tampouco tem caráter aditivo. Dessa forma, não é porque a professora passou por uma nova formação, porque novos estudos foram realizados que automaticamente transformações comportamentais e desenvolvimento individual foram provocados. É ao percorrer uma longa série de eventos, internos e externos (VYGOTSKY, 2007) que a

professora toma posse do novo e gradualmente transforma suas ações interiores intelectuais (LEONTIEV, 2004), alcançando a consciência, o que ainda não ocorreu, o que é confirmado pelo texto da professora na seção de estratégias de ação de seu PIP: *... os conteúdos básicos serão mantidos para as duas turmas, modificando-se, contudo, os procedimentos metodológicos.*

Ou seja, embora Ana tenha tomado o gênero como eixo organizador de várias atividades, o ensino do gênero ainda continua a ser visto por ela, assim como em uma de suas respostas ao primeiro questionário, apenas como um método a seguir e não uma concepção de ensino de representações de práticas sociais de linguagens. A professora não alcançou ainda a consciência sobre o uso de instrumento e dos resultados da ação do trabalho, consciência essencial para que, de acordo com Leontiev (2004), o início de uma etapa superior de desenvolvimento psíquico aconteça no ser humano, que é o que também postulam Vygotsky (2000, 2007) e Bronckart (2006, 2008).

O nível semântico - o principal actante posto em cena no Projeto é mesmo a sua agente-produtora, Ana, a qual ocupa o papel sintático-semântico agentivo (BRONCKART; MACHADO, 2004). Ela é a responsável pelo processo dinâmico de intervir e melhorar a produção de textos de opinião pelos alunos da 8ª série do EF. Contudo, a representação que ela tem de si mesma, é a de agente de seu agir, visto que:

- Apresenta razões e motivos internos (pessoais, singulares) para agir, exemplos:

“É muito comum ao professor de Língua Portuguesa, quando da correção das produções dos alunos especialmente em textos de opinião, deparar-se com problemas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência...”

“Professores das diversas disciplinas procuram anualmente cursos de especialização e programas de capacitação profissional, sempre com o objetivo de melhorar a prática da sala de aula...”

Mas continua questionando sua própria capacidade de agir ao se referir ao trabalho com os gêneros, os recursos linguísticos empregados são constantemente ligados a insegurança:

“Trabalhar sequências discursivas com marcas de opinião ‘não se constitui tarefa fácil’...”

“Trabalhar com modelos comunicativos que possam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com o outro, ‘não parece ser tarefa fácil’”.

“Pode ser simples ensinar as características formais de um artigo de opinião, por exemplo, mas ensinar o uso social deste artigo ‘é muito mais desafiador’”.

“Para o aluno que não foi habituado a trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, ‘muitas dúvidas surgirão’...”

“Ninguém discorda tratar-se de ‘um trabalho árduo para o professor’ aliar o estudo gramatical à leitura, escrita e produção textual, provando que as estruturas gramaticais existem para atender a uma necessidade real de uso da língua, além de refletir sobre a importância da variedade lingüística” (grifos meus).

Para ela, o seu agir não será “fácil”, será “desafiador”, “árduo”, um “dilema”. A insegurança em agir está marcada nos adjetivos empregados. Portanto, a concepção que Ana tem de si mesma é a de agente de seu agir, não de ator.

4.1.2.1.2 O material didático-pedagógico de Ana

Ana optou em produzir, entre as opções colocadas pelo Programa, um MDP (ANEXO 4) para auxiliá-la em sala de aula, o qual apresenta os textos e exercícios a serem trabalhados de forma sistematizada em sala de aula. Basicamente seu material se centrou na apresentação de textos para leitura, exercícios de compreensão do texto, apresentação de conceitos sobre alguns recursos que estruturam o texto, exercícios, sugestão de leitura, solicitação de produção textual. Ou seja, seguindo uma padronização estabelecida por livros didáticos, certamente pelos livros por ela consultados, conforme expus no Capítulo 3, onde analisei as obras referenciadas por ela em seus textos, ela se mostrou bastante apegada às suas concepções mais tradicionais de ensino da língua materna.

4.1.2.2 Os textos planejadores de Paula

4.1.2.2.1 O Projeto de intervenção pedagógica de Paula

O título do PIP de Paula (ANEXO 6) é: *Fios a tecer...uma possibilidade de escrita* e destinou-se a atender alunos da 3ª série do Curso de Formação de Docentes (nível de Ensino Médio). Como tem as mesmas condições de produção e características globais do Projeto de Ana, não detalharei esses elementos.

O nível organizacional – o conjunto de 5 SOTs(p) e 12 STTs(p) (introduzidos e desenvolvidos por Paula) identificados, apresento pela Tabela 14:

Tabela 14 - Os SOTs(p) e os STTs(p) que demonstram o planejado por Paula

SOTs(p)	STTs(p)
1. Tema central: levar os alunos a produzirem artigos de opinião	1.Parceria com professores do curso de Informática
	2.Artigo de opinião – discussão de problemas sociais polêmicos
2. O computador	3.Ferramenta pedagógica para o ensino de produção de texto
	4.Nova estratégia metodológica que promove o estímulo a leitura e a escrita
	5.Tecnologia que favorece a pesquisa, a busca de informações
	6.Laboratório de Informática
3. Ensino dos gêneros textuais	7.Ampliar o universo linguístico dos alunos na leitura de diferentes gêneros
	8.São tipos relativamente estáveis de enunciados
	9.Produzidos nos diversos campos da atividade humana
	10.A comunicação se dá por meio de gêneros do discurso
	11.Diferença entre tipos de textos e gêneros textuais
4. Textos produzidos pelos alunos	12.Interlocutores reais
	13.Artigo de Opinião – da ordem do argumentar
	14.Produzidos utilizando o processador de textos do sistema operacional Linux
	15.Blog da sala como suporte de divulgação
5. Elaboração de sequências didáticas para o ensino do artigo de opinião	16.Etapas de uma SD: apresentação da situação, produção inicial, módulos/oficinas, produção final

O SOT(p)-1 diz respeito ao tema central do PIP que é o trabalho com produção textual dos alunos mediada pelo computador (SOT(p)-2). Para tanto, a professora consolidou parceria com professores do Curso de Informática do colégio, visto que eles possuem mais domínio das ferramentas oferecidas pelos computadores. Em síntese, 38% dos STTs(p), os STTs(p)-1, 3, 4, 5, 6, 14, estão relacionados ao computador como instrumento auxiliar em algumas práticas de leitura e escrita de textos. Todos os demais, 62% do total, os STTs(p)-2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15 e 16, dizem respeito às ações planejadas pela professora para o ensino do artigo de opinião e se sustentam em um quadro epistemológico que se constitui de uma concepção sociointeracionista de linguagem, de gêneros e de ensino. Por exemplo:

-Exposição da concepção de linguagem que norteia o Projeto:

“... linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”.

“... as palavras surgem das relações sociais e são dirigidas a um interlocutor real sócio-historicamente situado”.

- de gêneros:

“Tal estabilidade permite o reconhecimento dos gêneros do discurso que são compreendidos como tipos relativamente estáveis quanto ao tema, ao estilo e à forma composicional, produzidos nos diversos campos da atividade humana”.

“... a comunicação, quer seja oral ou escrita, se dá por meio de gêneros do discurso...”

“Optou-se pelo gênero discursivo artigo de opinião, que faz parte dos gêneros da ordem do argumentar. Esse tipo de gênero, pelas suas características peculiares, permite que os educandos discutam assuntos sociais polêmicos, posicionem-se em relação a eles, concordando ou não”.

- de escola/professor:

“Uma nova postura do professor e o aprimoramento de sua prática pedagógica são exigências vitais e imprescindíveis. É preciso conhecer e desenvolver novas práticas de ensino. Desafiar os educandos à leitura e à escrita é uma das relevantes funções do professor”.

“... é imprescindível que a escola proporcione ao educando diferentes situações de produção escrita”.

Seguindo o pensamento desse autor, compete à escola como um todo, em especial aos professores de Língua Portuguesa, o constante desafio de considerar a importância em oferecer ao educando situações de leitura e escrita confrontando textos e ideias que favoreçam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão daquilo que lê. E que ele possa, também, escrever coerentemente e com argumentos que sejam consistentes.

Também sob a mesma perspectiva se enquadra a construção das estratégias de ação de Paula, onde ela apresenta uma SD elaborada para o trabalho:

Com o objetivo de melhorar a produção escrita dos educandos e que os mesmos compreendam o gênero artigo de opinião e possam expressar com segurança e coerência suas opiniões, optou-se pelo procedimento sequência didática definida como 'um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito' (SCHNEUWLY, NOVERRAZ E DOLZ, 2004, p. 97).

A saber:

1) Apresentação da situação:

1.1) Oficina I:

- Conceituar artigo de opinião
- Definição de interlocutores
- Circulação desse tipo de gênero
- Proposta de leitura de um texto do gênero: artigo de opinião
- Apresentação do projeto aos educandos

1.2) Exibição de um filme que trata da temática: importância da escrita e também a evolução tecnológica. Debate sobre o filme

1.3) Oficina II:

- Análise das condições de produção, temática, estilo e construção composicional do texto

2) Produção inicial:

Oficina III:

- Busca na internet de textos do gênero artigo de opinião
- Debate em sala de aula sobre os temas dos textos encontrados.

Oficina IV:

- Estudo dos recursos linguísticos reveladores das diferentes vozes presentes no texto: a observação de que a produção de textos escritos é mediatizada pelos discursos de outras pessoas além do próprio autor.

Oficina V:

- Identificação dos mecanismos de textualização

Oficina VI:

- Produção inicial do gênero estudado utilizando o computador.

3. Módulos:

Os módulos serão organizados de acordo com a necessidade dos educandos.

4. Produção final

Propor a produção final aos educandos.

A sequência didática elaborada por Paula segue a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Inclusive na seção de fundamentação teórica do PIP, Paula apresenta conceitos e etapas que constituem uma SD referenciando estes autores.

Diante do exposto, a constatação é a de que as ações para uma intervenção pedagógica foram planejadas por Paula a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem e de ensino que se conciliam de forma direta à formação recebida por ela em sua participação no PDE-PARANÁ: participou de eventos e leituras que contemplaram tanto o aporte teórico sobre os gêneros como presentificaram práticas do ensino desse instrumento, isto é, relatos de experiências, sugestões de letramento; sua orientadora dominava o arcabouço teórico-metodológico constituindo-se como mediadora no processo de orientação. Então, na longa série de eventos externos pelos quais passou Paula, durante sua formação no PDE-PARANÁ, ela foi colocada em atividade mental de comparação, análise, abstração, generalização, e tomada de consciência do uso concreto do instrumento (LEONTIEV, 2004), o que justifica um planejamento bastante conciliado aos seus estudos.

Também é importante considerar que, diferente de Ana, Paula estava fora da sala de aula, exercendo atividades administrativas e pedagógicas em cargos no NRE, nos últimos doze anos anteriores a sua participação no PDE-PARANÁ. Isto é, desvinculada de hábitos e habilidades cristalizadas pela prática de sala de aula, a concepção sociointeracionista que sustentou a construção de seu planejamento não pode ser considerada como reconfiguração, pelo menos no nível de seu texto planejador, pois ela não dá referências em seus textos sobre as concepções que já tinha, mas de acordo com seus textos proferidos nas respostas ao questionário (junho/2010) é uma nova concepção.

O nível semântico - Paula é a principal actante posta em cena em seu PIP, e ocupa o papel sintático-semântico agentivo (BRONCKART; MACHADO, 2004). Ela é a responsável pelo processo dinâmico de intervir e melhorar a produção de textos dos alunos e a representação que ela tem de si mesma é a de ator responsável por seu agir. Em seu PIP apresenta razões pessoais, singulares para agir:

Analisando as produções dos educandos do Ensino Médio, percebe-se que muitos deles apresentam sérias dificuldades em colocar no papel suas ideias de maneira adequada e com argumentação consistente.

Este projeto será desenvolvido com os educandos do Curso de Formação de Docentes. Isso, porque é necessário capacitar, aperfeiçoar e expandir os conhecimentos daqueles que em breve serão também professores.

E consciente de que lhe faltava capacidades para agir, no caso, que não teria capacidades necessárias para utilizar-se do computador como uma ferramenta de veiculação dos textos dos alunos, solicitou a ajuda de professores especialistas na área:

É importante considerar que para a execução deste projeto, será estabelecida uma parceria com os professores do Curso de Informática do Colégio Estadual Rio Branco, o que enriquecerá a prática pedagógica, pois os mesmos possuem o domínio das potencialidades do computador.

Ou seja, a capacidade que não tinha, buscou conseguir por meio de parceria. Portanto, a representação que Paula tem dela no momento da elaboração de sua intervenção é de ator de seu agir.

Enfim, tanto o texto planificador de Paula quanto o de Ana demonstram que a proposta de trabalho delas em sala de aula é o ensino do gênero textual artigo de opinião, mesmo que Ana o denomine de texto de opinião. O que realmente diferenciou uma proposta da outra é que Paula toma como objeto de ensino a produção textual do artigo de opinião, e Ana se propõe à construção de um método de ensino da análise linguística e o ensino do texto de opinião, e os objetivos de Ana não são construídos completamente sob em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem e de ensino da língua, em que as práticas sociais de linguagem são ponto de partida e ponto de chegada do ensino da língua materna.

Vale destacar ainda que nenhuma delas elaborou modelos didáticos (BRONCKART, [1999] 2009) para a didatização do gênero em referência, o que me levou a questioná-las a respeito. A resposta de ambas foi bastante direta, elas não tinham estudado nenhuma teoria a respeito da confecção de modelos didáticos, nem antes, nem durante o programa. Sem conhecimento da base teórica e/ou de contato com experiências práticas, elas não sabiam como construir um modelo didático, tampouco sua funcionalidade e objetivo.

Ao analisar a referência bibliográfica do curso específico sobre gêneros textuais, bem como as do PIP, do MDP e do Artigo final, que acabam por sintetizar as teorias e autores estudados durante o processo de orientação, a constatação é a de que a obra de Bronckart ([1999] 2009) que expõe a teoria e os procedimentos para a elaboração de modelos, ou artigos de seus estudiosos, não constam em nenhum desses documentos, isto é, o modelo didático não foi um dos instrumentos presentificados como objeto de ensino pelos formadores.

Rojo (2001), em pesquisa sobre contextos de formação docente, afirma que os modelos didáticos quase não chegam mesmo a serem elaborados pelos docentes. Segundo

a autora, o foco de cursos e programas de formação docente se centram em aspectos de língua, linguagem, não se preocupando com questões propriamente didáticas no que se refere à transposição das teorias em prática escolar. Entretanto, comungo com Bronckart ([1999] 2009), com Gonçalves (2009) e com Barros (2012), para quem a modelização didática é um ponto essencial, pois é por meio dela que o professor conhece a realidade da produção de um gênero para que então elabore as SDs.

Pelo estudo dos processos de transposição didática dos gêneros textuais realizados por De Pietro e Schneuwly (2003), Gonçalves (2009) defende o princípio de que toda SD tem como referência um modelo, uma vez que para a ação pedagógica são realizadas escolhas do que ensinar. Porém, o modelo pode ser, diferente do proposto por Bronckart ([1999] 2009), apenas intuitivo, “uma representação que o docente tem do gênero a ser didatizado em sala de aula” (GONÇALVES, 2009, p. 229), que é o que ocorreu com Paula e com Ana, a partir do conhecimento que elas já tinham dos gêneros em referência e pela experiência em sala de sala de muitos anos, construíram suas SDs de modo intuitivo.

4.1.2.2.2 O material didático-pedagógico de Paula

Paula também optou em produzir, entre as opções prescritas pelo Programa, um MDP (ANEXO 7) que se constituiu em uma unidade de livro didático para auxiliá-la na prática de sala de aula. Esse material reuniu todos os textos e exercícios a serem oferecidos aos alunos de forma a seguir as etapas da SD apresentada em seu Projeto. Assim, seu MDP se configura como um detalhamento, uma explanação de sua SD.

Os textos planejadores de Ana e de Paula são suas primeiras atitudes responsivas diante do PDE-PARANÁ. Dentro dos aspectos que caracterizam os níveis de responsividade, de acordo com Bakhtin (2003) e Menegassi (2008, 2009), o Projeto de Ana é uma resposta silenciosa, no sentido de obedecer às instruções dados pelo Programa. Contudo, mais do que apenas construir o PIP por obediência, a professora apresenta em seu PIP argumentos, exemplificações e propostas formadas de acordo com os seus julgamentos e avaliações pessoais. Por isso seu PIP se constitui, sobretudo, como resposta ativa e crítica. Mesmo que o texto revele tensões entre o novo e o tradicional, pois de um lado estão os conceitos e propostas originárias de uma concepção sociointeracionista, e de outro lado, deixa transparecer um posicionamento mais tradicionalista. Por exemplo, a gramática da língua é ainda vista como um objeto de ensino totalmente desvinculado do gênero e não como um dos recursos essenciais que constrói o folhado textual de um gênero. Ao ensinar o aluno a

produzir um gênero, dentro da teoria proposta pelo ISD, a qual ela estudou durante o Programa, o professor ensina, entre outros elementos que compõem o gênero, os recursos gramaticais necessários para a constituição do gênero em referência. Mas, mesmo elaborando oficinas específicas, tarefas intencionalmente dirigidas em que alguns dos recursos gramaticais que constituem o texto de opinião seriam objeto de ensino, a professora acredita que não trabalhará a gramática de forma sistemática. Ainda compreende a sistematização das normas linguísticas como o ensino da gramática normativa em seu encaminhamento de apresentação de definições, regras, exemplos e exercícios de fixação.

Dessa forma, a resposta a uma das questões norteadoras dessa seção é: a transposição didática foi planejada por Ana tomando como base algumas concepções cristalizadas entrelaçadas a formação recebida no PDE-PARANÁ, a qual (a formação no Programa) se pautou mais sobre um aporte teórico. Nesse sentido, o planejado demonstra que os conceitos teóricos a respeito dos gêneros textuais estão em fase de internalização, no processo intrapsicológico (VYGOTSKY, 2007), sendo ainda possível presumir que a falta de aproximação com sugestões de práticas, de eventos de letramentos baseados na transposição da teoria dos gêneros para a prática de sala de aula tenha feito falta para o entendimento e construção de novas práticas. Enfim, o gênero ainda está se integrando a estrutura cognitiva de Ana.

Também o texto planificador de Paula é classificado como resposta ativa e crítica à formação recebida. Depois de manifestar uma resposta silenciosa: após um determinado tempo concedido pelo Programa, Paula responde ao Programa produzindo seu PIP, que é uma devolutiva obrigatória, um atendimento a uma das exigências do Programa, mas traz argumentos, exemplificações e exemplos formados de acordo com os seus julgamentos e avaliações pessoais. Ou seja, demonstra uma transposição planejada conciliada aos estudos realizados durante o PDE-PARANÁ, que se pautaram sobre uma concepção de língua e de ensino sociointeracionista, dando sinais de que o que era externo, artefato, já passou por transformação interior (intrapsicológica), pois ao planejar seu trabalho (a intervenção) já demonstra conhecimento sobre como transpor, mesmo que ainda em nível apenas de planejamento, a teoria estudada à prática de sala de aula. Portanto, nessa fase já há sinais de internalização do gênero como instrumento (VYGOSTKY, 2007; FRIEDRICH, 2012; RABARDEL, 1995).

A seguir a atualização da Tabela 12, transformada em Tabela 15.

Tabela 15 - Panorama do processo de internalização do gênero pelas professoras PDE – 2º Momento

	1º Momento: antes de participar do PDE-PARANÁ	2º Momento: durante as primeiras etapas do PDE-PARANÁ
Ana		
Quais os conhecimentos sobre os gêneros	Conhecimento sobre as orientações oficiais.	Conhecimento sobre as orientações oficiais e sobre as teorias sobre gêneros.
Representação de si	Agente de seu agir. Apresenta razões e intenções internas para agir, mas duvida de sua própria capacidade.	Agente de seu agir - emprego de adjetivos que marcam insegurança (não se atribui capacidades para agir).
Etapa da internalização	O gênero é ainda artefato; está no nível externo, uma vez que teórico.	O gênero está em processo de internalização, em processamento no nível intrapessoal.
Paula		
Quais os conhecimentos sobre os gêneros	Conhecimento sobre as orientações oficiais.	Conhecimento sobre as orientações oficiais, teorias sobre gêneros e modos de transpor a teoria à prática.
Representação de si	Ator de seu agir. Apresenta razões e intenções internas e busca capacidades para agir.	Ator de seu agir. Apresenta razões internas e externas para agir, consolida parceria para efetivar capacidade de agir.
Etapa da internalização	O gênero é ainda artefato; está no nível externo, uma vez que teórico.	O gênero está em processo de internalização, em processamento no interno (intrapessoal), embora já seja instrumento organizador do trabalho planejado.

Definidos os conhecimentos das professoras sobre gênero antes e durante a participação delas nas primeiras etapas do Programa, a próxima seção trata de textos produzidos durante e depois da implementação do planejado.

4.2 TEXTOS PRODUZIDOS DURANTE O TRABALHO DOCENTE – DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Analisar os textos resultados da implementação do PIP em sala de aula é realizar a terceira etapa do programa proposto pelo ISD, uma vez que são analisados os “efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida”

(BRONCKART, 2008, p 111). O professor participou coletivamente de todas as etapas propostas pelo Programa, o que, segundo Vygotsky (2007), é mesmo o que inicia o processo de internalização de um instrumento, conforme defende Sforni (2003, p. 76) “a apropriação inicial está vinculada à participação do indivíduo na coletividade onde aquele instrumento ou signo é socialmente significativo”. Agora, em sala de aula, no momento de seu trabalho real, é hora do professor em particular reproduzir as formas históricas-sociais da atividade, a seu modo em específico, pois se os instrumentos foram interiorizados, ao exteriorizar-se estarão transformados, reorganizados, adaptados, recriados (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, o objetivo foi o de determinar como e em que medida o internalizado até aquele momento se manifestou nas mediações das professoras em sala de aula durante o processo de ensino da Língua Portuguesa. As perguntas que conduziram as análises foram: *Quais são os dados resultantes da comparação entre o trabalho planejado e o trabalho realizado pelas professoras PDE? O realizado revela que os gêneros textuais foram internalizados como instrumentos semióticos mediadores das ações das professoras PDE? As professoras PDE, no final do processo, se concebem como atores ou como agentes de suas ações?*

Os textos analisados foram: os textos reflexivos produzidos pelas professoras durante o período de implementação do PIP; os textos-transcrições das gravações em áudio e vídeo das aulas de implementação e os Artigos Finais produzidos pelas professoras logo após a prática de sala de aula. E os procedimentos de análise seguiram a proposta do ISD (BRONCKART, [1999] 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005, 2009).

4.2.1 A Implementação do Projeto de Ana.

O Projeto de Ana, lembrando, tem como título: *A reescrita na sala de aula: conflitos entre os problemas linguísticos e os objetivos do texto*, e o objetivo geral o de: *auxiliar o aluno no melhor domínio do gênero texto de opinião e constituir um ensino de gramática, a partir da análise linguística do texto produzido pelo próprio aluno da oitava série, que funcione como auxílio e não como obstáculo para que ele escreva de maneira adequada numa dada situação de comunicação.*

Características globais - Ana iniciou as atividades do projeto na data de 27 de agosto de 2010 com planejamento de término para o final do semestre letivo. Portanto, o projeto contemplou aulas do 3º e o 4º bimestres do ano letivo de 2010. Pela grade curricular, a

8ª série do EF tinha 6 horas/aulas semanais de Língua Portuguesa, mas ela optou em destinar apenas 2 horas/aulas semanais para o projeto, as outras 4 semanais seguiram o Programa de Ensino construído pela professora que estava ministrando as aulas no primeiro semestre, durante o período de licença-capacitação de Ana.

Às 2 horas/aulas semanais destinadas ao Projeto totalizaram 26 horas/aulas de implementação, todas filmadas por mim em áudio e vídeo, com exceção das duas primeiras, de junho de 2010, aulas da produção do primeiro texto pelos alunos. Portanto, foram transcritas e analisadas 26 horas/aulas.

O nível organizacional – para análise do plano geral dos textos/transcrições do processo de implementação do PIP dois procedimentos foram adotados. Primeiro, buscando identificar quais temas foram mobilizados pela agente-produtora no processo de implementação, a categoria de análise empregada foi a sugerida por Bulea (2010): identificação dos SOTs e os STTs, mas promovendo as devidas adaptações que os dados de minha pesquisa exigiram: cada SOT e cada STT identificado representa um item do trabalho realizado, por assim ser passam a se denominar SOT(r) e STT(r). Esta adaptação permitiu que o comparativo entre o trabalho planejado e o realizado fosse colocado em prática.

Depois de identificados os temas, foi preciso analisar como eles foram acionados na prática, ou seja, quais foram os gestos didáticos específicos acionados pela professora em sala de aula para presentificar e topicalizar tudo aquilo que foi tematizado. A delimitação apenas sobre os gestos específicos se justifica diante da concepção de que os gestos fundadores são aqueles convencionados e estabilizados pelo coletivo, isto é, executados de forma generalizante pelo grupo profissional docente, enquanto que os gestos específicos são os executados por um professor singular, em uma situação particular de ensino, que é o que manifesta o estilo profissional do professor (CLOT, 1999; NASCIMENTO, 2011). Assim, como toda a análise se centrou sobre o trabalho desenvolvido por uma professora (no caso de Ana, porque as análises sobre os gestos de Paula serão apresentadas em outra parte deste capítulo) no momento da transposição didática de um objeto social – o artigo de opinião, o objeto de análise foi apenas os gestos didáticos específicos acionados pela professora durante a realização de seu trabalho (implementação de seu PIP).

Para tanto, foi preciso reconfigurar as noções de gestos didáticos específicos apresentadas no Capítulo 1, a partir dos conceitos de Clot (1999); Aeby-Daghé e Dolz (2008); Nascimento (2011, 2011a) e Barros (2012), devido aos dados particulares de minha pesquisa.

A premissa inicial é a de que os gestos didáticos são tudo aquilo que o professor faz, movimentos verbais e não-verbais, para presentificar e topicalizar os conteúdos em sala de aula (NASCIMENTO, 2011): a) o professor realiza movimentos do corpo: aponta, faz mímica, atende os alunos em suas carteiras, caminha pela sala recorrendo a modalidades de entonação específicas para o que o tem em mente; b) aciona gêneros escolares orais: instrui, explica, discute, dramatiza; c) incentiva os alunos para materializem respostas em voz alta; d) utiliza instrumentos materiais variados: textos, livros, esquemas, cartazes, desenhos na lousa, vídeos, músicas; etc.

Já a maneira singular de fazer tudo isto, isto é, de pôr em prática os gêneros da atividade docente, é o que constitui os gestos didáticos específicos, que constituem o estilo profissional de um professor (CLOT, 1999; NASCIMENTO, 2011). Logo, interessada em compreender qual o estilo individual de Ana no agir prático dos temas por ela mobilizados durante o trabalho realizado, em outras palavras, quais gestos específicos foram por ela mobilizados para a realização da aula como gênero da atividade, criei duas categorias para classificação dos gestos específicos que ela mobilizou, baseada nas concepções de linguagem e de ensino apresentadas por ela em seus textos-respostas ao primeiro questionário (junho/2010) e em seu PIP.

Como constatado nas respostas ao questionário, por muitos anos os gestos mobilizados por Ana presentificaram e topicalizaram as regras e as normas da gramática normativa como eixo do trabalho didático, configurando sua postura pedagógica como tradicionalista. Este fato foi constatado em seu PIP, onde 17% dos STTs(p) revelaram propostas construídas a partir de concepções tradicionais, pois os princípios da gramática normativa foram colocados como eixo organizador das ações a serem realizadas (do planejado), deixando transparecer tensões entre o novo, estudado no PDE-PARANÁ, e o sedimentado durante anos em sua prática pedagógica. Por isso, a hipótese foi a de que na execução prática de seu Projeto, seus gestos continuariam vinculados àquelas concepções, gestos rotulados de: gestos específicos tradicionalistas.

Fundamental expor que para tais gestos não foi agregado nenhum julgamento de valor de positivo ou negativo, de errado ou dispensável. Simplesmente é uma etiquetagem aos gestos específicos que durante anos foram acionados por Ana, e que em contraponto a tudo aquilo que ela fez “de outra maneira” (FAÏTA, 2004; CLOT 1999; NASCIMENTO, 2011) possibilitou a construção da segunda categoria de gestos, rotulada de gestos específicos inovadores, os quais emergiram das novas posturas relacionadas à concepção de linguagem, de ensino de LP e da internalização do conceito de gêneros,

demonstrando que o gênero foi tomado como eixo organizador de sua intervenção pedagógica, também presentes em seus textos anteriores.

A seguir, a Tabela 16 permite a visualização sintética e sistematizada do conjunto de 14 SOTs(r) e 30 STTs(r) identificados nos textos-transcrições das aulas e atestam uma inovação na seleção dos objetos de ensino transpostos para as aulas ministradas por Ana:

Tabela 16 - Os SOTs(r) e os STTs(r) que demonstram o trabalho realizado por Ana

Aulas	SOTs	STTs
Junho/ 2010	1. Solicitação da primeira produção de um texto de opinião aos alunos.	1. Produção de um texto de opinião
3º Bimestre		
1ª e 2ª aulas 27/8	2. Apresentação da situação: o gênero artigo de opinião	2.As práticas sociais representadas pelo artigo de opinião
		3.Meios de circulação do gênero na sociedade
		4.Interlocutores (autor/destinatários)
		5.Suportes
	3. Parâmetros para a produção do artigo de opinião dos alunos	6.Finalidades para a produção dos alunos
		7.Definição do suporte para os textos produzidos pelos alunos (blog da sala)
4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais	
	9.Conteúdo temático	
3ª e 4ª aulas 8/9	5. Coerência e coesão textual	10.Exercícios sobre elementos da coerência e coesão textual
5ª e 6ª aulas 17/9	6. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	9.Conteúdo temático
		11.Elementos do contexto de produção
		12.O texto como representante de uma situação comunicativa
		13.Exercícios de identificação das partes canônicas do texto- introdução, desenvolvimento, conclusão
		14.Exercícios de identificação da tese
		15.Exercícios de identificação de argumentos e tipos de argumentos
7ª e 8ª aulas 24/9	7. Texto de divulgação científica X artigo de opinião (exemplares dos gêneros oferecidos aos alunos)	16.Exercícios de identificação de tipo de linguagem
		9.Conteúdo temático
		17.Exercícios de confrontação entre as semelhanças e diferenças entre os dois textos
		12.Os textos como representantes de diferentes situações comunicativas
		3.Meios de circulação dos dois textos na sociedade
	8. Blog da sala	18.Postagem de texto no Blog
	6. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	9.Conteúdo temático
		11.Elementos do contexto de produção
		15.Exercícios de identificação de argumentos e tipos de argumentos

9ª e 10ª aulas 1/10	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais
	9. Reportagem (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	9.Conteúdo temático
	10. Parágrafo argumentativo (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
11ª e 12ª aulas 8/10	9. Reportagem (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	9.Conteúdo temático
	10. Parágrafo argumentativo (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
	4º Bimestre	
13ª e 14ª aulas 22/10	11.Painel	20.Painel de divulgação dos textos produzidos pelos alunos
	6. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	9.Conteúdo temático
		11.Elementos do contexto de produção
		14.Exercícios de identificação da tese 15.Exercícios de identificação de argumentos e tipos de argumentos
	10. Parágrafo argumentativo (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
8. Blog da sala	18.Postagem de texto no Blog	
15ª e 16ª aulas 29/10	11.Painel	20.Painel de divulgação dos textos produzidos pelos alunos
	10. Parágrafo argumentativo (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
17ª e 18ª aulas 5/11	12. Intertextualidade	21. Atividades de diálogo entre um poema, uma música e um trecho bíblico
		9.Conteúdo temático
	22.Elementos do folhado textual que colaboram na construção do sentido dos textos	
	13. Parágrafo conceitual (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
19ª e 20ª aulas 12/11	5. Coerência e coesão	22.Elementos do folhado textual que colaboram na construção do sentido dos textos
21ª e 22ª aulas 19/11	14. Orientações para a produção da versão final do artigo de opinião	23. Retomada dos conceitos e das tarefas realizadas em conciliação ao objetivo de produzir um artigo de opinião
		24.Ferramentas de auxílio para a produção: painéis com listas de palavras e expressões
	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	25.Reescrita dos novos artigos (pelos alunos)
23ª e 24ª aulas 26/11	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais
		26.Avaliação e revisão coletiva
		27.Ferramentas para a revisão: lista de símbolos e lista de constatações ou roteiro
		25.Reescrita dos novos artigos (pelos alunos)
25ª e 26ª aulas 3/12	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	28. Alunos avaliam suas primeiras e últimas produções
		29.Análise e eleição, em grupo, dos textos mais representativos (produção final)
		30.Postagem dos artigos no blog

Algumas observações: os SOTs(r) e STTs(r) apresentados não representam todos os temas mobilizados, apenas agrupam os mais significativos; em um mesmo dia eram sempre dadas duas aulas subsequentes, por isso elas compõe uma mesma linha horizontal da tabela; quando um SOT(r) e um STT(r) se repete em aulas de diferentes dias, utilizo a mesma numeração para marcar a repetição; a tabela, por seu um instrumento que promove uma visualização ampla, apresenta o trabalho realizado de uma forma linear, da primeira a vigésima sexta aula, contudo a linearidade não é seguida para apresentação das análises e constatações delas resultantes.

Por seguir o mesmo viés interpretativo do texto planejador, os STT(r) a seguir foram classificados como realizados em virtude de concepções tradicionais de linguagem e de ensino, que tomam a gramática normativa como eixo organizador do ensino da língua e o texto como um produto final:

“STT(r)-8. Destaque aos erros gramaticais”;

“STT(r)-10. Exercícios sobre elementos da coerência e coesão textual”;

“STT(r)-15. Exercícios de identificação de argumentos e tipos de argumentos”;

“STT(r)-19. Revisão e reescrita”;

“STT(r)-20. Painel de divulgação dos textos produzidos pelos alunos”.

Nestes segmentos fica aparente o tratamento dispensado por Ana aos textos produzidos pelos alunos (SOT(r)-4): a professora apenas destacava dos textos os erros gramaticais: problemas com acentuação, ortografia, concordância, regência, entre outros; era ela quem revisava e reescrevia os textos para serem postados em painéis de divulgação produzidos por ela, sem participação alguma dos alunos (SOT(r)-11); e o que era tomado como objeto de ensino eram definições e exercícios de classificação de elementos linguísticos-gramaticais de forma descontextualizada do uso da língua materna (SOT(r)-5; SOT(r)-6).

Os demais STTs(r), os STT(r)-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30, foram todos considerados como construídos a partir de uma reconfiguração das concepções de Ana, o que revela que transformações ocorrem no processo de transpor didaticamente o planejado: enquanto no planejamento 39% dos STTs(p) foram classificados como representantes de um plano pautado sobre a atitude de tomar os gêneros como instrumentos semióticos mediadores do PIP e objeto a ser ensinado ao aluno, o que em decorrência, deu indícios de que o gênero estava em processo de internalização, na

prática de sala de aula, o percentual de STTs(r) com a mesma configuração subiu para 84% dos STTs(r) totais.

Dessa forma, seguindo a proposta de Amigues (2004), de estudar as tensões entre o planejado e o realizado, cheguei a uma constatação a respeito dos temas mobilizados por Ana durante o trabalho realizado: o quantitativo de temas mobilizados a partir de uma reconfiguração das concepções de Ana foi bem maior no realizado em comparação ao planejado, porém o que o quantitativo representa qualitativamente, discuto mais à frente. A seguir, o foco são os gestos específicos acionados para o tratamento dos temas mobilizados.

4.2.1.1 Os gestos didáticos específicos acionados por ana no tratamento dos temas mobilizados

Evidentemente, apresento apenas alguns dos gestos acionados, e as análises deles resultantes, aqueles que se conciliam no cumprimento dos objetivos estabelecidos para a pesquisa.

“SOT(r)-1: Solicitação da primeira produção de um texto de opinião aos alunos”: com o início da implementação do Projeto determinado pelo PDE-PARANÁ para o segundo semestre do ano letivo de 2010, Ana, por iniciativa própria, no mês de junho de 2010, durante o terceiro período do Programa, procurou a direção do Colégio para que fosse autorizada a entrar em sala e expor seu projeto aos alunos e solicitar a produção de um texto. Seu objetivo era de que a partir da análise empírica desses primeiros textos, ela pudesse investigar a capacidade de linguagem dos alunos frente ao gênero texto de opinião, a fim de que pudesse construir atividades convergentes com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

De acordo com o relato oral de Ana, ela expôs aos alunos o que é, como funciona, qual o objetivo do PDE-PARANÁ; e quais as tarefas que ela estava desenvolvendo durante sua participação no Programa, motivo pelo qual ela estava em sala naquele momento. Expôs ainda o seu PIP, explicando que o seu objetivo era o de auxiliar os alunos a melhor produzirem textos de opinião e construir um ensino de gramática. Para tanto, ela precisaria conhecer como os alunos escreviam seus textos e por isso solicitava, naquele momento, que eles escrevessem um texto de opinião.

Um outro ponto que ela me relatou, foi de que não deu definições detalhadas para os alunos a respeito do gênero que eles deveriam produzir, apenas orientou que eles deveriam produzir um texto dando as opiniões deles sobre o tema que ela daria. O tema do texto seria: ficar e namorar.

Para ajudá-los a pensarem sobre o tema, ela ofereceu a eles duas músicas, e após alguns minutos de debate, os alunos deram início à escrita do texto, proposta que enquadrado no que Baltar (2008) chama de um ensino organizado sobre uma aprendizagem heurística do aluno. Sem apresentação prévia de exemplares do gênero em abordagem, o texto do aluno é construído apenas a partir de seus conhecimentos particulares, sem referências a modelos.

A partir dessa primeira ação, a professora inicia a implementação propriamente dita do PIP, da qual destaco, como já mencionado, em uma delimitação, primeiro, os gestos específicos acionados para por em prática os STTs(r) que se relacionam com os textos produzidos pelos alunos, a saber: os alunos produziram dois artigos de opinião (SOT(r)-4; três parágrafos argumentativos (SOT(r)-10); e um parágrafo conceitual (SOT(r)-13)⁶³ e, evidentemente, textos-respostas a exercícios variados. Todos estes textos foram temas de dez aulas, sendo que em sete delas (aulas dos dias 27/8; 1/10; 8/10; 22/10; 29/10; 5/11; 26/11) os gestos didáticos se centraram em:

- apontar os erros gramaticais presentes nos textos dos alunos (STT(r)-8);
- debater o conteúdo temático de textos em estudo (STT(r)-9);
- revisar e reescrever ela própria os textos dos alunos (STT(r)-19).

Portanto, na maioria das aulas que trataram dos textos produzidos pelos alunos, foram acionados gestos específicos tradicionalistas. Somente nas três últimas aulas, praticamente no final do semestre (aulas dos dias 19/11; 26/11 e 3/12), gestos específicos inovadores, resultado de uma nova significação das concepções de Ana foram dispensados aos textos produzidos pelos alunos. Assim, em decorrência da internalização do novo instrumento, Ana foi transformando sua prática pedagógica no decurso da intervenção na sala de aula. A seguir apresento uma série de exemplificações destas assertivas:

Dos segmentos temáticos referenciados, o que mais se repetiu, conforme Tabela 16, foi o **“STT(r)-8 Destaque aos erros gramaticais”**, se repetiu oito vezes em sete diferentes aulas. Alguns exemplos dos gestos acionados para este segmento:

Na primeira aula oficial de implementação do PIP, 27/08/2010, a professora discursou a respeito da importância dos alunos aprimorarem os textos de opinião que

⁶³ Os alunos, durante as aulas de implementação do Projeto, também produziram respostas aos diversos exercícios, respostas estas que são uma espécie específica de texto, ou seja, um gênero textual, mas não foram consideradas em minha abordagem, porque foram tomados como objeto de ensino e aprendizagem pela professora. Isto é, os alunos respondiam aos exercícios, mas não recebiam retorno sobre suas respostas, elas eram arquivadas pela professora. Apenas os artigos de opinião, os parágrafos argumentativos e os parágrafos conceituais eram alvo de correção, comentário, revisão, reescrita e eram devolvidos aos alunos.

produzem; expôs aos alunos onde os textos de opinião circulam, orais: no rádio, na televisão, nos debates; escritos: nos jornais, na internet, na escola, no vestibular; o objetivo desses textos: discutir, expor e buscar convencer as pessoa sobre um ponto de vista. Explicou também que para construir um texto é muito importante saber quem vai ler esse texto, onde vai circular, e que os recursos linguísticos são importantes para que o texto fique bem construído e passe a mensagem que pretende, realizando assim um apanhado geral dos elementos específicos que compõem um texto de opinião, configurando-o como um modo de ação comunicativa, muito mais do que simplesmente um texto em si. Os alunos aprenderiam a produzirem o gênero texto de opinião para participarem de situações em que querem ou precisam apresentar ou defender suas opiniões a respeito de um assunto: na escola, em debates em sala, na escrita da redação do vestibular; fora da escola: em debates na sociedade de um modo geral.

Também expôs a professora que os alunos começariam por divulgar a opinião deles em murais na escola e em um blog. Ou seja, os textos produzidos pelos alunos durante o Projeto seriam divulgados no painel mural da escola, e o texto de opinião final iria para um blog da sala, discutindo com os alunos o que era um blog, sua funcionalidade na sociedade, e já definindo um aluno para criar a página virtual na internet, o blog da sala. Tanto no painel como no blog, a comunidade escolar teria a oportunidade de conhecer os textos produzidos pelos alunos, suas opiniões a respeito do tema ficar ou namorar que permearia todo o Projeto.

A prática social de linguagem classificada como discussão de problemas sociais controversos (DOLZ, SCHNEUWLU, 2004) que ocorrem em campos da atividade como o midiático (jornal, revista, rádio) e o escolar (redação escolar dissertativa) foi apresentada por Ana como eixo estruturante do processo de ensino e como motivação para o aprimoramento da escrita do gênero artigo de opinião. Contudo, na continuação desta mesma aula, 2ª aula do dia 27/8, Ana expôs aos alunos que a partir dos textos escritos por eles (produzidos em junho/2010), ela realizou um levantamento das dificuldades e planejou suas aulas. Ela então levou todos os alunos da 8ª série para o auditório da escola e reproduziu em telão (*datashow*) algumas das primeiras produções dos alunos (SOT(r)-4), explicando que eles deveriam conhecer as dificuldades iniciais para compreenderem o que estavam estudando e para que ao final do Projeto pudessem ter consciência de quanto melhoraram.

Frente aos textos reproduzidos, Ana informou aos alunos que o objetivo ali era o de:

“... identificar o que é que está acontecendo, porque quando um tem um problema, ali, que vai aparecer, não é aquele que tem problema, é a sala. É a sala que está com aquele problema... Então eu fiz uma estatística e percebi mais ou menos o que vocês estão errando mais, concordância, colocação pronominal, regência, acentuação então!!! Vocês vão ver aí...”

Para cada texto reproduzido no telão, a professora foi discutindo as opiniões lá instauradas, mas principalmente foi destacando e enfatizando oralmente os “erros” (STT(r)-8):

... ciente de que: olha que a pessoa fez a regência certa; usou o de que;

... vejam como a construção está boa, usou o porém que é um conjunção certinho..”;

... lugares inusitado, lugares que é um substantivo tem que concordar com o adjetivo, teria que ser inusitados...;

...vocês têm a tendência de quando separam o sujeito do verbo erram na concordância...;

... vão na escola, tem erro de regência aí... vão à escola...;

... as vezes, faltando acento do às vezes...;

... namorando, ficando, essa pessoa adora gerúndio...

Pela topicalização, Ana revela seu apego ao ensino da gramática normativa. Ao final da aula, ela até chamou atenção para a importância dos elementos linguísticos como parte constitutiva da construção do sentido do texto, mas o que se sobrepôs a qualquer outro conteúdo foram os “erros”:

...de modo geral, os textos não estão ruins, porque para quem não teve orientação, foi jogado um tema para vocês assim: fala sobre o tema ficar e namorar.... Até que vocês têm uma opinião formada sobre isso... sabem se colocar. Muitas vezes o que compromete o texto, que é o que nós vamos ter que ver nesse decorrer desse projeto é essa falta de acentuação, de pontuação. Vocês viram o não lá, sem vírgula, o que causou?... muda o sentido. Então, a falta de uma vírgula, a falta de uma pontuação, de uma acentuação muda completamente o sentido do que você quer dizer, por isso é que tem que prestar atenção no que escreve. Errar uma palavra que vocês quase não usam [...] não é tão grave quanto errar uma que usam no dia a dia. [...] Nós vamos ver tudo isso no decorrer do projeto.

O preconceito, a visão contemporânea do namoro, de relacionamentos de uma forma geral, o comportamento dos alunos frente a pressões e a padrões sociais também foram debatidos durante o processo de leitura e discussão dos textos (STT(r)-9).

As primeiras produções dos alunos foram retomadas na 9ª e 10ª aulas (01/10). Ao reproduzir na TVpendrive alguns trechos das produções Ana foi comentando e discutindo questões como, por exemplo:

Ana: “Vamos ver essa frase aqui: “em que se divertem mais”. Tem um erro de concordância grave, qual?

Aluno 1: Duas palavras se repetem.

Aluno 2: É o mais, tem que ser mas.

Aluno 3: É o se que não está concordando.

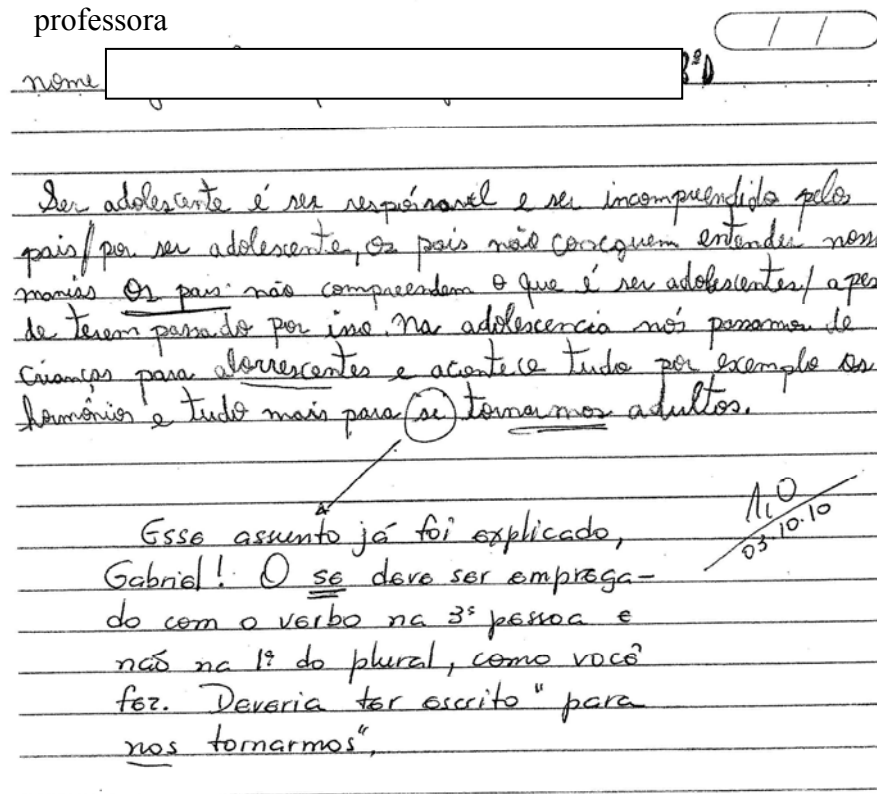
Aluno 4: Não é não, isso tá certo.

Ana: Olha lá o que XXXX (aluno 3) disse. Se é nós, é a gente, pode ser se? A gente se divertimos? Está certo? O verbo não tem que concordar sempre com o sujeito?”.

O texto do aluno é mais uma vez tomado como produto acabado e os “erros” (STT(r)- 8) como pretexto para o ensino de elementos gramaticais.

Ainda nas aulas do dia 01/10, os alunos produziram um parágrafo argumentativo (SOT(r)-10), e os gestos específicos acionados por Ana sobre esses parágrafos foram também os tradicionalistas, como pode ser visualizados pela Figura 12:

Figura 12 - Reprodução do parágrafo produzido por um aluno e da correção feita pela professora



Os “erros” gramaticais (STT(r)-8) se colocam em detrimento aos demais aspectos que não chegaram nem aos menos a serem observados pela professora. O tratamento dado ao texto não leva o aluno a compreender que é a partir de um tema, tratado dentro de uma situação específica que os recursos linguísticos e a estrutura composicional são determinados (BAKHTIN, 2003).

Na 11ª e 12ª aulas (8/10), a professora solicitou a produção de um outro parágrafo argumentativo, e, novamente, o corrigido foram os fatores gramaticais, em uma postura prescritivista, como pode ser visualizado pela Figura 13:

Figura 13 - Reprodução da resposta dada pelo aluno e corrigida pela professora

Trecho 2

“As opções da ficada e do namoro vivem em tensão constante na cabeça de muitos adolescentes”.

Aim, concordo. Pois não é tão fácil como parece e também depende da pessoa em que você está se relacionando.

Obs: O termo em que poderia ser substituído por “com a qual”.
Assim, você estaria utilizando o termo correto para retomar a palavra pessoa.

Trecho 2

A importância dada pela professora aos “erros” (STT(r)-8) cometidos pelos alunos também foi constatada na 13ª e 14ª aulas (22/10). Ana abriu as aulas informando os alunos que ela havia confeccionado um painel (SOT(r)-11) e colocado no corredor do colégio para apresentação dos parágrafos produzidos na aula 08/10. Ao ser questionada por um dos alunos se os textos colocados no painel eram os que eles escreveram, Ana responde: “...mas lógico que eu não pus o texto de vocês direto lá, eu já consertei, mas as ideias de vocês estão lá...” Antes de qualquer tipo de elogio pelas ideias e argumentos apresentados, ela declara que “é lógico” que os erros foram consertados. É o que acontece igualmente na 15ª e 16ª aulas (29/10), assim que a professora anunciou que os outros parágrafos produzidos pelos alunos estavam no novo painel (terceiro painel), uma das alunas se manifestou: “Vamos descer lá pra ver!”. Mas a resposta de Ana foi: “Não, só depois, porque o ‘mais importante é’ que eu quero fazer uns comentários sobre as respostas que vocês deram...” (grifo meu). Então ela passou a destacar os problemas encontrados: problemas ortográficos, de concordância, e do uso dos porquês utilizados de forma “errada” pelos alunos (STT(r)-8). Para tanto, foi colocando no

quadro trechos e palavras das respostas e trazendo conceitos, regras e normas a fim de sustentar as correções.

Portanto, em todos os exemplos descritos, os textos produzidos pelos alunos serviram, principalmente, como instrumento para uma gramaticalização do gênero, na noção de gramaticalização que Bonini (2007, p. 58) define “como o processo de negação da dinâmica de transformação da linguagem, que decorre da adoção de uma postura prescritivista”. Os textos não foram trabalhados como representantes de uma prática social, como forma típica de estruturação de um uso específico da língua (BAKHTIN, 2003), mas como texto em si, objeto empírico pronto, acabado e a serviço do ensino de regras e norma da língua. Conforme Baltar et al. (2005), a gramaticalização ocorre, geralmente, pelo desconhecimento do professor do referencial teórico que sustenta a transposição didática do gênero. Pela abordagem dada aos textos por Ana, é o que parece mesmo ter ocorrido com ela, pois a abordagem ficou totalmente desvinculada da prática social tomada como objeto de ensino na primeira parte da aula.

De acordo com Bakhtin (2003) e corroborado por Bronckart em toda a sua obra, a ordem metodológica para o estudo da língua, seja que gênero for, deve partir da dimensão social para as formas da língua, primeiro investigando as formas e os tipos de interação verbal em ligação com os campos em que se realizam as interações; depois as formas distintas de enunciações em ligação com as interações que as constituem, os gêneros do discurso; e só então o exame das formas linguísticas. Não somente alterando a ordem, o que não causaria nenhum tipo de problema, mas privilegiando o último nível em detrimento aos demais, Ana demonstra uma visão de que os elementos da língua são os responsáveis em construir um texto, e não o contrário, no sentido de que os recursos linguísticos contribuem para a organização textual de um gênero, a partir de uma interação comunicativa, que ocorre dentro de um determinado campo, da finalidade dessa interação, da intenção do autor que considera quem são seus interlocutores, o espaço e tempo que eles ocupam, de suas ideologias (BAKHTIN, 2003; RODRIGUES, 2004).

Um outro STT(r) que se repetiu em cinco diferentes aulas foi o “**STT(r)-19 Revisão e reescrita**”. A seguir alguns exemplos dos gestos acionados sobre este segmento, porém, antes é preciso expor os gestos específicos acionados, e as análises deles resultantes, no encaminhamento dado pela professora para que os alunos produzissem os parágrafos argumentativos (SOT(r)-10) e o parágrafo conceitual (SOT(r)-13):

Na 9ª e 10ª aulas (01/10), o parágrafo argumentativo produzido pelos alunos foi resultado/resposta a um exercício e a orientação da professora foi a seguinte:

Ana: “Olha... esse texto de vocês, os que estiverem mais interessantes, eu vou colocar no mural do corredor para a comunidade escolar ler. Então, lembrem-se de quem serão os interlocutores de vocês. Quem serão?... as outras séries, os professores, a direção, os pedagogos e os pais que passarem pelos corredores da escola”.

Primeiramente considero que a produção do aluno teria um interlocutor real, a comunidade escolar, mas a relação da produção do parágrafo argumentativo com a produção de artigos de opinião não foi esclarecida aos alunos. Possivelmente a proposta foi a de propor primeiro a produção de uma parte do artigo de opinião, o parágrafo argumentativo, não o considerando (o parágrafo) como um novo gênero, mas sim como uma parte mais simples do gênero em abordagem. Pautados sobre os preceitos bakhtinianos, o sentido do mais simples ao mais complexo, do parágrafo ao texto, o parágrafo seria gênero discursivo primário, pois estaria mais vinculado a realidade concreta, a situação imediata de comunicação: ao cotidiano escolar, pois há na sala de aula sempre um professor ou material didático que pergunta e o aluno responde por meio de parágrafos escritos. Como primário, o parágrafo argumentativo, seria, então, incorporado e reelaborado pelo gênero secundário: o artigo de opinião (BAKHTIN, 2003). No entanto, a falta de esclarecimento do motivo de produzir um parágrafo argumentativo para divulgar opiniões e não um artigo permitiu que a tarefa se configurasse em uma atividade escolar, não uma atividade que se relaciona a aproximação de práticas discursivas que acontecem fora da escola. A artificialidade do contexto escolar, escrever na e para a escola (GERALDI, 1991) não foi minimizada (NASCIMENTO, 2009), mas fortalecida. A artificialidade se minimizou apenas no sentido de que os alunos tiveram um interlocutor real.

O mesmo aconteceu nas aulas do dia 08/10, 22/10 e 05/11. A professora trabalhou com a produção de parágrafos não informando a ligação deles com o processo de escrita de artigos de opinião. Colocados como tarefa constante, no mínimo, o aluno deveria ter ciência do que produzir parágrafos contribui para que ele aprenda a produzir textos de opinião. De acordo com Pasquier e Dolz (1996) “toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige”.

Enfim, pelos gestos específicos tradicionalistas acionados no encaminhado da produção dos parágrafos pelos alunos, os parágrafos (argumentativo e conceitual) não foram trabalhados como textos que representam e produzem práticas sociais que manifestam o uso real da língua, como orienta a DCE-LP (PARANÁ, 2009), mas sim como obediência a tarefas escolares, como respostas a perguntas feitas pelos exercícios dados pela professora.

Uma outra questão ainda deve ser destacada, era Ana quem produzia os painéis para o qual se destinavam os textos produzidos pelos alunos, com a configuração que ela elegia, com os textos que ela determinava como melhores. E ainda, chegando à abordagem ao STT(r)-19, era Ana quem fazia a revisão, a reescrita e a digitalização dos textos (STT(r)-19).

Orienta a DCE-LP (PARANÁ, 2009, p. 70):

O refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a mera “higienização” do texto do aluno, para atender apenas aos recursos exigidos pela gramática. O refazer textual deve ser, portanto, atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção.

Em seu PIP, em diferentes trechos, Ana reconhece a importância da revisão e reescrita:

Trecho 1 do PIP: *“Há várias opções para demonstrar aos alunos os problemas recorrentes nos textos, como a reestruturação coletiva, que viabiliza a oportunidade de se verificar as falhas de modo geral e que ao mesmo tempo podem servir para a quase totalidade dos alunos; a correção individual, que pode tornar-se interessante, na medida em que os problemas forem discutidos em tempo real entre professor e aluno, o que nem sempre é possível em salas superlotadas; as correções de trechos problemáticos, os quais podem ou não interessar a todos e a correção de um problema por vez, ocorrido especificamente na turma que estiver sendo objeto de estudo”.*

Trecho 2 do PIP: *“No entanto, diante de todos esses questionamentos surge um ainda maior e mais importante, ou seja, de quais recursos se pode dispor para realizar a análise linguística dos textos dos alunos, sem causar desmotivação nos mesmos, sem incorrer numa simples “higienização” do texto ...”.*

Trecho 3 do PIP: *“De acordo com Geraldi (1999), o essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos”.*

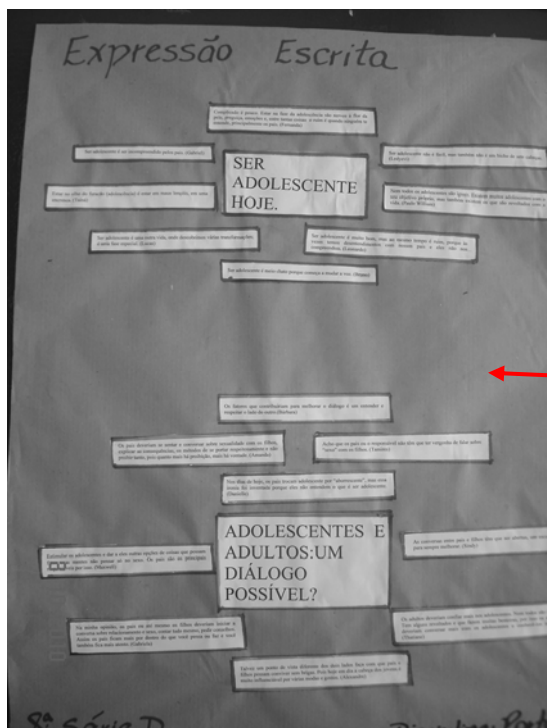
Nesse aspecto, considero que o texto de Ana, em seu PIP, era apenas reprodução de outras vozes (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2009), pois sua prática didática, em muitos momentos, se apresentou bastante divergente da teoria apresentada. Para comprovação desta afirmativa, reproduzo a seguir alguns dos painéis confeccionados por Ana, onde é possível, na comparação da Figura 14 com a Figura 15, visualizar, de uma forma mais geral, a higienização realizada por ela nos textos dos alunos:

Figura 14 – Texto original produzido pelo aluno

nome [] 8^o [/ /]

Ser adolescente é ser responsável e ser incompreendido pelos pais/pa. Ser adolescente, os pais não conseguem entender essas coisas. Os pais não compreendem o que é ser adolescente/ apesar de terem passado por isso. Na adolescência nós passamos de crianças para aborrescentes e acontece tudo por exemplo os hormônios e tudo mais para se tornarmos adultos.

Figura 15 - Primeiro painel produzido por Ana para veiculação dos parágrafos produzidos pelos alunos.



Ser adolescente é ser responsável, mas incompreendido pelos pais, pois eles não conseguem entender as manias dos adolescentes. Eles não compreendem o que é ser adolescente, apesar de terem passado por isso. Na adolescência passamos de criança para aborrescente, porque acontecem muitas coisas, por exemplo, os hormônios. Tudo para que possamos nos tornar adultos.

O texto original do aluno, Figura 14, foi revisado e reescrito por Ana, Figura 15, que é o que também acontece com o segundo parágrafo argumentativo produzido pelos alunos e divulgado em um segundo painel:

Figura 16 - Reprodução dos parágrafos produzidos por dois dos alunos.

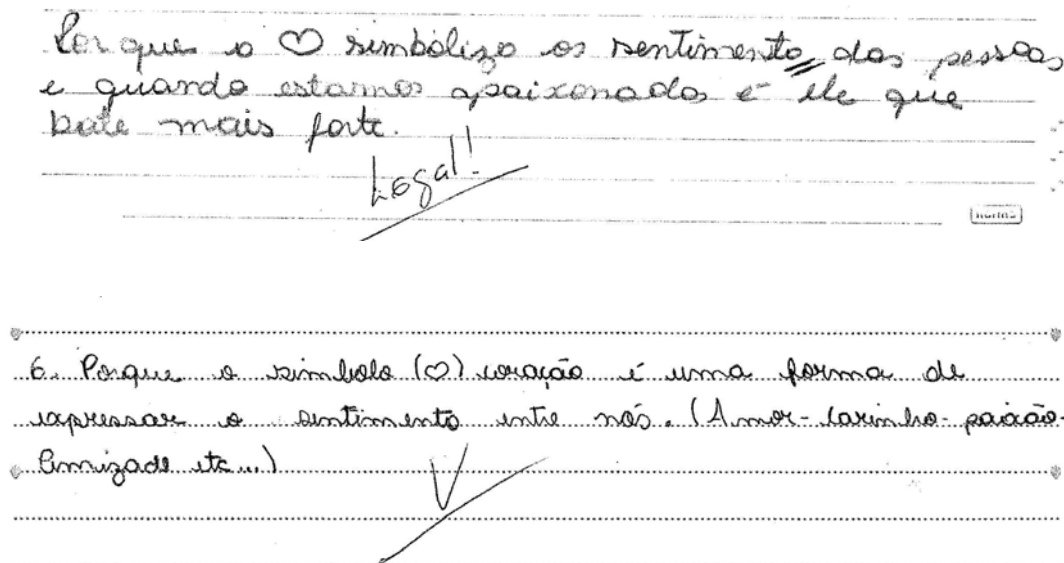
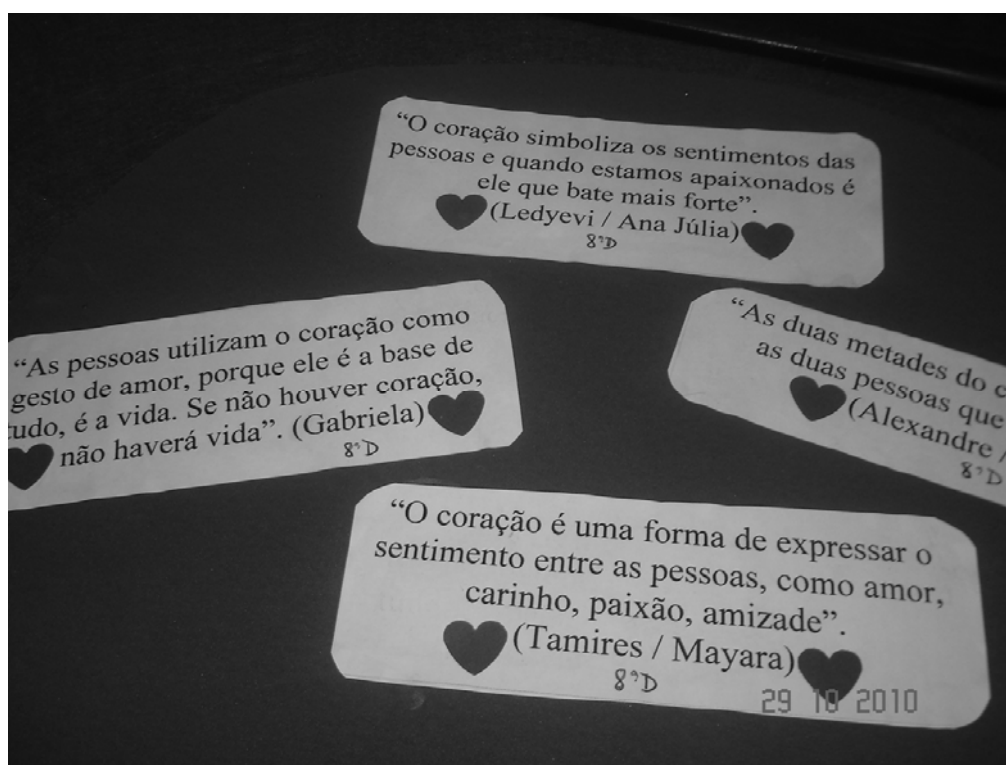


Figura 17 - Reprodução do terceiro painel confeccionado pela professora



Comparando a Figura 16 com a 17 fica visível que os textos dos alunos sofreram alterações, mas o que deveria ser uma atividade a ser feita por eles como momento de conscientização que a escrita é um processo em que o texto está em constante melhoria que acontece por meio da reescrita, é feito unicamente pela professora por meio de gestos específicos tradicionalistas.

Conforme afirmam Menegassi e Fuzza (2008), toda vez que o aluno revisa, reescreve seu texto, ele posiciona-se como um leitor do seu texto, e consegue observar o que melhorar, o que promove o crescimento do aluno como escritor. Por isso a reescrita do aluno é considerada um fator essencial no processo de produção, que deve vir após a revisão. Mas essa não é a prática didática de Ana.

Em contrapartida ao apresentado até aqui, nas últimas aulas de implementação do PIP, novos gestos, gestos específicos inovadores, foram acionados por Ana frente à produção dos alunos, no caso específico da produção da versão final do artigo de opinião (SOT(r)-4). Diferente do que ocorria, vários STT(r) passaram a ser colocados em prática por meio de novos gestos. Exemplos os SOT(r):

“SOT(r)-23 Retomada dos conceitos e das tarefas realizadas em conciliação com o objetivo de produzir um artigo de opinião”;

“SOT(r)-24 Ferramentas de auxílio para a produção: painéis com listas de palavras e expressões”;

“SOT(r)-25 Reescrita dos novos artigos (pelos alunos)”;

“SOT(r)-26 Avaliação e revisão coletiva”;

“SOT(r)-27 Ferramentas para a revisão: lista de símbolos e lista de constatações ou roteiro”;

“SOT(r)-28 Alunos avaliam suas primeiras e últimas produções”

Exemplos: nas antepenúltimas aulas de implementação do PIP, na 21ª e 22ª aulas (19/11), a professora solicitou aos alunos a produção um novo texto de opinião, dando ênfase às instruções sobre os elementos do contexto de produção: onde o texto circularia; quem seriam os leitores; os autores: os alunos da 8ª D; o tema; o objetivo comunicativo: que os alunos da 8ª D apresentem para a comunidade suas opiniões a respeito de um assunto polêmico; o gênero: um texto de opinião. E, reforçando as características do gênero, a professora lembrou a importância da criação de títulos que chamem a atenção do leitor; a possibilidade da utilização de vozes: de autoridades com fonte explícita; de argumentos fortes para convencer o leitor. Enfim, fez uma retomada ao que foi objeto de ensino e de aprendizagem em algumas aulas.

Para auxiliar os alunos na escrita de seus textos, a professora ofereceu a eles alguns exemplares de dicionários e fixou no quadro-negro dois grandes painéis que chamou de dicas para auxiliar os alunos em suas produções (STT(r)-24). Um dos painéis trazia uma lista de palavra e expressões que, segundo a descrição da professora, deveriam funcionar

como elementos articuladores nos textos dos alunos. Exemplo: “expressão para tomar posição: do meu ponto de vista, na minha opinião, penso que, pensamos que, etc”. O outro painel trazia as palavras e expressões recortadas das produções anteriores dos alunos (primeira produção, parágrafos argumentativos e parágrafo conceitual) para que os alunos se atentassem a correta ortografia de algumas palavras. Exemplo: “adolescente; tem-singular e têm-plural, etc”.

Para a correção dos novos artigos produzidos pelos alunos, na 23ª e 24ª aulas (26/11), a professora levou os alunos para o salão nobre da escola onde projetou alguns dos textos produzidos por eles na aula anterior (19/11). Coletivamente, professora e alunos foram discutindo os problemas apresentados nos textos e possibilidades de melhorias. Ou seja, os alunos avaliaram e revisaram coletivamente seus textos (SOT(r)-26).

Os textos, conforme expõe Gaffuri e Menegassi (2010, p. 109) foram, enfim, tomados como “ferramenta de diálogo entre o professor e o aluno, em que ambos tornam-se sujeitos ativos do processo de construção da escrita, em situação de interação verbal social determinada”. Completamente diferente das situações anteriores, em que a professora anulava a autoria dos alunos e não utilizava o texto como instrumento mediador.

Em seguida, a professora entregou aos alunos os novos artigos por eles produzidos e escreveu no quadro, para os alunos copiarem, uma lista com os símbolos marcados nos textos para serem corrigidos pelos alunos (STT(r)-27). Lista que reproduzo:

Figura 18 - Lista de códigos para autocorreção de textos

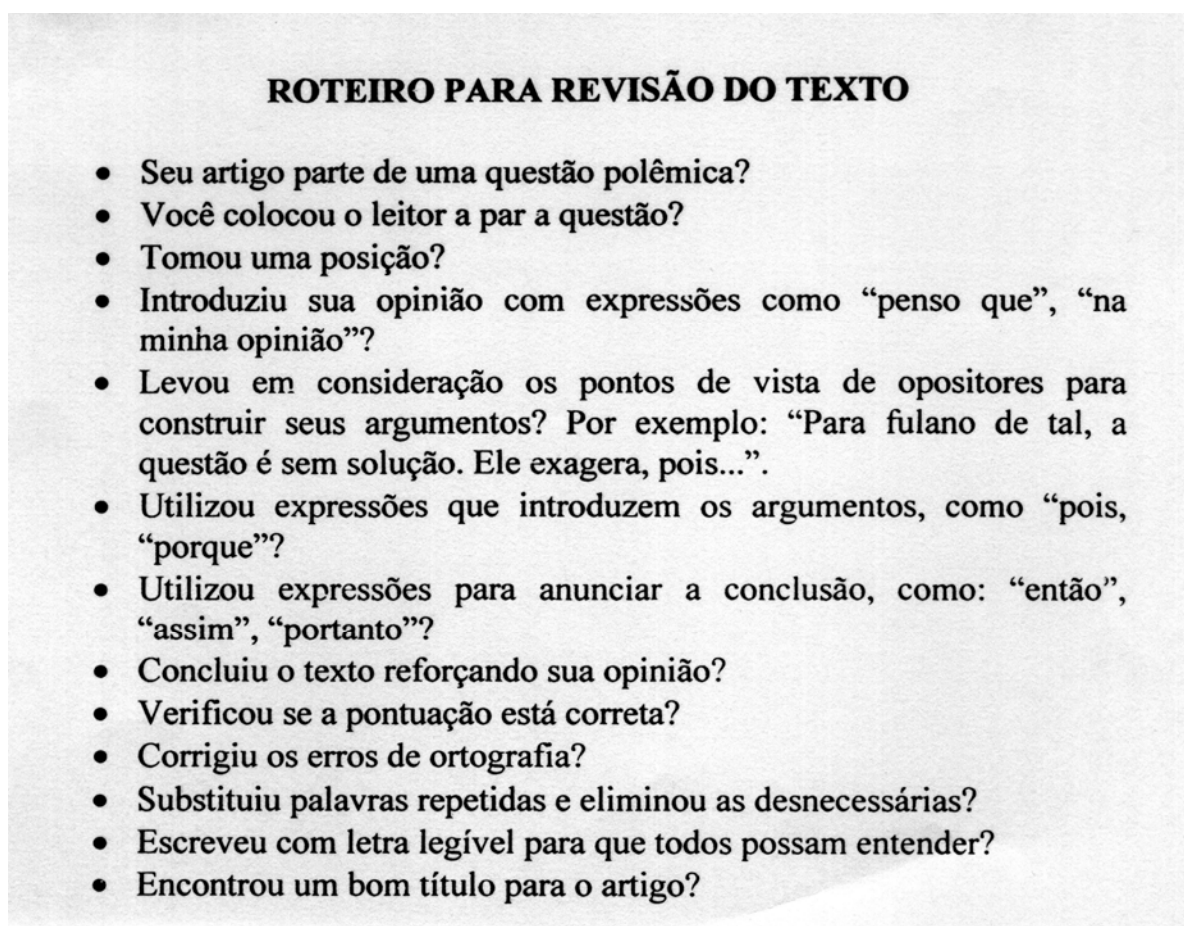
“Códigos para correção dos textos”	
△ Concordância nominal	+ regência verbal
▽ concordância verbal	_ ortografia
○ acentuação	X colocação pronominal
/ pontuação	→ parágrafo
? letra ilegível	↑ margens
* repetição de palavras ou expressões	() título
{ melhorar e/ou modificar fragmento	m mistura de pronomes
= regência nominal	

A lista de símbolos apresenta uma transformação no gesto tradicionalista de corrigir e revisar os textos dos alunos. Os símbolos apontam onde existem deficiências, promovendo com que o aluno reflita e encontre a solução, a adequação. Não é mais a

professora que marca e já determina o que deve ser alterado, é o aluno que é colocado em um processo de reflexão, revisão e reescrita.

Os alunos receberam também um roteiro (STT(r)-27) para auxiliar na revisão dos textos:

Figura 19 - Roteiro para revisão do texto



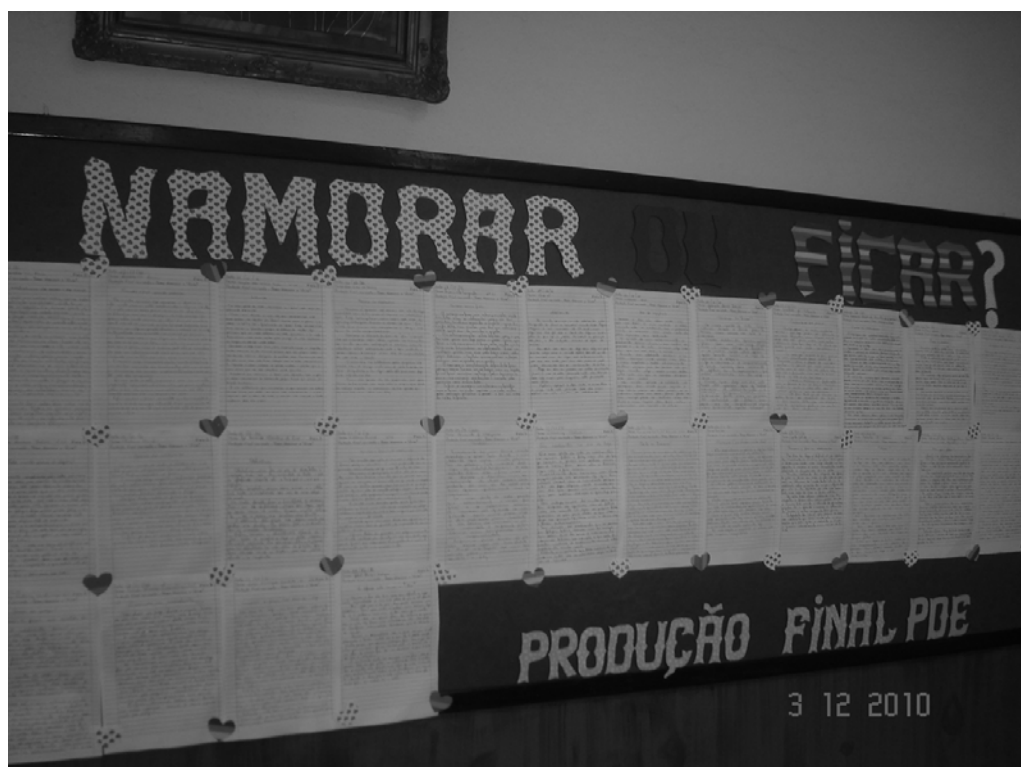
No roteiro, são doze itens a serem analisados, cinco deles voltados à correção de aspectos gramaticais, os demais para aspectos que envolvem o conteúdo e o posicionamento do aluno como produtor de seu texto e responsável por uma interação com os leitores. Baseado em Gonçalves (2009), em seus estudos sobre a *grille de contrôle* elaborada como instrumento didático pelo Grupo de Genebra e traduzida pelo autor como “lista de constatações”, considerei esse roteiro como adaptação da lista de constatações, a qual se constituiu, em síntese, da seguinte forma:

- cada item da lista se relaciona aos módulos trabalhados para o ensino e aprendizagem de um gênero textual;
 - o roteiro se configurar como uma revisão interativa, permite que o aluno trave um diálogo com o seu texto, ajustando o que ele tem a dizer, e com o professor, conhecendo claramente o que o professor espera que ele diga em seu texto;
 - é um instrumento pelo qual o professor vai considerar o texto do aluno como um objeto provisório, que ainda vai ser tratado, revisto, trabalhado;
 - é uma prática menos subjetiva de comentários por vezes incompreensíveis pelos alunos;
 - pode ser elaborada pelos próprios estudantes ou pelo professor.
- (GONÇALVES, 2009)

No caso do Roteiro de Ana, ele foi elaborado por ela, mas são os alunos que a partir da lista fazem as reflexões necessárias, a interação com seus textos, para averiguação do que é preciso melhorar (STT(r)-28), e em quais pontos a professora espera que eles melhorem.

As versões finais do artigo de opinião (STT(r)-25) foram divulgadas no painel da escola, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 20 - Painel com as produções finais dos alunos



Nas duas últimas aulas do Projeto (03/12), a professora entregou aos alunos a primeira produção deles, o texto escrito por eles em junho daquele ano, e a versão final, e pediu que eles fizessem um comparativo analisando o quanto eles melhoraram o processo de produção (STT(r)-28). Depois, em grupos, os alunos analisaram quais seriam os textos mais representativos da sala (STT(r)-29) para serem postados no blog (STT(r)-30). Foram eleitos cinco textos.

As transformações que ocorreram com o passar do tempo na postura pedagógica de Ana, na mobilização de gestos específicos inovadores em superação aos gestos tradicionalistas, também foram constatadas nas análises realizadas sobre os exercícios oferecidos aos alunos (os exercícios propriamente ditos e o encaminhamento dado pela professora para que os alunos os executassem), exemplos:

No tratamento ao “SOT(r)-5 Coerência e coesão textual” o **“STT(r)-10 Exercícios sobre elementos da coerência e coesão textual”**, presente na aula do dia 8/9, se transformou no **“STT(r)-22 Elementos do folhado textual que colaboram na construção do sentido dos textos”**, na aula do dia 12/11:

Na 3ª e 4ª aulas (8/9), com o objetivo de trabalhar, segundo a professora em relato no diário reflexivo, uma das dificuldades encontradas nos textos dos alunos, a coerência e coesão textual, ela ofereceu aos alunos uma folha com a definição gramatical de coerência e de coesão e com alguns exercícios: troca de palavras e expressões em um trecho de texto; preenchimento de lacunas em outros dois; identificação de sentidos coerentes nos trechos dados. Exemplo de um dos exercícios:

Figura 21 - Exercício sobre coesão textual

COESÃO TEXTUAL - ATIVIDADE

Alguns elementos de coesão foram retirados do texto a seguir. Leia-o atentamente e substitua os números dos parênteses, utilizando adequadamente os elementos do quadro. Atenção: alguns deles podem repetir-se.

As transformações físicas não são as únicas que os adolescentes enfrentam. (1) mentes (2) passam por grandes alterações. Nem sempre nos damos conta do quanto (3) inteligência evolui. (4), (5) é uma fase de dubiedades: (6), o jovem pode tornar- (7) mais sonhador ou independente e arrojado, passando a querer experimentar novas possibilidades e vivências; (8), fica encabulado e retraído, sensível ou agressivo. (9) (10) sente frágil e inseguro, pode achar que não precisa de ninguém; (11) (12) vê retraído, acha- (13) capaz de tudo; (14) temer o mundo, acredita que nada pode (15) acontecer. (16) começam a trabalhar e a experimentar cedo, um início de independência material. (17), trabalhando ou não, procuram, através dos estudos, um encaminhamento para a vida profissional.

(Português – Projeto Radix, 9º ano, p.146)

suas	entretanto	sua	se
ao mesmo tempo que	outros	num momento	lhe
apesar de	muitos	noutro	essa
também			

O exercício deixa transparecer um vínculo da professora com procedimentos de apresentação de definições e logo depois exercícios de fixação (POSSENTI, 1986; TRAVAGLIA, 2002), ou seja, apresenta um esquema tradicional de aula de gramática, em que o elemento gramatical a ser estudado é introduzido por meio de definições prontas para depois serem identificados e classificados pelos alunos em exercícios (APARÍCIO, 2007). Durante toda a aula, ela utilizou-se de muitos termos técnicos da gramática, fez classificações, por exemplo, em uma cartolina que foi colada no quadro negro repleta de textos curtos, destacou: “*observem que no texto são poucos e, nem, que, são poucas conjunções... [...] o e seria que tipo de conjunção? Conjunção que aparece em frases coordenadas aditivas...*”.

Os conceitos teóricos, vistos sob o viés vygotskiano, são necessários no processo de ensino e aprendizagem, pois não estão evidentes no contexto, no caso, na construção e interpretação do texto de opinião é preciso que o professor intencionalmente dirija a atenção dos alunos (GALUCH; SFORNI, 2009) para que eles sejam colocados em atividade mental (LEONTIEV, 2004) podendo identificar, analisar, generalizar e tomar consciência do uso e do valor reais desses conceitos (HILA, 2009). Contudo, os gestos

acionados pela professora e o exercício em si representam um esquema tradicional de “introdução de definições e conceitos prontos para posterior identificação e classificação pelo aluno” (APARÍCIO, 2007, p. 20).

Não houve debate oral que, nesse contexto, poderia ser um instrumento semiótico introduzido na aula para que a professora trabalhasse as capacidades argumentativas dos alunos ao defenderem seus pontos de vista (NASCIMENTO, 2005), assim a reflexão e análise de questões problemáticas estiveram ausentes nessas primeiras aulas, mas passam a acontecer, visivelmente, nas aulas finais do período investigado, pois gestos inovadores são colocados em prática: Na 19ª e 20ª aulas (12/11), o SOT(r)-5 é retomado, porém a partir de um novo tratamento (STT(r)-22): a professora recortou um texto em trechos, os reproduziu em tiras, e o elemento que iniciava cada uma das tiras era um “articulador”, expressão utilizada pela professora. A orientação para a execução do exercício foi:

Para ligar as partes do texto, eu preciso de articuladores, que são palavras, expressões que servem para ligar essas partes para que quem está lendo, o interlocutor, não perca o fio da meada.... Nesse texto de hoje, o que eu fiz: eu peguei um texto só, eu tirei algumas partes dele, separei uns trechos e recortei essas partes e coloquei alguns elementos articulares no início dos trechos. Cada trecho está separado em uma tira colorida e vocês vão montar de volta o texto utilizando os articuladores, para isso vocês terão que entender o sentido desses articuladores. Por exemplo, quando vocês têm o articulador mas, [...] vão ver lá, se tiver uma ideia que está contradizendo uma outra de uma outra tira, vocês vão ver lá que dá para encaixar o mas, ou o porém, o contudo... Então, quando a frase começar com por isso, com portanto, é porque é a conclusão de uma ideia que está em uma outra tira [...] Então é preciso entender a função dos articuladores no texto, entender que os articuladores servem para articular, para ligar as ideias, ligar o texto.

Os alunos, em grupos, começam a montar o texto utilizando os articuladores para unir os trechos separados. Atividade que demonstra uma concepção completamente diferente das atividades oferecidas sobre coesão na segunda e terceira aula do Projeto. Os elementos coesivos são apresentados como recursos da língua necessários para a construção do sentido do texto.

Durante a atividade, os alunos buscaram unir os trechos do texto considerando a pontuação, a função dos elementos coesivos, a apresentação de tese e de argumentos em relação à estrutura formal do texto, seus parágrafos, que deveriam estar relacionados ao sentido do texto.

Uma outra aula que serve de exemplo de como os gestos específicos tradicionalistas foram se transformando ao longo do tempo em gestos inovadores, principalmente no tratamento dispensado ao ensino de elementos linguísticos-gramaticais, é a 17ª e 18ª aulas (5/11): a professora ofereceu aos alunos tiras de cartolina com trechos que foram recortados do “Soneto 11” de Camões explicando que os alunos deveriam, coletivamente, reconstruir o poema, colando a sequência de versos correta no quadro, e para encontrar a sequência, eles deveriam se basear nos recursos linguísticos-discursivos do texto que eram elementos auxiliares para a construção do sentido. Assim, mesmo sem conhecer o poema seria possível reconstruí-lo a partir da atenção aos recursos linguísticos-discursivos (STT(r)-22).

Durante a aula, a professora foi chamando a atenção dos alunos para os fatores linguísticos-discursivos que contribuem para construção do texto:

...vocês viram que o último verso termina com ponto final? E agora, o que é que tem que ter no outro verso para começar a estrofe? Não é letra maiúscula? Outra coisa, vocês perceberam que nos versos da primeira estrofe o autor trabalha com ideias contrárias, ideias opostas, por exemplo, dói e não sente..., contentamento, de contente, descontente, de não contente..., dor sem doer... Será que isso vai continuar acontecendo nos demais versos?.

Também a estrutura de um soneto foi destacada como auxiliar na execução da atividade, a definição de verso e de estrofes foram topicalizados (a estruturação do gênero poema foi estudada de forma mais sistemática em aulas anteriores, não dentro do PIP). Os alunos iam recebendo confirmação da professora quando conseguiam encontrar a sequência do texto.

Os gestos de Ana demonstram que as propriedades estruturais do poema foram colocadas em conciliação com a proposta da professora em seu PIP, que era a de demonstrar como os recursos linguísticos-gramaticais auxiliam o aluno na construção e na interpretação dos sentidos de um texto. O que se estabeleceu não foi o ensino de regras e normas gramaticais a partir do poema, nem tampouco uma valorização dos recursos linguísticos-gramaticais em detrimento a construção do sentido do texto, como antes fazia Ana. Pelo contrário, esses fatores se apresentaram totalmente entrelaçados. Os alunos acabam por envolver os elementos que compõem a arquitetura interna, os recursos linguísticos ao processo de construção de sentido do texto, sobretudo de uma forma simples, articulando a reprodução à situação de compreensão do texto. É a concretização da análise linguística, que

de acordo com uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, acontece quando o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas são vinculadas às condições de produção e ao processo de construção de sentidos (PERFEITO, 2010).

Do até aqui apresentado, destaco que as transformações operadas na professora não se manifestaram de forma linear, a mistura na realização de gestos específicos tradicionalista e gestos didáticos específicos inovadores esteve presente em muitos e diferentes momentos no decorrer do trabalho realizado, embora tenha sido evidente que os temas tratados no início do processo por gestos tradicionalistas foram resignificados em gestos específicos para o ensino dos gêneros, portanto, gestos inovadores, mais no final do processo de implementação do PIP. A seguir, exponho, então, ainda alguns outros exemplos desta mistura de concepções reveladas por diferentes gestos didáticos:

Na 5ª e 6ª aulas (17/9), ao oferecer aos alunos o primeiro exemplar do gênero artigo de opinião (STT(r)-6), a professora, a partir de gestos específicos inovadores, iniciou a atividade de leitura do texto chamando atenção para alguns elementos do contexto de produção (STT(r)-3, 4, 5, 11 e 9). Topicalização repetida na abordagem aos outros exemplares do mesmo gênero e de outros oferecidos aos alunos nas aulas do dia 24/9, 5/11, 19/11, e na aula do dia 22/10, da qual destaco que nela os elementos do contexto de produção foram presentificados em exercícios escritos, o que significa trabalhar o objeto de ensino de forma mais sistematizada, gesto importante, uma vez que uma atividade escrita requer uma atenção mais direcionada da parte do aluno, pois sua atenção está orientada especificamente para o objeto de aprendizagem (LEONTIEV, 1998; GALUCH; SFORNI, 2009). Para Leontiev (1998, p. 203), as atividades de ensino devem estar diretamente ligadas à aprendizagem do conteúdo em abordagem, pois “para que um conteúdo possa conscientizar-se é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objeto direto da ação e, desse modo, entre em uma relação correspondente com o motivo desta atividade”.

Também em 17/9, a professora ofereceu alguns exercícios sobre reconhecimentos da tese (STT(r)-14) e dos argumentos apresentados pelo autor (STT(r)-15), promovendo reflexões sobre as sequências argumentativas que compõem o gênero, sobre como o autor articula esse recurso em seu texto, gesto também verificado nas aulas dos dias 24/9, 22/10, 19/11. No entanto, nas aulas logo posteriores a 17/9, na 7ª e 8ª aulas, no dia 24/9, Ana aciona, novamente, gestos específicos tradicionalistas: ao oferecer aos alunos um texto de divulgação científica, o texto foi tratado apenas como um texto-pretexito para ampliação dos conhecimentos sobre artigo de opinião. Em nenhum momento a professora nominalizou o

texto como um gênero específico, o termo utilizado era sempre “o texto”. Portanto, o artigo científico não foi abordado como resultado de necessidades sociais, de um querer-dizer dos indivíduos, como um gênero, foi apenas um texto que dava condições de melhor estudar o artigo de opinião.

O conjunto do realizado por Ana demonstra, então, que a internalização do gênero como novo instrumento semiótico mediador de suas ações estavam ainda, no terceiro momento da participação dela no PDE-PARANÁ, em vias internas, em processamento na segunda fase do processo de internalização (VYGOTSKY, 2007). Muito do que se exterioriza ainda não se mostra reorganizado. Um outro exemplo desta assertiva: ao oferecer aos alunos um exemplar de uma reportagem (SOT(r)-9) Ana a trata como se fosse um artigo de opinião:

Aluno: “Professora, esse texto parece que começa com uma incoerência, tem narração.

Professora: Por quê?

Aluno: aqui ó...(faz a leitura de uma parte construída por sequência narrativa).

Ana: não, não tem incoerência não, ele só está narrando. Incoerência é quando [...]. Neste caso, eu pedi para vocês prestarem atenção neste texto, porque [...] e porque ele começa narrando. Veja, ‘é um texto de opinião’, só que ele coloca partes narrativas e veja também que tem fala de personagens...” (grifo meu).

A professora mesmo tendo realizado estudos sobre os elementos que caracterizam o gênero tomado como objeto de ensino, ainda não o reconhece, não o diferencia de outro gênero. Isto é, o conteúdo escolar que pretende ensinar, não é totalmente conhecido por ela. Talvez se o modelo didático do gênero tivesse sido construído, isso não teria acontecido, pois as especificidades teriam sido mais sistematicamente estudadas.

Um dos alunos percebe que o texto é estruturalmente diferente, mas a professora não chega a essa reflexão. Dessa forma, o gesto específico acionado manifesta que o gênero ainda não foi totalmente internalizados por Ana, estava em processo. Também confirma esta interpretação, o texto produzido por Ana em seu diário⁶⁴ sobre a primeira parte do Projeto concluído no terceiro bimestre, em que ela afirma que os resultados até aquele momento alcançados eram satisfatórios:

⁶⁴ Durante todo o período de implementação do Projeto, Ana apenas fez comentários e algum tipo de avaliação sobre o que estava acontecendo no final do 3º e do 4º bimestres. No restante dos dias, ela se limitou a descrever gestos concretos.

Visto que 71,8% da turma concluiu o bimestre com notas acima da média (6,0). Percebi também melhoria nas produções dos alunos. Algumas incorreções das primeiras produções não voltaram a se repetir, na maioria dos casos. [...]

O sistema de avaliação desta turma é diferenciada, em relação às outras, onde são cobradas avaliações gramaticais separadas do texto. Percebi que avaliar através das produções dos alunos é melhor para eles, visto que é possível considerar muito do que eles escrevem, embora existam incorreções. O que é preciso ficar claro é que entre uma avaliação sobre concordância nominal e verbal e um texto de opinião, por exemplo, este último proporciona ao aluno mais oportunidade do que a avaliação propriamente dita, com perguntas mais específicas sobre a análise linguística.

Talvez seja por este motivo que houve um melhor aproveitamento desta turma, em relação às demais.

Sua avaliação vai de encontro ao proposto como objetivo de seu PIP, onde ela expôs a necessidade do aluno dominar o gênero, só que nesse texto avaliativo este aspecto nem ao menos chega a ser considerado. Primeiro, ela toma como satisfatória as notas dos alunos, ou seja, o que eles apresentaram de melhoria em relação à aprendizagem dos conteúdos linguísticos-gramaticais, uma vez que os elementos gramaticais foram o único alvo de avaliação no primeiro texto e nos parágrafos-respostas produzidos pelos alunos. Só em um segundo momento, a professora relata que percebeu “também” melhoria nas produções dos alunos, “embora existam incorreções”. A noção de erro da gramática normativa está sedimentada na concepção de ensino da língua para Ana, o que justifica o fato de que foi mais no terceiro bimestre que os gestos específicos tradicionalistas foram mobilizados nos exercícios de identificação e classificação, nas correções apenas de “erros” gramaticais. Formas tradicionais de fazer que impregnaram o agir de Ana (FAÏTA, 2004; NASCIMENTO, 2009), o que Leontiev denomina de hábitos, não no sentido de novas ferramentas constituídas pela nova ação proposta: ensinar o texto de opinião como gênero textual, mas hábitos automatizados no curso do exercício da profissão.

Não diferente foi o texto proferido no final de toda a implementação do PIP, onde Ana se mostrou ainda bastante ligada às concepções tradicionais. Seu relato no diário reflexivo é a de que:

Neste quarto bimestre, todos os 32 alunos obtiveram média acima de seis (6,0). Além disso, foi possível observar um progresso significativo nas produções textuais. Quanto às perguntas feitas aos alunos sobre a aplicação do projeto, todos responderam positivamente, quanto à experiência de participar de uma sequência didática, com prioridade para o gênero texto de opinião. Nenhum deles sentiu-se prejudicado por não terem realizado provas formais. Ao contrário, sentiram-se aliviados, pois,

de acordo com as respostas, muitos consideram as avaliações como uma “pressão” sobre os alunos e também mais difícil para tirar nota, segundo eles. [...] Enfim, a avaliação dos alunos foi muito positiva e os resultados bastante satisfatórios.

Quanto a mim, devo confessar que no início temia por ter que trabalhar tanto tempo com o mesmo tema. Porém, como houve vários textos, o desenvolvimento do projeto não ficou cansativo, ao contrário, considerei-o bastante dinâmico, inclusive não houve tempo suficiente para trabalhar com todos os textos previstos inicialmente.

Considerarei muito mais “leve” o trabalho sem as avaliações formais, o que não significa em absoluto que os conteúdos essenciais tenham sido deixados de lado. Somente foram analisados sob outro aspecto, ou seja, foi avaliado o modo como os alunos aplicam os conhecimentos linguísticos no texto. O que considerarei “leve” foi o modo de avaliar sem pressão, tensão ou estresse desnecessário. Os alunos iam recebendo notas à medida que respondiam as questões propostas no decorrer dos módulos.

Pelos resultados alcançados, com relação às médias bimestrais, só houve crescimento de um bimestre ao outro. O mais importante é que quase que a totalidade dos alunos progrediu, no que se refere à produção textual, especificamente o gênero texto de opinião. [...] Considero que os objetivos foram alcançados, pois houve boas produções no decorrer e na finalização do projeto”.

O primeiro aspecto destacado foi a nota dos alunos. Em consequência de eles terem atingido a média, ela considera os trabalhos realizados, e que o Projeto foi bom e os alunos aprenderam. A evolução é avaliada pelo produto final, não pelo processo. A melhoria no processo de produção é apenas um adendo, pois a expressão utilizada é “além disso”, ou seja, além da boa nota, eles melhoraram ao escrever textos de opinião.

Enfim, apresentados os temas mobilizados e os gestos que o sedimentaram na realização do trabalho de implementar o PIP, e algumas constatações deles resultantes, volto ao procedimento de comparação entre o planejado e o realizado (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004; MACHADO, 2002). Primeiro apresento uma classificação quantitativa, por meio da Tabela 17, a fim de oferecer uma visão geral de quais temas foram realizados conforme o planejado (R); quais temas foram parcialmente realizados conforme o planejado (RP); e quais não foram realizados conforme o planejado (R), embora tenham sido realizados, mas de forma diferente do planejado. Bem como, apresento uma visão geral de quais gestos específicos foram acionados para realização do trabalho planejado: gestos específicos tradicionalistas e/ou gestos específicos inovadores. Em seguida, apresento de forma mais sistematizada os dados resultantes da comparação, respondendo as perguntas norteadoras desta seção.

Tabela 17 - O trabalho planejado e o trabalho realizado por Ana e os gestos específicos mobilizados para o seu agir profissional

SOTs(p)	STTs(p)	R	RP	NR	Gestos específicos tradicionais	Gestos específicos inovadores
1. Tema central: ensino da produção do texto de opinião e construção de um ensino de gramática	1. Levar os alunos a melhor dominarem a produção de artigos de opinião	-	-	-	-	-
	2. Construir um ensino de gramática a partir das dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos em seus textos		X			
2. Estabelecer uma comparação entre duas turmas da mesma série, utilizando métodos de ensino diferenciados	3. Verificar em qual das turmas surgirá o maior número de bons textos	-	-	-	-	-
	4. Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos	-	-	-	-	-
	5. Constatar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação de produtores de texto	-	-	-	-	-
3. Textos produzidos pelos alunos	6. Efetuar análise linguística nos textos e não só apontar erros			X		
	7. Correção coletiva e individual		X			
4. Ensino dos gêneros textuais/discursivos	8. Trabalhar sequências discursivas com marcas de opinião	X				
	9. Gênero como representante de uma prática social	X				
5. Destinatários diferentes dos comuns às escolas: o professor	10. Apresentação dos textos em murais na escola, coletâneas encaminhadas à biblioteca escolar, blog, jornal, entre outros.	X				
6. O trabalho com a gramática	11. Não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais – compreensão de como os elementos gramaticais colaboram na organização do texto e construção de seu sentido	X				
	12. Substituição do trabalho com a metalinguagem para a compreensão do fenômeno linguístico	X				
	13. Diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa			X		
	14. Considerar não somente a gramática normativa, mas também a descritiva, a internalizada, e a reflexiva		X		-	-

7. Produções devem corresponder ao que se escreve fora da escola	15.Os textos devem ter finalidades interativas/comunicativas	X				
	16.Os textos devem ter destinatários reais	X				
8. Oferecer textos variados aos alunos	17.Oferecer o maior número possível de registros produzidos, principalmente, os que utilizam da norma culta			X		
	18.Colocar os alunos em contato com textos de jornais e revistas, considerando o interesse dos alunos			X	-	-
		R 7	RP 3	NR 4		

Algumas observações sobre a Tabela 17:

- Símbolos: R= o planejado foi realizado conforme o planejado;

RP = o planejado foi parcialmente realizado conforme o planejado;

NR = o planejado não foi realizado conforme o planejado;

- As linhas assinaladas com o sinal “-“ indicam que os respectivos STTs(p) não foram analisados como realizados, parcialmente realizados ou não realizados, uma vez que eles se referem a constatações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno participante do Projeto de Ana, e não de ações da professora. Assim, por não me ater em nenhum momento de toda a pesquisa a levantamentos direcionados aos alunos, a aprendizagem e desenvolvimento deles, não analisei tais STTs.

Os STTs(p) não analisados:

Dos STTs(p) identificados como não analisados, destaco o “STT(p)-3 Verificar qual turma produziu melhores textos”. Conforme o relato da professora em seu Artigo Final (ANEXO 5), a turma D (a turma de implementação do PIP) produziu melhores textos que a outra, a turma B (não participante do Projeto):

... foi possível observar um progresso significativo nas produções textuais de toda a turma, ao contrário da oitava B, em que verifiquei que somente os alunos que já escreviam com certa fluência, aperfeiçoaram os textos....

Portanto, segundo a professora, o STT(p) foi realizado, mas essa é uma avaliação dela, como já expus, não fiz nenhum tipo de análise sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, apenas da professora.

Também se enquadram na categoria de não analisados, pelo mesmo motivo, o planejado no “STT(p)-1 Levar os alunos a melhor dominarem a produção de artigos de opinião”; “STT(p)-4 Verificar qual o procedimento adotado possibilitou maior autonomia ao aluno”, e no “STT(p)-5 Sobre a constatação da contribuição ou não da gramática normativa para a formação de produtores de texto”.

Ao desconsiderar os quatro STTs(p) que não foram analisados, a constatação foi a de que dos 14 STT(p) restantes que apresentam o planejado por Ana, 50% deles foi realizado em sala de aula seguindo o planejado em seu PIP; 29% não foi realizado conforme o planejado (mas foi realizado); e 21% foi realizado de forma parcial ao planejado. Portanto, os dados encontrados demonstram uma tensão entre o planejado e o realizado, mas não sobre o fator quantitativo, pois como afirmam Amigues (2004) e Machado (2002) é muito natural que o trabalhador em sua prática, reavalie, adapte, transforme o que foi planejado diante da situação imediata de comunicação. A tensão, no caso específico de Ana, está localizada sobre o fato de alguns temas não terem sido realizados da forma como foram planejados, porque configuravam no planejado um novo direcionamento nas ações pedagógicas dela, a saber:

Conforme posto, o planejado revelado nos STTs(p)- 6, 13 e 17 - centraram-se na preocupação de construir uma nova prática pedagógica em consequência de uma reconfiguração das concepções de linguagem e de ensino de Ana; da mesma forma o planejado no STT(p)-18 classificado como resultado da internalização dos gêneros como um novo instrumento, mas o realizado não se realizou conforme o planejado:

O não realizado conforme o planejado

O planejado em “STT(p)-6 Realizar a análise linguística com textos de alunos e não simplesmente apontar erros” - foi o que mais ficou distante da proposta de trabalho de Ana, visto que desde o primeiro texto escrito pelos alunos até o último o que ela fez foi apontar erros gramaticais e não propor análises linguísticas. A mesma justificativa cabe a classificação dada de não realizado conforme o planejado no “STT(p)-13 Diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa”. Pelos gestos específicos acionados, a importância aos “erros” gramaticais esteve em evidência durante todo o processo.

Também o planejado em “STT(p)-17 Oferecer o maior número possível de registros produzidos, principalmente, os que utilizam da norma culta”. Dos textos oferecidos aos alunos, por serem artigos de opinião, texto de divulgação científica, reportagem, tinham uma aproximação maior com a variante culta, sem dúvida, contudo, outros registros não foram sequer oferecidos aos alunos.

E no planejado em “STT(p)-18. Colocar os alunos em contato com textos de jornais e revistas, considerando o interesse dos alunos” –interpretei como não realizado conforme o planejado, porque dos seis textos oferecidos aos alunos: três exemplares do gênero artigo de opinião (nas datas de 17/9; 24/9 e em 22/10)⁶⁵, um exemplar de texto divulgação científica (na data de 24/9)⁶⁶, e dois exemplares de reportagem (nas datas de 1/10 e em 8/10)⁶⁷, dois desses seis textos, dois artigos de opinião, foram produzidos por pessoas conhecidas da professora a fim de atender a um pedido dela; no texto de divulgação científica a fonte não foi divulgada; e os outros três (um terceiro artigo de opinião e as duas

⁶⁵ Primeiro exemplar do artigo de opinião: “Será que ‘ficar’ é mesmo novidade?” de autoria de Jairo Bouer. Fonte apresentada: Jairo Bouer é psiquiatra e apresentador de televisão. Revista Veja Jovens, setembro, 2001.

Segundo exemplar: “Nada do que foi é, ou será como antes” de autoria de Antônio Henrique Mariano. Fonte apresentada: Jacarezinho(PR), maio/2010. Antônio Henrique Mariano é advogado, especialista em Direito Civil e Processo Civil; especialista em Saúde Mental; coordenador de Saúde Mental da 19ª Regional de Saúde; técnico de vigilância em saúde e ministra palestras a adolescentes e jovens sobre sexualidade.

Terceiro exemplar: “Namoro, iniciação ao amor” de autoria de Mário Antônio da Silva. Fonte de referência apresentada: Mário Antônio da Silva é sacerdote da Igreja Católica, mestre em Teologia Moral e pároco da Paróquia Sagrado Coração de Jesus em Jacarezinho-PR. Nomeado bispo auxiliar de Manaus, em 09-06-10. Jacarezinho, maio/2010.

⁶⁶ “Mononucleose - A doença do beijo”. Texto de divulgação científica apresentado aos alunos sem nenhuma referência ao gênero e a fonte de onde foi retirado o texto.

⁶⁷ Primeiro exemplar da reportagem intitulada “O jogo das pulseirinhas” de autoria de Daniela Macedo, publicada na Revista Veja na data de 16 dez 2009. A autoria foi suprimida na nota de referência oferecida aos alunos. Segundo exemplar: “Os códigos do ficar” reportagem da Revista Veja, 2004.

reportagens) foram todos da mesma revista (Revista Veja). Assim, não houve uma variedade apresentada, e, sobretudo, todos estavam desconectados de seus suportes originais. Em nenhum momento Ana trouxe para a sala de aula as revistas, a fim de que os alunos tivessem contato com o suporte original. Segundo Lopes-Rossi (2005, p. 84),

É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel. Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve procurar levar o original para a sala de aula. A percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual.

Os textos eram digitalizados, ou seja, o texto original, assim como o suporte, não foram apresentados aos alunos, tampouco as especificidades do veículo de circulação, a Revista Veja. De acordo com Noverraz e Schneuwly (2004) o gesto de apresentar aos alunos o suporte original do texto em estudo em sala de aula é importante para sensibilização da forma como o gênero circula socialmente. Para Baltar et al. (2005), é o que permite a discussão e análise sobre os modelos, os veículos em que circulam, a situação comunicativa, a fim de que seja desenvolvida “nesses aprendizes uma consciência crítico-reflexiva acerca do papel da mídia na sociedade, reflexão que toma a atividade de leitura e produção realmente significativa” (BALTAR et al., 2005, p. 169).

Destaco ainda que dos seis textos, apenas três eram modelos de referência do gênero em processo de ensino e aprendizagem, portanto, em dois bimestres, vinte e seis aulas, os alunos foram colocados em contato com poucos exemplares do gênero artigo de opinião.

Portanto, o realizado divergente do planejado evidencia que alguns preceitos e operações de complexificação do gênero ainda estavam em processo de internalização por Ana, pois os gêneros, como artefato, foram integrados à estrutura cognitiva dela, ela enriqueceu seus esquemas mentais de uso do artefato, chegando até a fase da instrumentação (RABARDEL, 1995), visto que ao planejar suas ações pedagógicas o fez tomando as novas concepções e o gênero como eixo condutor, mas ela não conseguiu colocá-los em prática de acordo com as reconfigurações que os formaram. Houve uma volta aos hábitos automatizados (LEONTIEV, 2004). Para a efetivação prática dos STTs(p)-6, 13, 17 e 18, os gestos acionados foram, conforme assinalado na Tabela 17, exclusivamente os específicos tradicionalistas.

Esta mesma interpretação é realizada sobre o trabalho que foi parcialmente realizado conforme o planejado. Também o planejado nos STTs(p)- 2, 7 e 14 - centraram-se

na preocupação de construir uma nova prática pedagógica em consequência de uma reconfiguração das concepções de linguagem e de ensino de Ana, mas foram realizados de forma parcial em relação ao planejado:

O parcialmente realizado conforme o planejado

O planejado em “STT(p)-2 Constituir um ensino de gramática, a partir da análise linguística do texto produzido pelo próprio aluno da oitava série, que funcione como auxílio e não como obstáculo para que ele escreva de maneira adequada numa dada situação de comunicação”, considerei como parcialmente realizado, pois 76% dos textos e dos exercícios oferecidos aos alunos não faziam parte do MDP elaborado antes da fase de implementação do PIP. Os exercícios e os textos foram sendo construídos durante o processo de implementação tomando como base as dificuldades apresentadas pelos alunos, o que ampliou, enriqueceu o planejado. Porém, durante a maior parte do processo de implementação os elementos gramaticais foram colocados como essenciais para a escrita de textos.

O planejado no “STT(p)-7 Promover correção coletiva e individual dos textos dos alunos” - apenas na produção final do artigo foram os alunos que revisaram e reescreveram seus textos, primeiro coletivamente e depois de forma individual. Todos os demais textos produzidos por eles: a primeira produção, os parágrafos argumentativos e o parágrafo conceitual foram revisados e reescritos pela professora.

E, no planejado no “STT(p)-14 Considerar não somente a gramática normativa, mas também a descritiva, a internalizada, e a reflexiva”- da mesma forma, somente nas últimas aulas de implementação, atividades foram encaminhadas a partir da consideração a outras gramáticas que não a normativa, por meio de propostas de reflexão sobre o uso dos elementos gramaticais na construção dos sentidos de um texto.

Portanto, os gestos específicos acionados para execução destes STT(p) (2, 7 e 14) variaram entre tradicionalistas e inovadores, ressaltando, o que considerei bastante comum, por decorrência de valores trazidos pela professora e nela sedimentados e o embate de tais valores com outros novos (SIGNORINI, 2007), e já previstos, pois foi a partir desta concepção, da tradicionalista, que criei as duas categorias de gestos específicos acionados por Ana. Contudo, a mistura demonstra que alguns preceitos e operações de complexificação do gênero ainda estavam em processo de internalização por Ana durante o momento do trabalho realizado, pois ela retoma constantemente aos preceitos sedimentados executando gestos

tradicionalistas, mesmo para execução de temas centrados em novas concepções e na proposta de ensino de gêneros.

Por outro lado, o acionamento de gestos didáticos específicos inovadores demonstra que outros preceitos, os novos, e operações de complexificação do gênero foram internalizados, pois tais gestos manifestaram que o planejado foi reorganizado, recriado (BAKHTIN, 2003), o que gerou um enriquecimento à intervenção proposta. Além de ter buscado outros textos e elaborado novos exercícios além dos que formaram seu MDP, o encaminhamento dado em sala de aula (voltar às aulas dos dias 19/11 e 26/11 descritas) para o trabalho com a produção final dos alunos, ficou muito além do esquematizada no MDP, o qual reproduzo pela figura 23 para confirmação do que caracterizo como uma ampliação positiva e enriquecedora:

Figura 22 - Reprodução do comando de produção do texto final dos alunos constante do MDP de Ana

AGORA É COM VOCÊ!

Após tanta informação, você será capaz de produzir o seu próprio texto, expondo opiniões, através de argumentos sólidos e coerentes.

Por se tratar de uma produção individual, cada aluno deverá imprimir ao texto o seu próprio estilo, ou seja, deixar transparecer suas marcas próprias e inconfundíveis, através das inferências, das ideias subentendidas e até mesmo das ambiguidades propositais.

Escrever sobre uma situação que se vivencia no cotidiano não pode ser tarefa difícil, não é mesmo?

*Por isso, o tema será: “**Ficar** e **namorar**”.*

Lembre-se de que para produzir o texto, você deverá observar as normas que regem a norma padrão da língua, pois o seu texto será lido por outras pessoas e ninguém deseja vê-lo discriminado por causa da inadequação do uso da linguagem!



Atualmente, há uma nova visão sobre a importância da divulgação dos textos produzidos pelos alunos. Vejamos o que nos diz a respeito disso o professor de Língua João Wanderley Geraldi, da Universidade de Campinas:

É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar, ao produzir seu trabalho, uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público” (GERALDI in CHIAPPINI, 2004, p.42).

Nas Diretrizes Curriculares (documentos que norteiam cada uma das disciplinas), o exercício da escrita, em Língua Portuguesa, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.

Não há mais desculpas! O seu texto deverá ficar caprichado, para que toda a comunidade possa lê-lo no mural de notícias da Escola ou até mesmo através do Blog da turma, que você terá oportunidade de criar, juntamente com seus colegas.

Diante de todos esses dados, o trabalho parcialmente realizado foi uma resposta ativa e crítica (MENEGASSI, 2008, 2009) da professora frente ao por ela planejado. Após refletir sobre o trabalho planejado, Ana reorganiza seu discurso e os exercícios, enfim, suas ações didáticas baseadas em julgamentos e avaliações que realizou durante o processo, ampliando assim o planejado.

Não diferente se enquadra o trabalho realizado conforme o planejado: é manifestação de que novos preceitos e de que operações de complexificação do gênero foram internalizados. Dos sete STTs(p) planejados sob uma reconfiguração de concepções tradicionais e da tomada do gênero como eixo organizador de ensino, cinco foram realizados a partir de gestos específicos inovadores:

O realizado conforme o planejado

O planejado no “STT(p)-8 Trabalhar sequências discursivas com marcas de opinião” e no “STT(p)-9 Gênero como representante de uma prática social” - foram realizados a partir de gestos didáticos específicos por meio dos quais o gênero artigo de opinião foi apresentado para o aluno como um representante da prática social de linguagem, de instrumento para discussão de problemas controversos na sociedade. E os elementos que compõem esse gênero, entre eles as sequências discursivas, foram tomados como objeto de ensino.

Já o planejado no “STT(p)-10 Apresentação dos textos em murais na escola, coletâneas encaminhadas à biblioteca escolar, blog, jornal, entre outros” – foi realizado da seguinte forma: os parágrafos argumentativos e o parágrafo conceitual produzidos pelos

alunos foram divulgados nos painéis no mural da escola, e o artigo de opinião final além de ter sido divulgado no painel, foi publicado no blog da sala. Da mesma forma cumpriu-se também o planejado no “STT(p)-15 Os textos devem ter finalidades interativas/comunicativas” e o “STT(p)-16 Os textos devem ter destinatários reais” – embora o planejado neste último STT(p), mereça ressalva.

Realmente, os textos tiveram destinatários reais, mas por meio de gestos didáticos tradicionalistas passaram sempre pelo crivo corretor da professora, que foi quem revisou e reescreveu os textos, reafirmando a função primeira da produção escolar de escrever para a professora corrigir.

Portanto, estes gestos também representam uma responsividade ativa e crítica (MENEGASSI, 2008, 2009), pois no realizado o objetivo geral do Projeto de auxiliar os alunos na produção de artigos de opinião se cumpriu por meio da utilização do gênero como instrumento mediador e como objeto de ensino. E ainda, ampliou o planejado a respeito de divulgar os textos dos alunos no blog da sala. O blog não serviu apenas de suporte para os textos finais, foi instrumento mediador de interações que ocorreram durante todo o período. Logo na 7ª e 8ª aulas (24/9), assim que um dos alunos criou o blog da sala, a professora postou o texto de divulgação científica trabalhado em sala e solicitou que os alunos visitassem a página do blog, a fim de deixarem comentários a respeito do tema em discussão, para que pudesse acontecer um diálogo entre os alunos da sala, entre eles e a professora, e entre eles e as pessoas para quem eles divulgaram o blog (o endereço do blog foi deixado em mural na escola para que a comunidade escolar pudesse também ter acesso).

Visitei o blog dois dias depois das aulas do dia 24/9 e verifiquei que, até aquele momento, quatro alunos tinham postados comentários. Isto é, os alunos iniciaram um processo de interação no ambiente virtual que seria o suporte final de suas produções e a ter contato real com o suporte, diferente do que acontecia com os textos trazidos pela professora para a sala de aula que eram desvinculados de seus suportes. Reproduzo a página do blog, a fim de comprovar a postagem do texto e a interação ocorrida:

Figura 23 - Transcrição da página do blog na data de 26/09/2010



Mononucleose - A doença do beijo

A monucleose, popularmente conhecida como doença do beijo, tem sintomas parecidos com os da gripe, mas não possui sintomas respiratórios, vacina ou tratamento com os da gripe, mas não possui sintomas respiratórios, vacina ou tratamento antivirais específicos. Só um exame aprofundado pode diagnosticá-la. A doença do beijo é uma síndrome infecciosa que acomete principalmente indivíduos entre 15 e 25 anos. Ela é causada pelo vírus Epstein-Barr, que atua sobre os linfócitos do organismo. A doença é frequentemente confundida com a gripe, por apresentar sintomas como febre alta, odinofagia (dor durante a deglutição dos alimentos), tosse, artralgias (dor nas articulações), cansaço, falta de apetite, dor de cabeça, calafrios, desconforto abdominal, vômitos e dores musculares. Enquanto a gripe possui vacina e tem tratamento antiviral específico, o mesmo não ocorre com a mononucleose. A infecção é controlada pelo próprio organismo depois de duas semanas, mas nesse período pode ser transmitida. Os efeitos da doença são combatidos com analgésicos e antitérmicos. Como não existe tratamento ou vacinas, mas mesmo pacientes completamente assintomáticos podem ser fonte de contágio.

22 Set 2010
Admin · 4 vistos · Deixe um comentário

Na 13ª e 14ª aulas (22/10), um outro texto foi postado pela professora, um artigo de opinião também já trabalhado em sala. Visitei o blog e averigui que dois alunos, alguns dias depois da postagem, interagiram no ambiente virtual deixando opiniões. Interessante mencionar que sobre essa interação específica a professora não fazia nenhum tipo de comentário em sala ou no próprio blog a respeito do conteúdo dos comentários, de adequação ou inadequação gramatical, ou erros, segundo o conceito adotado por ela. Os alunos escreviam livremente. A professora apenas uma vez ou outra lembrava os alunos em sala sobre o blog e solicitava que eles interagissem lá, o que ela reforçava era a importância deles terem um espaço para discutirem o tema que estava em pauta, para que ao final, quando fossem produzir o texto de opinião final, eles já tivessem suas opiniões bem formadas e bons argumentos para defendê-los.

O planejado no “STT(p)-11 O trabalho com a gramática não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais” - e no “STT(p)-12 Substituição do trabalho com a metalinguagem para a compreensão do fenômeno lingüístico” - também foram trabalhos realizados conforme o planejado que demonstraram a transformação ocorrida com a prática

pedagógica de Ana, e por conseguinte, com suas concepções de linguagem e de ensino. Nesse sentido, são respostas ativas e críticas, ampliam o planejado conseguindo construir um processo de ensino que não só expõem ao aluno “*do que seja um bom texto, como é organizado, os elementos gramaticais que o constituem e as características referentes ao gênero estudado*” (trecho do PIP), mas consegue levar o aluno a entrelaçar todos esses elementos por meio da reflexão crítica, que é o que ela faz nas últimas aulas do 4º bimestre.

Por exemplo, na 17ª e na 18ª aulas quando trabalha com a atividade de reconstrução do Soneto 11 de Camões, uma das atividades propostas é para que os alunos relacionassem o soneto a uma música e a um texto bíblico. No MDP os três textos estão presentes, ou seja, foram previamente planejados para o trabalho com a intertextualidade, mas o encaminhamento lá proposto e os exercícios (ANEXO 4) apenas levariam o aluno a identificar o diálogo entre eles. O efetivado em sala ampliou o planejado.

Outro exemplo, nas 19ª e 20ª aulas, por meio da tarefa de fragmentação de um texto, os alunos refletem como reconstruí-lo empregando elementos articuladores, refletindo também sobre o emprego da pontuação, da função dos elementos coesivos, da tese e de argumentos apresentados pelo autor do texto. E nas 21ª e 22ª aulas, momento da revisão da primeira produção, Ana explicita todo o contexto que envolve a produção dos alunos: os destinatários, o veículo de circulação, o tema, o objetivo da produção, o gênero; oferece dicionário, lista de palavras e expressões, lista de elementos articuladores; informação de que apenas o texto final seria avaliado com nota.

Dessa forma, em decorrência de um dos objetivos principais do PIP de Ana ser o de criar um novo ensino de gramática, considero que sua resposta ao Programa foi, de um modo geral, ativa e crítica, constituída após uma responsividade retardada, pois apenas após um determinado tempo, nas últimas aulas de implementação, ela conseguiu ampliar suas concepções que se refletiram em suas práticas didáticas.

Assim, em resposta a questão: *O realizado revela que os gêneros textuais foram internalizados como instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas de Ana?* A resposta é sim, tanto os temas mobilizados quanto os gestos didáticos específicos dispensados para o ensino do gênero em decorrência de novas concepções, revelam que Ana está em processo de internalização dos gêneros. Contudo, resta-me ainda abordar as representações sociais que ela tem de si para confirmar (ou não) esta constatação e responder a última questão norteadora desta seção.

O nível semântico - para ser possível responder a questão: *a professora, no final do processo, se concebe como ator ou como agente de suas ações?* uma outra confrontação entre o prescrito e o realizado foi necessária: o prescrito pela DCE-PR/PDE-PARANÁ e o realizado por Ana. Porque os dados resultantes dessa confrontação poderiam ou não reafirmar a constatação de que Ana sofreu transformações devido à internalização do novo instrumento semiótico. Dessa forma, contrapôs a representação atribuída ao professor e seu agir pelo documento oficial e o papel que Ana assumiu durante seu agir real.

Conforme apresentei no Capítulo anterior, o PDE-PARANÁ, inicialmente, no DS, considera o professor um agente, mas seu projeto teórico formativo como um todo, expande esta caracterização, e ao professor é atribuído papel o de ator. E é exatamente o papel de ator que Ana assume em seu agir, durante a implementação de seu PIP. Ana demonstrou razões, intenções e capacidades que foram se estabelecendo como próprias durante o processo formativo. Ela iniciou o processo como agente, e continuou assim se vendo durante a elaboração de seu PIP, mas em sua prática de sala de aula, transforma seu papel de agente para ator. Isto pode ser confirmado pelo texto da seção Considerações finais de seu Artigo final, onde ela mesma expõe:

No entanto, não é isso o que se verifica nas produções dos alunos, ao chegarem à oitava série, tempo em que se preparam para ingressar no ensino médio. Isso sempre 'me angustiou' profundamente, por isso me questiono com frequência sobre o que realmente é importante ensinar (grifo meu).

Ou seja, Ana assumiu que seus sentimentos pessoais constituíram suas razões e intenções para agir e que seu agir trouxe alguns resultados pretendidos, inclusive para ela mesma:

... não foram somente os alunos que progrediram na aprendizagem, mas 'eu' também, ao me desapegar de alguns hábitos cristalizados, os quais resistia em abandonar, não por comodismo, mas talvez pelo "frio no estômago" que costuma acompanhar as novidades (grifo meu).

Em seguida a atualização da Tabela 15, transformada em Tabela 18. Contudo apenas com os dados sobre Ana:

Tabela 18 - Panorama do processo de internalização do gênero por Ana– 3º momento

	1º Momento: antes de participar do PDE-PARANÁ	2º Momento: durante as primeiras etapas do PDE-PARANÁ	3º Momento: final da participação no PDE-PARANÁ
Quais os conhecimentos sobre os gêneros	Conhecimento sobre as orientações oficiais.	Conhecimento sobre as orientações oficiais e sobre as teorias sobre gêneros.	Conhecimento sobre as orientações oficiais, teorias sobre gêneros e prática de sala de aula a partir da própria experiência
Representação de si	Agente de seu agir. Apresenta razões e intenções internas para agir, mas duvida de sua própria capacidade.	Agente de seu agir - emprego de adjetivos que marcam insegurança (não se atribui capacidades para agir).	Ator de seu agir.
Etapa da internalização	O gênero é ainda artefato; está no nível externo, uma vez que teórico.	O gênero está em processo de internalização, em processamento no interno (intrapessoal).	O gênero está em processo de internalização, em processamento no interno (intrapessoal).

4.2.1.2 O que revelam as análises

Diante de tudo que foi exposto até aqui, considerando o aporte teórico vygotskiano, exponho alguns resultados provenientes das análises:

1º) Ana teve contato com a teoria dos gêneros textuais durante sua formação continuada no PDE-PARANÁ, ou seja, como um elemento externo, em uma interação dela com um grupo cultural, professores formadores, professor orientador, teóricos, estudiosos, pesquisadores presentes nas obras estudadas. Passou por um processo interpsicológico (VYGOTSKY, 2007). E esse contato específico com os gêneros aconteceu a partir de necessidades, expostas por ela em seu PIP, para mudança de sua prática pedagógica a fim de melhorias no letramento de seus alunos. De acordo com Leontiev (2004) o uso de instrumento parte mesmo sempre de necessidades do ser humano.

2º) O elemento externo foi passando por transformações internas operadas no interior de Ana, resultado de uma longa série de eventos: a) eventos externos: estudos dirigidos pelo professor orientador; cursos específicos; seminários; debates e discussões no GTR; b) eventos internos: reflexão sobre o estudado; momento de elaboração do planejamento; ampliação do planejado na realização do trabalho, a partir de julgamentos e avaliações pessoais. Passou por um processo intrapsicológico (VYGOTSKY, 2007).

3º) Apesar da última etapa do processo de internalização, segundo Vygotsky (2007) ser a exteriorização, momento em que o externo já foi organizado e reconstruído internamente (intrapessoal) e por isso então se exterioriza, no caso de Ana, as aulas de implementação do PIP, ou seja, o momento de exteriorização não se constituiu como terceira etapa, pois se configura como parte integrante da segunda etapa: momento em que o elemento externo passa por transformações internas. Foi praticamente nas últimas aulas que Ana reorganizou sua atividade psicológica e passou a autorregular-se e a ter um autocontrole (FRIEDRICH, 2012), mas ainda com influências de gestos decorrentes de concepções antigas, o que comprova que a internalização não se completou ao todo, mas ocorreu em um nível bastante significativo, uma vez que o gênero passou a orientar o comportamento de Ana.

Algumas considerações tomando como norte o aporte teórico do ISD:

A) Durante o processo de formação continuada e nos primeiros momentos da implementação do PIP, o gênero era apenas um artefato. Ele existia apenas nos livros, nos cursos, no discurso de outras pessoas e no próprio discurso de Ana em seus textos planejadores. Depois, o artefato passou a se integrar a estrutura cognitiva dela, a enriquecer seus esquemas mentais, por meio da instrumentação (RABARDEL, 1995).

B) Nas últimas aulas de implementação, depois de uma longa série de eventos (externos e internos), ela passou a se apropriar do artefato e de seus esquemas de utilização, contudo a gênese instrumental (RABARDEL, 1995) ainda não se completou. Sem dúvida, o gênero passou a ser instrumento semiótico mediador, a estar entre professora e outros sujeitos ou situações, seus alunos na situação de ensino da produção do texto de opinião. Ana se transformou:

- Desenvolveu capacidades para agir e regulação de seu comportamento, a partir do momento que passou a integrar as potencialidades do gênero a sua atividade, adaptando-o a suas necessidades de uso. De forma mais específica, essas capacidades para agir ou capacidades de linguagem desenvolvidas (MACHADO; LOUSADA, 2010; MAGALHÃES; LIBERALI, 2004), compreendem:

a) capacidade de ação – ao produzir textos (gêneros) durante a prática discursiva de sala de aula: explicações teóricas, exemplificações, exercícios de reflexão sobre a interpretação e sobre a construção de um texto, a professora desenvolveu sua capacidade de ação quando passou a levar em conta todas as características do contexto e do referente para a produção de tais gêneros, ou seja, passou a considerar quem eram seus interlocutores; quais eram os seus objetivos (objetivos da professora); onde seu texto estava circulando; o que aqueles gêneros representavam na prática específica que ela estava inserida.

b) capacidade discursiva e capacidade linguística-discursiva – nos encaminhamentos e nas tarefas elaboradas, a professora pouco a pouco foi selecionando recursos e modos de organização de seus textos conciliados com o ensino da produção textual de um gênero e não de um texto empírico. Por exemplo: desde as primeiras aulas se refere ao texto de opinião como gêneros de texto; na décima nona e vigésima aula, a tarefa define os elementos coesivos como articuladores, apresentados como recursos da língua necessários para a construção do sentido do texto; promove a revisão coletiva dos textos dos alunos pelos alunos.

- Houve regulação de seu comportamento:

a) Todo o processo de apropriação do gênero modificou o modo de representar a produção textual e seu ensino (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). No início, nas aulas do 3º bimestre, Ana ficou mais presa ao ensino de conteúdos relacionados aos aspectos linguísticos-discursivos da língua, do ensino de conceitos, normas e regras estabelecidos pela gramática normativa, em uma gramaticalização do gênero (BALTAR et al., 2005; BONINI, 2007), realizando operações automatizadas que representam hábitos cristalizados em sua trajetória de ensino (LEONTIEV, 2004). Foram realizados hábitos que ela já possuía antes da nova proposta de trabalho, de acordo com seu próprio relato na construção de seus objetivos específicos do Projeto. Durante a maior parte do processo, a professora solicitava produções (os parágrafos argumentativos e o conceitual) sem relacioná-los às finalidades da atividade de auxiliar os alunos a produzirem artigos de opinião; elaborava tarefas em que a gramática era estudada de forma descontextualizada; usava o texto como elemento empírico para o ensino de elementos gramaticais; revisava e reescrevia o texto os alunos; elegia qual texto (os melhores textos) seriam apresentados no painel.

Em vários momentos novos gestos didáticos específicos se revelaram. No 4º bimestre, houve uma alteração bastante significativa, sinalizando ações conscientes (LEONTIEV, 2004), gestos didáticos específicos inovadores. Praticamente em todas as aulas os objetos de ensino se voltavam para a interpretação e construção dos textos de forma a fundir todos os elementos que caracterizam o gênero de forma indissolúvel (BAKHTIN, 2003). O Trabalho com os recursos linguísticos-discursivos passaram a ser tomados como essenciais, assim como os demais elementos, para a interpretação e a construção dos sentidos dos textos.

A hipótese que construo para que tais modificações tenham ocorrido mais no final da implementação do PIP foi a falta de aproximação que Ana teve com as teorias

sobre a transposição dos gêneros, que também se configuram como modos de complexificação de operações necessárias para a compreensão do gênero (HILA, 2011); modos de operações de uso, de potencialização prática dele (RABARDEL, 1995; VYGOTSKY, 2000; SCHNEUWLY, 2004). Essa falta, sem dúvida, contribuiu para o problema da transposição nesse nível, pois como transpor algo que ainda não se conhece?

Enfim, por todos esses motivos fica evidente que houve internalização do gênero como instrumento semiótico, e o como isto ocorreu: pela longa série de eventos das quais ela participou durante o PDE-PARANÁ, e em que medida: em uma medida bastante significativa, uma vez que sua prática didática se transformou, visto que ela mesma foi transformada. Entretanto, o processo ainda não se completou, porque a concepção da professora não se transformou na mesma medida, o que é confirmado em suas declarações no Artigo final produzido. Em suas constatações finais declara a professora que,

Ao finalizar o quarto bimestre e também o projeto, tornaram-se mais acentuados os contrastes entre as duas turmas. Apesar de todo trabalho sistematizado de análise linguística com a turma B, avaliações bem elaboradas, com um conteúdo por vez e recuperação paralela, não observei progressos significativos nesta turma, que finalizou com quatro alunos encaminhados ao Conselho de Classe Final, com possibilidade de reprovação, por não terem alcançado os vinte e quatro pontos necessários à aprovação. Além disso, a média final da turma ficou em 6,6 pontos, contra os 7,5 da turma alvo do projeto.

Quanto à oitava D, os trinta e dois alunos da turma obtiveram médias acima de 6,0 e todos foram aprovados. Além disso, foi possível observar um progresso significativo nas produções textuais de toda a turma,...

Ou seja, o Projeto e suas ações continuaram sendo avaliados pelas notas alcançadas pelos alunos. A professora considera produtivo o ensino pautado sobre o gênero porque os alunos alcançaram uma boa média.

Outras comprovações ainda estão presentes durante todo o texto de seu Artigo final, exemplos:

Ao corrigir as produções textuais dos alunos, foi comum encontrar problemas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros, além de sequências mal elaboradas, gerando ambigüidade e incoerência.

Apenas os aspectos linguísticos-discursivos são destacados, nenhuma referência aos problemas que eles tiveram sobre o conteúdo, organização temática, fatores contextuais foi considerada.

Além disso, foi possível, através da utilização de ‘metodologias’ diferenciadas para as duas turmas, constatar a contribuição da gramática normativa para a formação do aluno produtor de textos.

Durante todo o desenvolvimento do projeto procurei observar o interesse dos alunos pelas atividades propostas, a aceitação da nova ‘metodologia’ utilizada e as inovações na forma de avaliar.

Após esta rica experiência, é muito provável que esta ‘metodologia’ seja adotada para todas as minhas turmas... (grifos meus).

O ensino dos gêneros continua sendo visto apenas como uma metodologia, o que vai totalmente de encontro com o prescrito pela DCE-LP, conseqüentemente pelo PDE-PARANÁ que concebem que o gênero não é um conceito em si, é o representante, a materialização de uma prática social e por esse motivo deve orientar a ação pedagógica do professor no ensino da língua (PARANÁ, 2009).

Em síntese, o realizado revela que o processo de apropriação dos gêneros textuais estão em processo, pois ela:

- a) Responde ativa e criticamente aos estudos e ao que foi por ela planejado (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2008, 2009);
- b) Transforma internamente sua representação mental do gênero como instrumento, se desprendendo das operações automatizadas sedimentadas e executando novas ações conscientes (LEONTIEV, 2004);
- c) Passa a autorregular-se a ter autocontrole (FRIEDRICH, 2012);
- d) Desenvolve capacidades para agir (MACHADO; LOUSADA, 2010; MAGALHÃES; LIBERALI, 2004);
- e) Passa a regular seu comportamento, criando novo estilo profissional (CLOT, 1999), gestos didáticos específicos (NASCIMENTO, 2011, 2011a) para por em prática o que concebe como linguagem e como ensino da língua portuguesa.

4.2.2 A Implementação do Projeto de Paula

O PIP de Paula teve como título: *Fios a tecer...uma possibilidade de escrita* e como objetivo geral: *despertar no educando o interesse em produzir textos argumentativos*, em específico, o artigo de opinião. Educandos de uma turma de 3ª série do Curso de Formação de Docentes (nível de Ensino Médio).

Para auxiliá-la, visto que o veículo de circulação das produções finais seria um blog, a professora contou com a ajuda de professores do Curso de Informática do colégio onde o Projeto foi implementado. Esses professores treinaram Paula no sistema a ser utilizado, na elaboração do blog, na parametrização do formato dos textos produzidos pelos alunos e no esclarecimento de dúvidas dos alunos ou de problemas que surgiram durante o processo.

Características globais - conforme planejamento, Paula iniciou as atividades de implementação na data de 31 de agosto de 2010, com previsão de encerramento para o final do semestre. O projeto, assim, contemplou todas as aulas do 3º e o 4º bimestres do ano de 2010. A grade curricular o 3º ano do Curso de Formação de Docentes tinha apenas duas horas/aulas semanais de Língua Portuguesa, o que totalizou 24 aulas de implementação, ou seja, praticamente, todas as aulas do segundo semestre foram destinadas ao Projeto.

O nível organizacional - em uma padronização, ao analisar o plano geral dos textos produzidos durante a implementação do PIP de Paula, primeiro, busquei identificar quais temas foram mobilizados pela agente-produtora, identificação dos SOTs e os STTs. Depois analisei como os temas foram acionados na prática, seguindo a mesma categorização estabelecida para os gestos específicos de Ana: gestos específicos tradicionalistas e gestos específicos inovadores, o que se justifica porque nos textos-resposta de Paula ao primeiro questionário (junho/2010), em seu PIP e nos relatos em seu diário reflexivo, ela revela que o ensino dos gêneros, antes da participação dela no PDE-PARANÁ, era algo completamente novo para ela: *“Quando participei do Solettras [...], tive a certeza de que o que queria era isto: conhecer melhor os gêneros do discurso e desenvolver meu projeto de acordo com os mesmos”* (resposta ao questionário); *“Uma nova postura do professor e o aprimoramento de sua prática pedagógica são exigências vitais e imprescindíveis. É preciso conhecer e desenvolver novas práticas de ensino”* (trecho do PIP); *“É claro que tudo que é novo, diferente, assusta, causa ansiedade e preocupação. Sempre queremos o melhor”* (trecho de seu diário reflexivo).

Evidentemente o fato de ela não tomar como norte a base teórica e metodológica do ensino dos gêneros não configura, automaticamente, que antes ela era tradicionalista, mas manteve a categorização de gestos específicos tradicionalistas baseada na hipótese de que o que Paula chamou de “nova postura” é uma reconfiguração de concepções tradicionalistas.

A Tabela 19 promove uma visualização sintética e sistematizada do conjunto de 19 SOTs(r) e 44 STTs(r) identificados nos textos-transcrições das aulas:

Tabela 19 - Os SOTs(r) e os STTs(r) que demonstram o trabalho realizado por Paula

Aulas	SOTs(r)	STTs(r)
3º Bimestre		
1ª e 2ª aulas 31/8	1. Apresentação do gênero artigo de opinião	1.As práticas sociais representadas pelo artigo de opinião
		2.Meios de circulação do gênero na sociedade
		3.Interlocutores (autor/destinatários)
		4.Suportes
		5.Estrutura do artigo: tese e argumentos em favor da tese
	2. Parâmetros para a produção do artigo de opinião dos alunos	6. Finalidades para produção dos textos
		7.Definição do suporte para os textos produzidos pelos alunos – o blog
	3. Coletânea de jornais e revistas	8.(Re)conhecimento dos diferentes textos de opinião presentes na coletânea
		9.Apresentação oral (pelos alunos) dos gêneros identificados
	4. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	10.A importância da leitura para construção de ponto de vista e de argumentos
		11.A importância do autor conhecer o assunto a ser tratado no artigo
		12.Conteúdo temático
		13.Elementos do contexto de produção
14.O texto como representante de uma situação comunicativa		
15.Ideologia do suporte que veicula o texto		
5. Revisão e reescrita	16.A importância da revisão e reescrita de textos	
3ª e 4ª aulas 14/9	6.O gênero textual como um construto sócio-histórico	17.Biografia de Mário de Andrade e a obra Macunaíma
		12.Conteúdo temático
		16.A importância da revisão e reescrita de textos
		11.A importância do autor conhecer o tema que está sendo tratado em seu texto
		18.A influência do momento histórico na construção de um texto
	4. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	12.Conteúdo temático
		13.Elementos do contexto de produção
5ª e 6ª aulas 21/9	7.A ferramenta: computador	19.Definição do sistema a ser utilizado na escrita dos artigos de opinião dos alunos
		20.Definição dos parâmetros de formatação do texto: tamanho de letra, espaçamento, etc.
		21.Definição do meio de circulação dos textos produzidos durante o processo (<i>e-mail</i>)

	4. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	12.Conteúdo temático 22.Transcrição do texto no sistema seguindo os parâmetros estabelecidos
7ª e 8ª aulas 5/10	4. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	23.Partes canônicas do texto- introdução, desenvolvimento, conclusão 5.Estrutura do artigo: tese e argumentos em favor da tese 24.Sequencialidade 12.Conteúdo temático (exercícios) 5.Estrutura do artigo: tese e argumentos em favor da tese (exercícios) 25.Exercício de identificação das função comunicativa do texto 18.A influência do momento histórico na construção de um texto (exercícios) 23.Partes canônicas do texto- introdução, desenvolvimento, conclusão (exercícios) 26.Exercício de síntese de todos os elementos que compõem um artigo de opinião estudados
9ª e 10ª aulas 19/10	8. Notícia (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	12.Conteúdo temático 25.Exercício de identificação das função comunicativa do texto 18.A influência do momento histórico na construção de um texto (exercícios) 23.Partes canônicas do texto- introdução, desenvolvimento, conclusão (manchete, olho da notícia, lide) (exercícios) 27.Comparação entre notícia e artigo de opinião: função social, elementos discursivos, enunciativos e de textualização
	4. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	12.Conteúdo temático (exercícios) 5.Estrutura do artigo: tese e argumentos em favor da tese (exercícios) 28.Exercício de identificação das vozes presentes no texto 29.Exercício de identificação dos elementos articuladores presentes no texto 13.Elementos do contexto de produção (exercícios)
11ª e 12ª aulas 26/10	8.Temas polêmicos contemporâneos	30.Pesquisa dos temas atuais na internet 31.Debate sobre os temas 32.Estabelecimento do tema a ser tratado individualmente pelos artigos de opinião produzidos pelos alunos
	2. Parâmetros para a produção do artigo de opinião dos alunos	3.Interlocutores (definição dos destinatários) 19.Definição do sistema a ser utilizado na escrita dos artigos de opinião dos alunos 20.Definição dos parâmetros de formatação do texto: tamanho de letra, espaçamento, etc. 21.Definição do meio de circulação dos textos produzidos durante o processo (<i>e-mail</i>) 7.Definição do suporte (blog) 33.Definição da pessoa do discurso para compor o texto

13ª e 14ª aulas 9/11	9.Seminários	34.Obras literárias: “Macunaíma” e “Memórias de um sargento de milícias”
15ª e 16ª aulas 16/11	10.Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	35.Destaque aos erros gramaticais
		36.Tabela de elementos a serem considerados na revisão dos textos
		16.A importância da revisão e reescrita de textos
17ª a 20ª aulas 19/11	11.Recursos linguísticos-discursivos	37.Elementos linguísticos-discursivos: organizadores textuais e elementos coesivos
		38.Articuladores textuais
		39.Concordância verbal
		40.Concordância nominal
		41.Pontuação
21ª e 22ª aulas 23/11	10.Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	42.Acentuação
		16.A importância da revisão e reescrita de textos
23ª e 24ª aulas 30/11	12.Encerramento do Projeto	43.Postagem da produção final no blog da sala
		44.Debates e atividades lúdicas

Observações: os SOTs(r) e STTs(r) apresentados não representam todos os temas mobilizados, apenas agrupam os mais significativos; em um mesmo dia eram sempre dadas duas aulas subsequentes, por isso elas compõem uma mesma linha da tabela; quando um SOT(r) e um STT(r) se repetem em aulas de diferentes dias, utilizo a mesma numeração para marcar a repetição; a tabela, por seu um instrumento que promove uma visualização ampla, apresenta o trabalho realizado de uma forma linear, da primeira a vigésima quarta aula, mas para apresentação das análises e constatações delas resultantes a linearidade não é seguida.

A maioria dos temas mobilizados durante a implementação do PIP, 82% dos STTs(r), diz respeito ao ensino do gênero textual artigo de opinião. Outros 9%, STTs(r)-19, 20, 22 e 30 – se relacionam a tomar o computador como ferramenta auxiliar de algumas práticas de leitura e escrita de textos. E os 7% restantes, STTs(r)-17, 34 e 44 - não se relacionam de forma direta com o PIP: o STT(r)-17 e 34 trataram do tema: abordagem a obras literárias a fim de cumprir o Programa de Ensino da classe já em andamento antes da implementação do Projeto de Paula; e o STT(r)-44 tratou de atividades de encerramento do ano letivo; 2% dos STTs(r), no caso o STT(r)-35 classifica-se como constituído a partir de

concepções tradicionais de linguagem e de ensino, em que os elementos da gramática normativa são tomados como eixo organizador do ensino da língua.

A partir destes dados, ao comparar o planejado e o realizado (AMIGUES, 2004), a constatação é a de que o quantitativo de temas mobilizados durante o trabalho realizado para o ensino de gênero ficou totalmente conciliado com o que foi planejado. Contudo, enquanto que no planejado nenhum SOT(p) e STT(p) fez referência a práticas tradicionalistas, na prática de sala de aula tal tema se revelou, embora em um único segmento.

A seguir, alguns dos gestos específicos realizados no tratamento dos STTs(r).

4.2.2.1 Os gestos didáticos dispensados por Paula no tratamento dos temas mobilizados:

Na 1ª e 2ª aulas do projeto (31/08/2010), Paula expôs aos alunos a proposta de trabalho: a produção do gênero artigo de opinião, apresentando o gênero aos alunos (SOT(r)-1), e expondo questões sobre as práticas sociais de linguagem que são materializadas em textos de opinião (STT(r)-1). Por exemplo:

Paula: “Nesse semestre vamos aprender a escrever um gênero de texto que nos permite participar de forma mais ativa da sociedade. Mas, qual tipo de texto vamos produzir se queremos aprender a participar da sociedade dando nossas opiniões a respeito de temas que causam polêmica? Se eu perguntar a vocês qual a cor mais bonita que existe? Qual seria?

(muitas respostas, os alunos se mostraram bastante participativos).

Paula: Olha quantas respostas diferentes? Quantas cores foram citadas. Por que será que as pessoas pensam diferente? Porque cada um tem a sua opinião, não é? Mas, no dia-a-dia, vocês muito mais do que apresentar a opinião de vocês já se depararam com situações que tiveram que convencer alguém sobre alguma coisa? Por exemplo, em casa, quando vocês querem alguma coisa, precisam convencer a mãe, o pai. Quer ir a festa de uma amiga, mas a mãe não quer deixar, então precisa argumentar, explicar o porquê quer ir, precisa convencer a mãe. Outro exemplo, na prova de redação do vestibular, a universidade apresenta um tema e o candidato à vaga deve convencer os professores que sabe sobre aquele tema, sabe dar a sua opinião sobre ele e ainda dar argumentos a respeito. Olha... no jornal também. Uma pessoa querendo influenciar a opinião pública, querendo defender um ponto de vista, elege um assunto que está sendo discutido no momento e sobre ele apresentar sua opinião, e busca ainda convencer o leitor de pensar como ele pensa. É justamente com isso que vamos trabalhar, aprender a dar nossas opiniões e defendê-las com argumentos, mais especificamente em artigos de opinião. Mas onde estão presentes os artigos de opinião?

Alunos: nos jornais, nas revistas, em textos da internet, no rádio”.

O texto de Paula faz referência à atividade do campo da comunicação social em que emerge o gênero e o intuito discursivo do agente nessa atividade (NASCIMENTO, 2011).

Para cada resposta dada pelos alunos, ela construía questionamentos sobre onde circula o gênero (STT(r)-2), seus destinatários (STT(r)-3), sobre a estrutura formal do artigo de opinião (STT(r)-5). Por exemplo, no rádio, ela destacou que o radialista tem, geralmente, um texto escrito, produzido por ele ou por outra pessoa, mas sempre assinado por alguém, que ele lê para os ouvintes; ou ele lê uma notícia, um assunto polêmico que está acontecendo na sociedade e dá sua opinião a respeito, explicando porque ele pensa daquela maneira; nessa mídia são comuns os artigos sobre futebol; nesses textos o radialista emprega palavras e expressões mais populares do que um artigo de opinião de jornal ou revista, pois pretende uma interação mais direta com o público; usa muitas conjunções para explicar, para contrariar, para apresentar a causa; escolhe um assunto em destaque em detrimento de outros, o que revela um posicionamento ideológico, por vezes político da emissora de rádio (STT(r)-15).

A mesma abordagem foi feita para os artigos que circulam na internet, nas revistas, nos jornais. Com isso Paula direciona a atenção dos alunos para o conceito de que o gênero, ou que cada gênero “não está sozinho, nem ‘solto’ no espaço, ele está contido em um conjunto ideológico de várias forças, que são as esferas comunicativas” (PERFEITO, 2010, p. 24). O gênero é apresentado como um instrumento para a ação comunicativa, para participação do aluno dentro de determinadas práticas sociais de linguagem (STT(r)-1; STT(r)-14).

Paula também definiu, nas primeiras aulas, o veículo de circulação dos textos que os alunos produziram: o *e-mail*. Para as produções durante o processo, os alunos produziram seus textos em arquivo e enviaram para correção da professora por *e-mail*. Após correção, eles receberiam os textos de volta pelo mesmo veículo. Para a produção final do artigo de opinião, o artigo seria postado em um blog da sala já criado pela professora, o blog seria o veículo de divulgação dos textos para a comunidade de forma geral. O intuito primeiro era que os alunos elessem assuntos que circulam atualmente na sociedade e se posicionassem a respeito divulgando suas opiniões no blog para conhecimento da sociedade (STTs(r)-6 e 7).

Na continuação da aula, a professora ofereceu aos alunos uma coletânea de jornais: um de grande circulação nacional, a Folha de S.Paulo; um de circulação estadual, O Estado do Paraná, e alguns regionais, a Gazeta do Povo, a Folha de Londrina, a Tribuna do

Vale; e de revistas: Veja, Isto é, Exame, Educação, Aprende Brasil e Nova Escola, um exemplar de cada uma delas (SOT(r)-3). Sobre os exemplares, solicitou que os alunos, em grupos, localizassem os diferentes textos que apresentam opinião de seus autores (STT(r)-8), para que logo depois os alunos apresentassem para a sala o texto que selecionaram, descrevendo de que gênero era o texto, o tema tratado, a opinião do autor sobre o assunto, e alguns dos argumentos apresentados para a defesa do ponto de vista do autor. Estes gestos didáticos relacionam-se ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem como apresentação de uma coletânea de textos necessários para que o aluno se sensibilize sobre a importância de aprender o gênero em referência, uma vez que ele está presente na sociedade de forma concreta e significativa, bem como, de acordo com Baltar et al. (2005), para que os alunos desenvolvam criticidade e reflexão acerca do papel da mídia na sociedade.

Os alunos selecionaram vários textos cumprindo a tarefa determinada pela professora incluindo a ela a exposição oral de suas próprias opiniões a respeito do tema, abrindo constantemente, com isso, novos debates (STT(r)-9). Os diferentes gêneros foram identificados com a ajuda da professora: a carta do leitor, o artigo de opinião, o editorial. O que ocorreu nessa tarefa vem ao encontro do que Kleiman (2007) considerada um evento de letramento, os diferentes gêneros pertencentes a uma prática social determinada são apresentados aos alunos, que vão internalizando a concepção de que a sua participação em uma prática social é possível quando ele (o aluno) “sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar” (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Em seguida, a professora ofereceu aos alunos um exemplar de um artigo de opinião (SOT(r)-4) retirado de uma revista e digitalizado. Entretanto, diferente do que fazia Ana, Paula levou para a sala de aula o suporte original do texto para apresentação aos alunos, o que aconteceu com todos os exemplares dos gêneros (artigos de opinião e notícia). E sobre cada texto oferecido aos alunos durante o processo de implementação do PIP, Paula trabalhava os aspectos que compõem o conteúdo temático do texto (STT(r)-12), nas aulas dos dias 31/8, 14/9, 21/9, 5/10, 19/10; enfatizava a importância do autor de um texto conhecer o assunto que vai discutir (STT(r)-11), o que se repetiu nas aulas do dia 3/8 e 14/9; os elementos do contexto de produção (STT(r)-13, nas aulas dos dias 31/8, 14/9 e 19/10; a estruturação formal do gênero artigo: tese e argumentos em favor da tese (STT(r)-5, nas aulas do dia 31/8, 14/9, 05/10 e 19/10; como o momento histórico influencia na construção do sentido de um texto (STT(r)-18), nas aulas do dia 14/9, 05/10 e 19/10, como os textos (artigo

de opinião e notícia) acabam por estabilizar uma estrutura canônica (STT(r)-23), nas aulas do dia 5/10 e 19/10.

Ou seja, no processo de implementação de seu PIP, ocorreu uma constante repetição de segmentos temáticos relacionados ao trabalho com o gênero como representante de uma prática discursiva e espécie de texto composto por elementos de contexto de produção e de uma infraestrutura textual estável. Segmentos esses colocados em prática de maneira bastante sistemática e detalhada por meio de gestos didáticos específicos inovadores para o ensino do gênero. Alguns exemplos:

Na 3ª e 4ª aulas (14/09), Paula passou um vídeo-documentário sobre a obra *Macunaíma* e sobre a biografia de Mário de Andrade (STT(r)-17), pois em aulas anteriores solicitara aos alunos a leitura da obra “*Macunaíma*”, uma vez que o Programa de Ensino da disciplina exigia que os alunos lessem alguns livros literários⁶⁸. A leitura das obras visava, sobretudo, um estudo preparatório para o vestibular. E além da leitura do livro, que seria discutido em data estabelecida, os alunos deveriam também fazer uma pesquisa sobre a obra e sua relação com os fatos históricos do período Modernista no Brasil. Assim o “**STT(r)-18 A influência do momento histórico na construção de um texto**” e o “**STT(r)-11 A importância do autor conhecer o tema que está sendo tratado em seu texto**” foram tomados como objeto de ensino e aprendizagem. Outros exemplos:

Na aula do 14/9:

Então... vocês viram pelo documentário que o Mário de Andrade não escreveu esse livro assim do nada, ele fez uma pesquisa muito grande, muito séria, sobre as lendas, sobre os costumes, sobre o folclore do país....

A professora foi ressaltando a importância dos acontecimentos sociais, do momento histórico na construção da obra, chamando atenção para a compreensão dos alunos de que isso ocorre sempre, com todos os textos, seja ele de que gênero for: “*E qual é o contexto social do texto dele? O que estava acontecendo no Brasil na época? Vamos ver o que vocês pesquisaram sobre isso?*”. Os alunos passaram, então, a expor o que encontraram em suas pesquisas. O gênero é colocado como construto histórico, como representante de uma situação comunicativa que está inserida em um momento histórico.

⁶⁸ Além de “*Macunaíma*”, os alunos também, conforme Programa de ensino, foram orientados a lerem a obra “*Memórias de um sargento de milícias*” (13ª e 14ª aulas, 9/11), e, após as leituras, eles apresentaram seminários a respeito das duas obras. Sobre os seminários não realizei nenhum tipo de análise, visto que eles não participam do PIP da professora.

Outro exemplo: na 7ª e 8ª aulas (5/10), a professora ofereu uma série de exercícios aos alunos, referentes a um exemplar de um artigo de opinião, entre os exercícios, a questão: “4) *Você tem acompanhado por meio da mídia as enchentes que têm causado grandes destruições em várias regiões do Brasil?*” A questão promove a contextualização do momento social da produção do texto, dos fatores históricos que contribuíram para que esse assunto se tornasse polêmico naquele momento, reafirmando o gênero textual como um construto sócio-histórico (BRONCKART, 2008, [1999] 2009) (STTs(r)-25 e 18).

Outros segmentos que se repetiram várias vezes, colocados em prática por meio de gestos específicos inovadores foram: “**STT(r)-5 Estrutura do artigo: tese e argumentos em favor da tese**” e o “**STT(r)-23- Partes canônicas do texto: introdução, desenvolvimento, conclusão**”, bem como sobre a identificação das condições de produção dos textos (STTs(r)-13). Exemplos:


Na 3ª e 4ª aulas (14/9), dentre alguns exercícios oferecidos aos alunos, destaco: “*O texto que você acabou de ler é um exemplo de artigo de opinião. Pense bem e responda: a) O texto apresenta uma situação polêmica? Qual? b) Qual é a tese que a autora defende? É um tema importante de ser discutido? c) Por quê?*”. Diferente de exercícios tradicionalistas que solicitam identificação de partes do texto onde a tese pode ser encontrada, estas questões promovem que o aluno reflita sobre a temática e sobre o que o autor defende sobre ela (STT(r)-5).

Na 7ª e 8ª aulas (5/10), um segundo artigo de opinião foi apresentado aos alunos com destaque às características visuais que marcam essa espécie de texto, o qual reproduzi para que a presentificação e a topicalização feitas pela professora fiquem bem aparentes:

Figura 24 - Reprodução da atividade de 05/10/2010

A NATUREZA PEDE SOCORRO.

Vânia Rosa de Castilho

INTRODUÇÃO	 <p>Quando era criança estava em permanente contato com a natureza. Subia em árvores, brincava sob suas refrescantes sombras, fazia balanço em seus galhos. Essa era uma prática constante e partilhada com meus irmãos e outras crianças do bairro onde morava, numa pequena cidade do interior do Paraná. Mas essa natureza que nos proporcionava tanto prazer, também trazia tristezas quando víamos a destruição de extensos cafezais atingidos pelas geadas avassaladoras. Presenciamos também, longos períodos de seca que causava fome aos moradores da zona rural.</p> <p>Porém, nada tão alarmante como o que temos visto nos últimos tempos: tsunamis, derretimento de geleiras, terremotos que arrasam cidades inteiras deixando para trás um rastro de mortes e desespero. Sem contar as frequentes enchentes e outros fenômenos que assustam a população do mundo inteiro.</p> <p>A última enchente que atingiu o Rio de Janeiro, que provocou alagamentos, deslizamentos de casas e mortes de mais de 250 pessoas, entristeceu a cidade maravilhosa e nos convida a refletir sobre nossas ações frente à natureza.</p>	PONTO DE VISTA
DESENVOLVIMENTO	<p>É preciso, além de infraestrutura, saneamento básico, planejamento habitacional, responsabilidade e comprometimento em nossas ações. Uma delas, que parece pequena, no entanto, é uma questão de educação, é saber que jogar lixo nas ruas causa obstrução das galerias de escoamento de água e provoca alagamentos.</p> <p>Estamos transformando nosso planeta num grande depósito de lixo. De acordo com reportagem da Revista Veja, p. 199 de 21/12/2004: "Todos os anos, a humanidade joga no lixo 30 bilhões de toneladas de detritos". Isso em 2004 e hoje, quantas toneladas de lixo estamos produzindo?</p> <p>Muitos ainda pensam que o problema do lixo é da prefeitura, já que pagamos impostos. Porém, é função de cada um fazer a sua parte, como cidadão, como habitante deste mundo. Diz um ditado chinês: "Se cada um limpar a frente de sua casa, a cidade ficará limpa".</p> <p>Neste momento de crise, vamos nos abrir para um novo olhar. Despertar em nossos filhos a clara noção de que toda ação contém uma reação. Se em busca do progresso, destruímos nossa flora, fauna, poluímos nosso planeta, acabamos com a qualidade do ar, da água, do solo, que mundo deixaremos para os futuros habitantes desta terra?</p>	ARGUMENTOS
CONCLUSÃO	<p>Chegou a hora de tomarmos uma atitude drástica. A natureza pede socorro. Esse manancial que parecia inesgotável dá mostras de que está muito ressentido.</p> <p>Depende de nós, filhos desta mãe Terra esquecida, maltratada, desrespeitada, desenvolvermos ações que revertam o estrago praticado.</p> <p>Para termos o direito à colheita dos doces frutos que a natureza nos oferece, temos que nos educar, abandonar hábitos destruidores, expandir nossas consciências, recuperar valores esquecidos. Sejamos gratos a este planeta que nos provê, além de tudo que necessitamos, provê-nos a vida.</p> <p>Façamos a diferença, colaborando não apenas com conhecimentos, mas com compromisso e ação. As possibilidades são infinitas. É preciso sair da queixa e partir para a manifestação.</p>	REAFIRMAÇÃO DO PONTO DE VISTA

Abril de 2010

Vânia Rosa de Castilho é professora de Língua Portuguesa e artista plástica, graduada pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, SP.

Com a apresentação visual do texto, a professora dirigiu a atenção dos alunos (LEONTIEV, 2004) para a formatação gráfica que deixa aparente a estrutura canônica do gênero: introdução, desenvolvimento, conclusão (STT(r)-23), e ao ler o texto para os alunos, ela foi dando ênfase nas sequências que compunham cada uma das partes do texto:

Paula: “Gente... voltem lá no início do texto, vejam: (faz a leitura do trecho:) “Quando era criança estava em permanente contato com a natureza. Subia em árvores, brincava sob suas refrescantes sombras, fazia balanço em seus galhos. Essa era uma prática constante e partilhada com meus irmãos e outras crianças do bairro onde morava, numa pequena cidade do interior do Paraná”. Quando a gente lê esse começo do texto, o que parece que vai acontecer? Não parece que a autora vai contar a história da vida dela, algo que aconteceu com ela? Então, vejam lá... um artigo de opinião pode ter também trechos da narração... Mas a autora teve uma intenção de colocar um trecho de narração em seu texto que é argumentativo, qual será que foi a intenção dela?”

Aluna: Professora, acho que é assim... a autora é uma professora, mas para falar em um artigo de opinião ela deve mostrar que conhece o assunto, então ela conta a relação dela com a natureza, de que quando era pequena vivia na natureza.... pra mostrar que ela conhece sobre o que vai falar...

Paula:: isso mesmo, eu posso contar algo que aconteceu comigo ou com outras pessoas para falar sobre o assunto que estou tratando no mesmo texto, assim mostro que conheço o assunto, estou a par diretamente do que estou falando”.

Há no texto de Paula uma topicalização da sequencialidade como conteúdo a ser ensinado (STT(r)-24), visto que esse é um dos recursos que compõem a arquitetura interna do gênero em referência (BRONCKART, [1999] 2009). A professora vai apresentando explicações sistemáticas a respeito do uso de sequências narrativas, explicativas e argumentativas. Em seguida, ela passou no quadro algumas questões para que os alunos respondessem, perguntas que participam de seu MDP:

Figura 25 - Reprodução das atividades do dia 05/10/2012

Atividades		
1) Qual é a questão polêmica apresentada pela autora?		
2) Cite dois argumentos utilizados pela autora.		
3) Em que dados a autora se baseia para defender sua tese?		
4) Você tem acompanhado por meio da mídia as enchentes que têm causado grandes destruições em várias regiões do Brasil?		
5) Qual é a sua opinião sobre a ação do homem na natureza?		
6) Retorne ao texto: Nosso Macunaíma é um Workaholic e faça a análise da estrutura interna do mesmo. Divida-o em introdução, desenvolvimento e conclusão e preencha o quadro abaixo. Observe se a autora apresenta alguma ideia nova.		
Estrutura	Resposta	Parágrafo
Apresentação da tese		
Argumentos		
Nova ideia		
Conclusão		

Além das questões que presentificam os elementos que constituem a estrutura formal do texto (STTs(r)-5 e 23), como a de número 1, 2, 3, sobre a questão de número 6, a professora topicalizou ainda que,

É importante ir prestando atenção nesses textos quais as marcas, quais as características que marcam um texto como sendo do gênero artigo de opinião, assim, quando vocês se depararem com um texto já sabem o que ele representa também só ao vê-lo. Mesma coisa para quando forem escrever artigos de opinião, já sabem bem a estrutura que devem dar a esse texto.

Com esse comentário, a atenção do aluno é dirigida (LEONTIEV, 2004) aos elementos estruturais e sua importância na organização de um querer-dizer (BAKHTIN, 2003). A estrutura foi abordada de forma a levar a compreensão de que a forma como se estrutura um texto está diretamente relacionada à organização das ideias do autor. Esse encaminhamento metodológico, segundo Hila (2009), é o proposto por Vygotsky para o ensino dos conceitos científicos: 1º) Apresenta-se ao aluno o objeto teórico. No caso de Paula, o objeto teórico é a estrutura formal do artigo de opinião; 2º) Propõe-se “atividades que se utilizem de uma série de operações mentais, tais como: comparação, generalização, reconhecimento de funções; estabelecimento de causas e efeitos; particularizações” (HILA, 2009, p. 49); Os alunos de Paula comparam a estrutura do texto já marcada graficamente em

um texto anterior, com um novo texto, assim, por intermédio desses textos, mais o comentário da professora de que quando os alunos se depararem com textos com essa estrutura reconhecerão que se tratam de artigos de opinião, os alunos passam a uma generalização e uma particularização; 3º) Exercícios com vistas à memorização: na 9ª e 10ª aulas (19/10), os alunos são encaminhados a compararem a estrutura de uma notícia e um novo exemplar de artigo de opinião, ou seja, pela observação, comparação de diferentes gêneros e de como a estrutura é algo estabilizado em um gênero, o aluno pode chegar a memorização, que não corresponde a guardar algo na memória, mas o desenvolvimento de funções intelectuais como o atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 2008); 4º) Ao final da 7ª e 8ª aulas (5/10), Paula solicitou ainda que os alunos fossem ao quadro-negro para construção de uma lista das características estudadas sobre o artigo de opinião, promovendo assim a síntese (STT(r)-26), o aluno é colocado em atividade mental (VYGOTSKY, 2000, 2008; LEONTIEV, 2004) e logo tomará consciência do uso e do valor do conceito em estudo, além de mobilizá-lo em diferentes tarefas (HILA, 2009).

Contudo, faz-se importante destacar que os recursos linguísticos-discursivos que compõem a arquitetura textual do gênero foram apresentados aos alunos de forma diferenciada dos demais elementos, daqueles que se referem às operações que envolvem o contexto de produção e a estrutura formal. Para comprovação, a seguir reproduzo alguns dos exercícios oferecidos aos alunos na 9ª e 10ª aulas (19/10):

Figura 26 - Reprodução do exercício do dia 19/10/2012

Atividades:

- 1) Qual é a questão polêmica que os textos apresentam?
- 2) Qual sua opinião sobre a notícia?
- 3) Você concorda com a proibição do uso das pulseirinhas? Por quê?
- 4) Nesta notícia há opinião da autora? Por quê?
- 5) Qual é a tese da autora do artigo: De que adianta proibir as pulseiras do sexo?
- 6) Quais os argumentos utilizados para defender sua tese?

- 7) Há no texto definições que permitem ao leitor maior conhecimento do tema? Identifique.
- 8) Há no texto a presença de vozes de autoridade? Destaque-as.
- 9) Identifique os elementos articuladores.
- 10) Preencha o quadro abaixo:

Questões	Notícia	Artigo de opinião
Autora do texto		
Há informações sobre ela?		
Assunto do texto		
Interlocutor visado		
Objetivo do texto		
Argumentos		
Veículo de circulação		
Data de publicação		

Destaco das questões apresentadas, a de número 8, que introduz um novo objeto de estudo, um dos elementos linguísticos-discursivos que formam o artigo de opinião: as vozes (STT(r)-28): “8) Há no texto a presença de vozes de autoridade? Destaque-as”. Como esse recurso enunciativo não fora tomado como objeto de ensino nas aulas do Projeto, os alunos demonstraram bastante dificuldade para entender a questão. Frente ao problema, a professora fez uma explanação oral do que são as vozes enunciativas, sua funcionalidade relacionada à coerência pragmática do texto, principalmente daquelas que aparecem nesse gênero em específico, dirigindo a atenção dos alunos especialmente para o motivo pelo qual o autor de um artigo de opinião faz uso desse recurso.

Já com a questão de número 9: identificar os articuladores presentes no texto (STT(r)-29), a professora preferiu cancelá-la com a justificativa de abordar esse conteúdo em um outro momento, visto o tempo da aula que estava por se encerrar.

Para compreender o gesto de Paula em oferecer aos alunos questões sobre conteúdos ainda não abordados no Projeto, recorri a seu MDP em busca de pistas que pudessem demonstrar o realizado, foi então que constatei que ela havia alterado a ordem das oficinas. No MDP (ANEXO 7), antes de oferecer a atividade de comparação entre a notícia e o artigo de opinião, conteúdo participante da Oficina 9, os conteúdos a serem presentificados e topicalizados seriam:

Oficina 5 - Marcas linguísticas presentes em artigos de opinião: uso da terceira pessoa do discurso; uso do presente do indicativo, do presente do subjuntivo na apresentações de ideias, argumentos e contra-argumentos; do pretérito em explicações e em apresentação de dados; presença de discursos alheios; presença de articuladores coesivos sustentados por operadores argumentativos; presença de modalizadores.

Oficina 6 - As diferentes vozes presentes em um artigo de opinião.

Oficina 7- Identificação dos articuladores.

Oficina 8- Modalizadores.

Ou seja, o trabalho planejado no MDP não foi realizado por Paula na sequência planejada. Como já exposto, em vistas de não interferir de nenhuma forma nas ações pedagógicas dos sujeitos de pesquisa, não questionei a professora sobre os motivos da modificação (objetivo, pretensão, etc.), visto que devido à pesquisa caracterizar-se como um estudo de caso etnográfico, “os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural” (ANDRÉ, 2008, p. 29). Porém, pelos comentários frequentes de Paula em sala de aula, foi possível constatar que ela estava sempre muito preocupada com o tempo, com as poucas aulas que teria para cumprir todo o cronograma do PIP.

Assim, apesar dos recursos linguísticos-discursivos que compõem a arquitetura textual do gênero terem sido apresentados aos alunos de forma diferenciada dos demais elementos, eles não deixaram de ser tomados como objeto de ensino, o que aconteceu em momentos distintos, conforme explicito mais adiante.

A seguir, abordo um dos STT(r) que mais se repetiu na prática didática de Paula, o “**STT(r)-16 A importância da revisão e reescrita de textos**”. Esse STT(r) foi trabalhado como um importante tema e tomado como objeto de ensino desde a primeira aula (31/8), se repetindo durante todo o processo (aulas do dia 14/9, 16/11 e 23/11), o que se fez por meio de gestos específicos inovadores. Por exemplo, na 3ª e 4ª aulas (14/9):

Então... vocês viram pelo documentário que o Mário de Andrade [...] vocês perceberam que ele escreveu e depois reescreveu esse livro três vezes. É como eu disse a vocês, até mesmo os grandes escritores precisam reescrever os seus textos.

Em diferentes momentos, a importância da reescrita foi ressaltada desta maneira nos discursos de Paula, e sobre os gestos que ela acionou para o trabalho com a revisão e a reescrita, frente aos textos produzidos pelos alunos, antes de abordá-los, é preciso, primeiro, expor como a professora encaminhava o processo de produção dos textos pelos alunos. A saber:

A 7ª e 8ª aulas (5/10) encerram o terceiro bimestre e até aquele momento os alunos ainda não tinham produzido nenhum texto para levantamento de suas dificuldades e dos pontos que eles já dominavam sobre o gênero artigo de opinião, ou seja, as aulas do bimestre foram destinadas à apresentação do gênero, o que não é interpretado como uma ação positiva ou negativa, pois é apenas uma opção de encaminhamento metodológico. Mesmo porque, de acordo com Kleiman (2007, p. 5) a sequência da apresentação de conteúdos de ensino não é o aspecto principal quando se toma “a prática social de linguagem como ponto de partida e de chegada”. Portanto, o mais importante é o professor partir, sempre, dos procedimentos, comportamentos, conceitos que permitem a participação do aluno em uma situação comunicativa, e, a partir disso, levar o aluno a perceber regularidades, estabilidades linguístico-discursivas, que é o que Paula realizou nos primeiros momentos de implementação de seu PIP.

A produção do primeiro texto aconteceu na 11ª e 12ª aulas (26/10), as quais aconteceram no laboratório de informática do colégio. Primeiro a professora solicitou que os alunos, em grupos, debatessem sobre os assuntos polêmicos que estavam acontecendo naquele momento na sociedade, ou que eram tabus para a sociedade (STT(r)-31), a fim de que individualmente pudessem escolher um tema a ser tratado no artigo de opinião que escreveriam naquela aula (STT(r)-32). Explicou que o artigo a ser produzido seria um primeiro texto, portanto que eles não se preocupassem com nota, mas em colocar em seus textos suas opiniões sobre o tema escolhido de forma a buscar seguir o que eles até então já tinham aprendido a respeito da estruturação e funcionalidade social desse gênero. Depois colocou no quadro negro o site “www.kanitz.com.br”, de Stephen Kanitz, explicando que ele é um articulista que escreve artigos de opinião para a revista Veja e para o site pessoal dele, sugerindo que os alunos buscassem conhecer diferentes opiniões e informações sobre o tema que escolheriam. Outros sites também foram sugeridos, como o da revista Época, Isto é,

jornal Folha de S.Paulo, e sites de busca, como o Google. Assim, os alunos durante a primeira aula toda fizeram pesquisas na internet sobre seus temas, trocaram endereços de sites entre eles, e se mostrando bastante participativos (STT(r)-30).

O procedimento de Paula de não definir de antemão, como fez Ana, o tema dos textos a serem produzidos pelos alunos se coaduna com a concepção de escrita defendida nos estudos sobre letramento realizados por Kleiman (2007, p. 15), para quem “as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados”, e isso deve ser considerado toda vez que o aluno abordar um assunto. Cada aluno elegeu o tema que mais interessava a ele.

Destaco ainda que antes dos alunos iniciarem suas produções, um outro recurso linguístico-discursivo foi topicalizado pela professora como objeto de ensino: o emprego da 1ª pessoa do discurso como unidade linguística característica do discurso interativo (BRONCKART, [1999] 2009) (SOT(r)-33). Oralmente, Paula foi chamando a atenção dos alunos para a diferença do emprego da 1ª pessoa do discurso do singular e da 1ª pessoa do discurso do plural em um artigo de opinião, sobre a causa da escolha, o tipo de efeito que uma e outra exercem sobre o leitor:

Paula: “Veja, o assunto sobre as pulseirinhas do sexo... eu uso no meu texto, que está no meu blog: Penso que os pais é que não devem permitir que os filhos usem as pulserinhas... Qual a diferença em dizer: Pensa-se que os pais não deveriam permitir...?”

Aluna: se é uma opinião sua, você deve usar o penso.

Paula: Por quê?

Aluna: É o que você acha, que pode ser diferente do que outra pessoa acha.

Paula: No artigo de opinião minha intenção não é fazer com que o leitor se convença, pense igual a mim, ou pelo menos fazê-lo refletir sobre um ponto de vista? Então eu preciso conversar com ele. O uso da primeira pessoa serve para essa conversa direta entre o autor e o leitor”.

O aluno foi levado a refletir sobre o uso das pessoas do discurso, a fazer análise linguística, o que faz com que os elementos linguísticos sejam vistos como recursos que se prestam à eficiência comunicativa, “há sempre um interlocutor, alvo das produções, para quem o texto se destina” (ANGELO; LOREGIAN-PENKAL, 2010, p. 143-144), e é ele que deve ser considerado na produção de um texto. Os alunos, então, partiram para a escrita de seus artigos de opinião utilizando como ferramenta o computador⁶⁹.

⁶⁹ Na 5ª e 6ª aulas (21/9), Ana já havia trabalhado, no laboratório da escola, as especificidades da infraestrutura do artigo de opinião que seria produzido pelos alunos no computador. Foram

Sobre as primeiras produções, após ter feito as correções diretamente nos textos, em caixas de comentários (recurso do editor do texto), e imprimi-los, na 15ª e 16ª aulas (16/11), Paula devolveu os textos aos alunos para que eles os revisassem e reescrevessem (STT(r)-16). A seguir reproduzo algumas das primeiras produções dos alunos, com o intuito de expor as análises realizadas sobre as correções feitas pela professora e os gestos específicos acionados a partir do encontrado por ela nos textos.

Figura 27 - Reprodução de textos produzidos por alunos

Texto 1:

Uniforme Escolar

Na escola devemos ir todos de uniforme, pois é obrigatório, e também e usado, pois muitos alunos falam que vem para a escola, mas acaba indo para outros lugares não devido, e esse aluno será identificado se estiver de uniforme. Mas nem todos concordam pois prefere vir de jeans e acham que uniforme e uma "bobagem",e com isso acaba despertando o desinteresse dos alunos que usam o uniforme.

Mas sabemos que nem tudo que é regra , o a alunos seguem, pois há contradições, e possível argumentar que nós dentro da escola nunca devemos desrespeitar os educadores, e quando virmos para a escola sem uniforme devemos dar para os diretores satisfação e até explicar o porque que precisamos vir sem uniforme, mas nem todos fazem isso alguns até maltrata os funcionários da escola, porque eles não querem deixar entrar sem uniforme, e seus pais não dão muita importância, para seus filhos na escola, e com isso eles aproveitam a ser mal educado.

Na minha opinião e que se tem regra ela deverá ser cumprida pois os diretores são iguais, e quando algum aluno chegar na escola sem uniforme, a direção devera avisar os pais e não deixar os alunos vir para a escola do jeito deles.

[aluno035 1] Comentário: Comece situando o leitor.

[aluno035 2] Comentário: Observe a concordância verbal.

[aluno035 3] Comentário: Este parágrafo está muito longo. Seria bom reorganizá-lo. Fale da importância do uniforme. Porque os alunos devem usá-lo.

[aluno035 4] Comentário: Concordância verbal.

[aluno035 5] Comentário: Ao invés de escrever "Na minha opinião" use: É claro que as regras....

[aluno035 6] Comentário: Concordância nominal.

abordados o sistema a ser utilizado para a escrita do texto dos alunos: sistema linux; as ferramentas disponíveis nesse sistema: o editor de textos do BrOffice; a formatação padrão que os textos devem assumir: parágrafos, tamanho de letra, espaçamento entre linhas, entre outros .

Texto 2:

Celular na sala de aula

Um grande problema que os professores vem enfrentando atualmente é o uso de celular em sala de aula. Há uma lei na qual o aluno não pode usar o celular em sala. Mas de nada adianta. A pergunta é: adianta ter lei, mas não cumpri-la? Se a lei dos celulares será obedecida ou não, esta é uma outra questão. Não basta sancionar uma lei; este deve ser um trabalho conjunto entres pais e professores: bom senso de ambos os lados. Professores não têm mais ideia de como controlar essa situação.

Frequentemente os alunos aproveitam da situação e utilizam de outras formas, como por exemplo: passar cola, fazer vídeos impróprios e depois postarem na internet. Isso é falta de bom senso e desrespeito com o próximo. Acreditamos que o celular deve ser proibido em sala e não na escola. Sendo assim o celular tornou-se um objeto de desejo para o ser humano.

Alunos que não têm bom senso utilizam o celular para escutar músicas enquanto o professor explica. Portanto quando vamos ao teatro, fórum ou algum outro lugar onde sabemos que não devemos utilizar celular, imediatamente já desligamos. Acredito que em sala não deveria ser de outra forma.

"Vejo todos os dias situações de alunos de diversos níveis de ensino que atendem chamadas nos telefones celulares como se isso fosse natural, diz a professora Andréa Motta."

Pais dizem comprar os aparelhos para os filhos, pois precisam saber onde eles estão, mas creio ser necessária a orientação sobre o uso: não dá para atender uma ligação no meio da aula, tira a concentração de todos e é deselegante.

[Sonia Oli1] Comentário: Reorganizar o parágrafo. Observar a pontuação.

[Sonia Oli2] Comentário: Acentuar.

Para o texto 2: “Celular na sala de aula” foram abertas duas caixas de comentários pela professora, os quais ficaram centrados em aspectos gramaticais: destaque com problemas de paragrafação, pontuação, acentuação (STT(r)-35). Já para o texto 1: “Uniforme escolar” foram abertas seis caixas de comentários, a maioria também centralizada sobre os recursos gramaticais: concordância verbal e nominal, ajuste na paragrafação. O que aconteceu também com a maioria das correções feitas nos demais textos, ou seja, a professora por meio de gestos específicos tradicionalistas centrou-se em chamar a atenção dos alunos sobre problemas com os recursos linguísticos-discursivos, o texto é considerado um produto e para que o aluno consiga chegar a produzir um bom produto deve escrever seguindo as regras e normas da gramática normativa.

No entanto, tais correções não foram as únicas ferramentas utilizadas para que os alunos pudessem revisar seus textos, Paula ofereceu a cada aluno dois exemplares da tabela reproduzida a seguir:

Figura 28 - Reprodução da tabela de avaliação dos textos produzidos pelos alunos

CRITÉRIOS		Sim	Não
1- Adequação do título: ● O título desperta a curiosidade do leitor?			
2- Adequação ao contexto de produção de linguagem: ● A questão discutida é controversa e de relevância social? ● Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?			
3- Estrutura do texto: ● No 1º parágrafo você expõe seu ponto de vista? ● A contextualização está adequada à questão discutida? ● Há uso de argumentos convincentes para defender a posição assumida? ● A conclusão está adequada?			
4- Argumentação: ● A seleção de informações é relevante? ● O emprego dos organizadores textuais está adequado? ● Você utilizou vozes de autoridade em seu texto?			
5- Marcas linguísticas: ● Há emprego adequado dos elementos coesivos? ● O texto está de correto quanto às normas gramaticais? ● Os verbos estão empregados corretamente? Estão concordando com os sujeitos?			
6- Quanto à formatação: ● Seu texto está bem estruturado? As margens estão de acordo? ● Os parágrafos estão bem organizados?			

Com a tabela em mãos, cada aluno lia o seu texto e ia preenchendo-a, refletindo, então, sobre os pontos positivos e as dificuldades ainda a serem sanadas na escrita do gênero (STT(r)-36). Depois, cada aluno lia o artigo de um colega e preenchia uma nova tabela a partir de seus julgamentos. Os dois alunos discutiam os pontos em comum e as eventuais discordâncias entre a auto-avaliação e a avaliação feita pelo colega e só então partiam para a reescrita do texto.

Portanto, a proposta de Paula é entendida como um processo produtivo em que o aluno compara, analisa, reflete, entra em atividade mental para a aprendizagem (VYGOTSKY, 2000, 2008; LEONTIEV, 2004). Segundo Baltar (2008, p. 37), a auto-observação, que é o que os alunos de Paula realizaram, faz com que o texto não seja visto como um objeto de avaliação, mas como “objeto de auto *feedback* e de *feedback* externo”, no caso, um outro aluno e também o professor são a via do *feedback* externo, o que é importante para que o aluno se torne um construtor de linguagem consciente de seu papel na interação.

Importante destacar na tabela de avaliação que as questões fazem o aluno refletir sobre todos os elementos que compõem o seu texto como pertencente ao gênero artigo de opinião, envolvendo os recursos que constituem o contexto de produção e o folhado textual como um todo. Mas cobra alguns recursos linguísticos-discursivos que não foram tomados como objetos de ensino, até aquele momento, no Projeto. Como, (voltar a Tabela 28) os organizadores textuais, no item 4-argumentação; os elementos coesivos, verbos, concordância verbal, no item 5-marcas linguísticas (STT(r)-37). Evidentemente, os alunos ao longo da escolaridade (relembrando que se trata de alunos do último ano do ensino profissionalizante) já estudaram esses elementos, mas se eles são cobrados como fatores essenciais na produção escrita do aluno, como itens de avaliação, eles deveriam ter sido presentificados em exercícios e topicalizados pela professora (SCHNEUWLY, 2000; NASCIMENTO, 2011), o que não ocorreu.

Assim, o que ocorreu foi que a maioria dos alunos relatou dificuldades em analisar esses itens, principalmente no que diz respeito à avaliação sobre organizadores textuais e elementos coesivos. Em busca de sanar os problemas, a professora fez uma explanação do que seriam esses elementos, mas de forma muito sintética, por exemplo:

Organizadores textuais são as expressões para amarrar um parágrafo no outro, por exemplo, diante disso... acredito..., os elementos coesivos são os que evitam a repetição, já colocou: no ano passado, coloca depois: naquele momento... coloquei o nome de uma pessoa, coloco depois ele, ela..”.

A partir dos preceitos de Vygotsky (2000, 2008), os conceitos científicos/escolares são mais do que conexões associativas realizadas contando só com a memória, são fenômenos da língua que não podem ser apenas definidos e transmitidos, possuem um alto grau elevado de abstração, portanto é preciso que sejam ensinados, que o professor elabore ações intencionalmente dirigidas a eles (LEONTIEV, 2004; GALUCH; SFORNI, 2009), só assim serão internalizados. Paula demonstra consciência disso em seu MDP, ou seja, no planejamento de seu trabalho, mas o realizado em sala de aula em relação ao ensino aos mecanismos de textualização e de enunciação se distancia do planejado, neste caso gerando dificuldades aos alunos no andamento do processo de aprendizagem.

No planejado, os recursos linguísticos-discursivos seriam apresentados aos alunos envolvendo a prática de refletir sobre formas possíveis de expressar o que se quer dizer, levando-se em conta os efeitos de sentido que se pretende em relação ao interlocutor, de forma a instrumentalizar-se para uma integração a situação comunicativa. Como exemplo

desta minha assertiva, reproduzo o conceito e algumas atividades sobre o ensino dos articuladores argumentativas presentes no MDP de Paula (ANEXO 7):

Figura 29 - Reprodução das oficinas planejadas no MDP

OFICINA 7
Identificação dos articuladores

Ao produzir um texto, deve-se ter o cuidado de organizar as ideias de forma que o mesmo apresente uma sequência lógica, que tenha sentido. Para isso, são utilizadas palavras e expressões que têm a função de conectar as partes de um texto de forma que o mesmo seja um todo significativo e não um amontoado de frases soltas.

Entre outras palavras, as conjunções, conhecidas também como conectivos, exercem a função de conexão entre as partes do texto, unindo frases, períodos e os parágrafos, inserindo ideias contrárias, indicando causa ou consequência, finalidade ou acrescentando argumentos, entre outras funções.

“Pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1991, p. 19)

Observe o seguinte parágrafo do texto: Diferenças? Quais?

Quando falamos, aqui, de inclusão, não estamos buscando atingir um núcleo específico. Porque é bem verdade que insistimos em pensar que apenas os menos favorecidos são os excluídos. Mas menos favorecidos em que, exatamente? Cor, dinheiro, dignidade, sucesso, mobilidade física, mental?

As conjunções sublinhadas ligam as partes do parágrafo indicando ideias de tempo, causa, oposição, respectivamente.

Atividades:

Retorne ao texto: Nosso Macunaíma é um Workaholic.

- 1) Destaque as palavras ou expressões que ligam as partes do texto.
- 2) A que elas se conectam? Qual é a ideia que inserem?

A questão 2 da atividade dá sentido as definições apresentadas e leva o aluno a reflexão sobre a construção de um sentido intencional ao texto.

Paula não fica alheia às dificuldades apresentadas pelos alunos, discutindo que diante do calendário escolar eles só teriam mais quatro aulas para encerramento do Projeto, ela propôs encontrar os alunos em contraturno do horário regular das aulas. Dessa forma, antes da aula planejada para a reescrita dos textos, os alunos teriam a oportunidade de sanar dúvidas, aprimorar conhecimentos sobre os pontos que estavam tendo dificuldades. Ou seja, Paula teria a oportunidade de trabalhar o que Dolz, Noverraz e Schneuwlu (2004) denominam de ‘módulos’. Assim, a partir dos pontos de mais deficiência apresentados pelos alunos em seus textos e durante a realização das tarefas, iria elaborar módulos de trabalho/oficinas.

Ficou acordado com os alunos que a data do dia 19/11, em contraturno, eles viriam para a escola. Dos 20 alunos da turma, 12 deles apareceram, e foram 4 aulas consecutivas: 17^a, 18^a, 19^a e 20^a aulas.

A professora foi atendendo um a um, esclarecendo dúvidas, principalmente no emprego de recursos gramaticais no texto (STTs(r)-38, 39, 40, 41 e 42). A partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção e suas próprias perguntas, ela foi conceituando, exemplificando pontos gramaticais, de forma que os alunos que apresentaram o mesmo problema daquele que estava em foco também tinham a oportunidade de ir corrigindo seus problemas. Os pontos mais abordados foram: articuladores, concordância verbal, concordância nominal, pontuação, acentuação. Por exemplo, ao trabalhar a concordância verbal, destacou do texto de um dos alunos:

Paula: “Vejam esse trecho: ‘...pois muitos alunos falam que vem para a escola, mas acaba indo para outros lugares...”. Observem a concordância.... O que é concordância?

Aluna: É algo concordar com algo. Você fala alguma coisa para mim e eu concordo com o que você falou.

Paula: Isso. Mas concordância é também a combinação entre as palavras, uma palavra tem que concordar com a outra. E concordância verbal, então? O que é?

Aluna: Quando o verbo concorda?

Paula: Concorda com o quê? Concorda com o sujeito. Ele combina, se o sujeito é no singular, o verbo é no singular, se o sujeito é plural, mais que uma pessoa, o verbo tem que estar no plural. E na frase do texto da XXXXX então? Quem acaba indo pra outros lugares? O aluno ou os alunos?

Aluna autora do texto: os alunos.

Paula: Então?

Aluno autor do texto: acabam indo pra outros lugares.

Paula: e no texto do YYYY:: ‘...você não sabe a dificuldade que as famílias destas pessoas enfrentam então, não as julgue, coloque-se no lugar desses famílias e pensem na dificuldade...’. Você é singular?

Alunos: sim

Paula: os verbos da frase estão todos no singular?

Aluno do texto: sabe, julgue, coloque-se, pensem... , é pensem... é pense na dificuldade.

Paula: E qual o problema desse outro trecho do MMM? Não fala o que eu escrevi no comentário não, MMM. Vamos ver se vocês sabem? ‘Então peço a você que está lendo este artigo agora, que façam à diferença, diga não as drogas...’.

Alunos: é concordância também, se é você, é faça a diferença...

Paula: Mas em todos esses textos, eu entendi o que XXX e o MMM quiseram dizer, porque a gente tem que se preocupar então com concordar certinho uma coisa com outra?

Aluna: Porque quem lê o texto da gente tudo errado, vai achar que a gente não sabe escrever, daí nem acredita na opinião da gente....

Paula: Ah, então tenho que me preocupar com quem lê? “(continua a discussão)

Os alunos realizam práticas de análise linguística tendo em vista o outro da interação (BAKHTIN, 2003). Ocorre o que Ângelo e Loregian-Penkal (2010, p. 142), a partir de estudos de Geraldi (1991), denominam de atividades epilinguísticas,

Aparecem quando o aluno experimenta novos modos de construções linguísticas, avalia a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, procura descobrir a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, reflete sobre os diferentes recursos que a língua oferece para a construção de diferentes efeitos de sentido.

Foi, portanto, um encaminhamento pedagógico realizado a partir de gestos específicos inovadores centrados em uma postura sociointeracionista, os recursos gramaticais foram tomados como fenômenos que contribuem para a construção do sentido e organização temática de um texto.

Finalmente, a 21^a e 22^a aulas (23/11) foram destinadas à reescrita do texto (STT(r)-16), e aconteceu no laboratório de informática, onde Paula atendeu os alunos de forma individual. Pela Figura 30 reproduzo o texto já apresentado, agora reescrito, como exemplo das produções finais:

Figura 30 - Reprodução de textos finais produzidos pelos alunos

Celular em sala de aula

Samantha Coelho

Um grande problema que os professores vêm enfrentando atualmente é o uso de celular em sala de aula.
Samantha Coelho


Um grande problema que os professores vêm enfrentando atualmente é o uso de celular em sala de aula. Há uma lei que foi publicada em 14 de abril de 2008, de autoria do deputado João Pedro Figueiras, que proíbe o uso de celulares dentro das salas de aula; a lei refere-se às escolas da rede pública estadual. A pergunta é: adiante ter lei, mas não cumpri-la? Se a lei dos celulares será obedecida ou não, esta é uma outra questão. Porém, não basta sancionar uma lei; este deve ser um trabalho conjunto entre os pais e professores: bom senso de ambos os lados.

Frequentemente, os alunos se aproveitam da situação e utilizam o celular com outras funções, como por exemplo: passar cola, escutar música, fazer vídeos impróprios enquanto o professor explica, e depois postarem na internet. Isso é falta de bom senso e desrespeito com o próximo. Os professores não têm mais ideia de como controlar essa situação.

No teatro, fórum ou algum outro lugar onde não se pode utilizar celular, este é imediatamente desligado. Em sala de aula não deveria ser de outra forma.

"Vejo todos os dias situações de alunos de diversos níveis de ensino que atendem chamadas nos telefones celulares como se isso fosse natural," diz a professora Andréa Motta."

Os pais dizem que compram aparelhos para os filhos, pois precisam saber onde eles estão. Sendo assim o celular tornou-se um objeto de desejo para o ser humano. Mas creio ser necessária a orientação sobre o uso: não dá para atender uma ligação no meio da aula, tira a concentração de todos e é deslegante.



Acesso: 23/11/10
Disponível em: <http://www.quintalvirtual.blog.br/wp-content/uploads/2009/10/sala-de-aula1.gif>

Como os textos foram produzidos para serem postados em um blog, seguiram uma formatação específica para isso, com aspecto gráfico diferenciado, recebendo figuras ilustrativas como foi o caso o texto do exemplo.

Ao final, os textos foram postados no blog pela professora:

Figura 31 - Reprodução da página do blog

Professora [Redacted]

Este blog faz parte de um projeto desenvolvido com os alunos do curso de Formação de Docentes, em Santo Antônio da Platina-PR.

TERÇA-FEIRA, 21 DE DEZEMBRO DE 2010

Feliz Natal!! Feliz Ano Novo!!

Postado por soninha às 14:31 0 comentários

Os textos inseridos neste blog foram escritos pelos alunos do Curso de Formação de Docentes, com os quais eu desenvolvi um projeto de produção textual nesse ano de 2010. Foi uma experiência muito rica, de grande aprendizado por ambas as partes, pois, como dizia o nosso querido mestre Paulo Freire: Mestre é aquele que ao ensinar também aprende. Os nomes dos alunos foram omitidos para se evitar constrangimentos.

Postado por soninha às 14:27 0 comentários

O uso impróprio do celular

Um grande problema que os professores vêm enfrentando atualmente é o uso de celular em sala de aula.

Um grande problema que os professores vêm enfrentando atualmente é o uso de celular em sala de aula. Há uma lei que foi publicada em 14 de abril de 2008, de autoria do deputado João Pedro Figueiras, que proíbe o uso de celulares dentro das salas de aula; a lei refere-se às escolas da rede pública estadual. A pergunta é: adianta existir lei, mas não cumpri-la? Se a lei dos celulares será obedecida ou não, é um assunto que tem gerado muita polêmica. Porém, não basta sancionar uma lei. Deve haver um trabalho conjunto entre os pais e professores: bom senso de ambos os lados.

Frequentemente, os alunos se aproveitam da situação e utilizam o celular com outras funções, como por exemplo: passar cola, escutar música, fazer vídeos impróprios enquanto o professor explica, para depois postarem na internet. Isso é falta de educação e desrespeito com o próximo. Os professores não têm mais ideia de como controlar essa situação.

Há espaços como, por exemplo, teatro, fórum ou algum outro lugar onde não se pode utilizar celular, este é imediatamente desligado. Em sala de aula não deveria ser de outra forma.

"Vejo todos os dias situações de alunos de diversos níveis de ensino que atendem

COPYRIGHT TEXT

SEARCH

powered by Google™

BLOG ARCHIVE

- ▼ 2010 (22)
 - ▼ Dezembro (18)
 - Feliz Natal!! Feliz Ano Novo!!
 - Os textos inseridos neste blog foram escritos pelo...
 - O uso impróprio do celular
 - Escolas sem desfile de moda
 - Drogas na adolescência, uma questão social
 - Uniforme Escolar
 - Tabagismo, problema de todos
 - Tabagismo, problema de todos
 - FIQUE ATENTO AO ADENTRAR À ESCOLA
 - Questão de opinião, namoro na escola!
 - Viva bem, longe da...
 - Diga não as drog...
 - DROGAS Os adolescentes sentem-se suficientemente "...
 - As responsab...
 - Namoro na Adolescênc...
 - ...
 - Beleza e ...
 - Novembro (1)
 - Outubro (3)
 - 2009 (2)

PÁGINAS

- Início

Nas duas últimas aulas (30/11), a professora e os alunos debateram sobre o Projeto, sobre o quanto eles aprenderam, as dificuldades que tiveram, quais os desejos e planos deles para o futuro e assistiram a um filme visando uma confraternização final.

Como avaliação final do trabalho realizado, Paula registrou em seu diário reflexivo:

Percebi que trabalhar com gêneros textuais/discursivos demanda tempo, planejamento constante e dedicação.

Foi um trabalho importante e diferente daquilo que estávamos acostumados, tanto para mim como para os alunos.

[...]

De uma maneira geral, os textos foram bons. É claro que a primeira versão apresentava problemas de concordância, tanto verbal quanto nominal, de acentuação, etc.

[...].

Pude perceber que, de fato, ao se trabalhar com os gêneros textuais, faz-se uma “reflexão sobre a organização do texto” (DCE, 2008, p. 61), favorecendo a compreensão da estrutura do texto: coesão, coerência, argumentatividade, intencionalidade....

Com este seu texto, Paula expõe o que o Projeto foi para ela, em uma demonstração de desenvolvimento da profissional professora, isto é, que a internalização do gênero como novo instrumento semiótico provocou transformações em suas práticas pedagógicas antigas, as quais, embora não tenham permeado de forma significativa o processo de intervenção, podem ser entendidas como tradicionalistas, pautadas em concepções tradicionais do ensino da gramática da língua e apreendidas por meio de gestos tradicionalistas, de hábitos automatizados (LEONTIEV, 2004). Assertiva que se baseia na declaração, no diário reflexivo de Paula, ao final do processo, de que trabalhar com gêneros foi “*diferente*” do que ela estava acostumada. E, também no diário, no início do processo, de que tudo era “*novo*” e “*diferente*”, bem como, por ela ter priorizado, na correção das primeiras versões dos artigos de opinião dos alunos, os problemas com elementos gramaticais, e ao final de todo o trabalho ainda fez menção ao apego a estes elementos: “*É claro que a primeira versão apresentava problemas de concordância, tanto verbal quanto nominal, de acentuação, etc*”.

Mas, em todo o processo de ensino em sala de aula, Paula demonstrou realizar ações conscientes (LEONTIEV, 2004) na utilização do gênero como instrumento semiótico mediador do ensino e aprendizagem e como objeto de ensino. Praticamente, em todas as aulas, os objetos de ensino se voltavam para a interpretação e construção dos textos de forma a fundir todos os elementos que caracterizam o gênero de forma indissolúvel (BAKHTIN, 2003). Embora alguns elementos linguísticos-discursivos específicos do gênero em referência não tenham sido trabalhados em ações intencionalmente dirigidas, mas cobrados em exercícios.

Enfim, apresentados os temas mobilizados e os gestos que os sedimentaram na realização do trabalho de implementar o PIP, e algumas constatações deles resultantes, volto ao procedimento de comparação entre o planejado e o realizado (AMIGUES, 2004;

FAÍTA, 2004; MACHADO, 2002). Primeiro apresento uma classificação quantitativa, por meio da Tabela 20, a fim de oferecer uma visão geral do todo, depois apresentando os dados resultantes da comparação na consideração do aspecto qualitativo, respondo a uma das questões que nortearam esta seção.

Tabela 20 - O trabalho planejado e o trabalho realizado e os gestos didáticos mobilizados por Paula

SOTs(p)	STTs(p)	R	R P	N R	Gestos específicos tradicionalistas	Gestos específicos inovadores
1. Tema central: levar os alunos a produzirem artigo de opinião	1.Parceria com professores do curso de Informática	-	-	-	-	-
	2.Artigo de opinião – discussão de problemas sociais polêmicos	X				
2. O computador	3.Ferramenta pedagógica para o ensino de produção de texto	-	-	-	-	-
	4.Nova estratégia metodológica que promove o estímulo a leitura e a escrita	-	-	-	-	-
	5.Tecnologia que favorece a pesquisa, a busca de informações	-	-	-	-	-
	6.Os modelos de referência trabalhados em sala serão postados no blog da sala	-	-	-	-	-
3. Ensino dos gêneros textuais	7.Ampliar o universo linguístico dos alunos na leitura de diferentes gêneros	X				
	8.São tipos relativamente estáveis de enunciados	X				
	9.Produzidos nos diversos campos da atividade humana	X				
	10.A comunicação se dá por meio de gêneros do discurso	X				
	11.Diferença entre tipos de textos e gêneros textuais	X				
4. Textos produzidos pelos alunos	12.Interlocutores reais	X				
	13.Artigo de Opinião – da ordem do argumentar	X				
	14.Produzidos utilizando o processador de textos do sistema operacional Linux	-	-	-	-	-
	15.Blog da sala como suporte de divulgação	X				
5. Elaboração de seqüências didáticas para o ensino do artigo de opinião	16.Etapas de uma SD: apresentação da situação, produção inicial, oficinas, módulos produção final		X			

Algumas observações sobre a Tabela 20:

- Símbolos: R= o planejado foi realizado conforme o planejado;

RP = o planejado foi parcialmente realizado conforme o planejado;

NR = o planejado não foi realizado conforme o planejado;

- As linhas assinaladas com o sinal “-“ indicam que os respectivos STTs(p) não foram analisados como realizados, parcialmente realizados ou não realizados, uma vez que eles se referem ao computador como instrumento auxiliar em algumas práticas de leitura e escrita de textos.

Os STTs(p) não analisados:

Dos STTs(p) identificados como não analisados, (STTs(p)-1, 3, 4, 5, 6, 14), destaco o “STT(p)-6 Postar o conjunto de textos (modelos de referência) no blog” – o qual não chegou a ser realizado conforme o planejado, o que foi amplamente justificado nas anotações da professora em seu diário reflexivo:

Dia 21/9/10: “a previsão da aula hoje seria utilizarmos o laboratório de informática, porém, embora eu tivesse informado ao diretor auxiliar do colégio sobre minha intenção, não me comunicaram que hoje o laboratório estaria ocupado com a nova turma de professores PDE. [...]”.

A aula foi então no: “laboratório do PROINFO, um espaço pequeno e com apenas 10 computadores..”

Dia 26/10/10: “Ufa! Só hoje conseguimos utilizar o laboratório de informática do colégio...”.

Portanto, apesar do Projeto ter sido apresentado à direção, coordenação, e professores do colégio na Semana Pedagógica, no início do segundo semestre de 2010, isto é, apesar de todo o colégio ter ciência da importância da utilização do laboratório para o desenvolvimento do PIP de Paula, alguns contratempos apareceram e impediram que as aulas acontecessem conforme o cronograma. Assim, o não realizado como o planejado, neste caso, aconteceu devido aos fatores externos à professora, e não interferiram no alcance de seus objetivos.

Desconsidere os 6 STTs(p) não analisados, assim, os 10 STT(p) restantes são os que apresentam o planejado por Paula: 90% deles (dos 10 STTs(p)) demonstram que o trabalho realizado seguiu o planejado no PIP, enquanto 10% foi realizado de forma parcial ao planejado. Destaco ainda que os 10 STTs(p) dizem respeito à ações planejadas por Paula para o ensino do gênero e se sustentam em um quadro epistemológico que se constitui de uma concepção sociointeracionista de linguagem, de gêneros e de ensino.

O parcialmente realizado conforme o planejado

O planejado em “STT(p)-16 Etapas de uma SD: apresentação da situação, produção inicial, oficinas, módulos, produção final” – alguns itens da SD planejada, mais detalhadamente exposta no MDP, não foram realizados e outros parcialmente realizados conforme o planejamento:

O item: 1.2) *Exibição de um filme que trata da temática: importância da escrita e também a evolução tecnológica. Debate sobre o filme* – não aconteceu, mas considero que apesar de não realizado, nem ao menos diferente do planejado, não prejudicou de nenhuma forma o Projeto. Seria apenas uma aula ilustrativa.

Já as oficinas: IV - *Estudo dos recursos linguísticos reveladores das diferentes vozes presentes no texto: a observação de que a produção de textos escritos é mediatizada pelos discursos de outras pessoas além do próprio autor*, e oficina V - *Identificação dos mecanismos de textualização*, mais detalhadamente apresentadas por atividades no MDP de Paula, se referem ao ensino dos modalizadores, de marcas linguísticas, vozes, e articuladores textuais, por não terem sido realizados na sequência planejada, causou algumas dificuldades para os alunos na realização de tarefas. Entretanto, ocorreu por uma questão de falta de planejamento estratégico cronológico de Paula, não por interferência de concepções sedimentadas ou da incompreensão do estudado. Ou seja, a professora, para as próximas turmas, futuras práticas pedagógicas, poderá com facilidade refazer seu planejamento cronológico. Ainda é preciso considerar que esses elementos foram tomados como objeto de ensino nas aulas de 19/10: “STT(r)-28 Exercício de identificação das vozes presentes no texto”; do dia 16/11: “STT(r)-37. Elementos linguísticos-discursivos: organizadores textuais e elementos coesivos”; e nas aulas de contraturno do dia 19/11: STTs(r)-38, 39, 40, 41 e 42. Neste aspecto, a interpretação de que foram realizados de forma parcial se sustenta porque menos da metade dos alunos estiveram presentes nas aulas do contraturno.

Desta forma, o trabalho realizado de forma parcial ao que foi planejado é resposta ativa e crítica à formação recebida no PDE-PARANÁ (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2008, 2009), pois frente ao que não pode ser realizado, Paula após julgar e avaliar a situação, buscou soluções de forma ativa e criativa: aulas de contraturno. Logo, tal atitude evidencia que os preceitos e operações de complexificação do gênero foram internalizados por Paula, visto que o gênero como instrumento foi integrado à estrutura cognitiva dela, ela enriqueceu seus esquemas mentais chegando até a fase da instrumentação (RABARDEL, 1995), ao planejar suas ações pedagógicas, o fez tomando as novas concepções e o gênero como eixo condutor, e por conseguinte, colocou-os em prática, na mobilização de gestos específicos inovadores, instrumentalizou-se.

Esta mesma interpretação é realizada sobre o trabalho que foi realizado conforme o planejado:

O realizado conforme o planejado

Do que foi realizado conforme o planejado, destaco apenas os gestos didáticos específicos que mais evidenciaram que o gênero foi internalizado por Paula em sua dupla semiotização:

O planejado em “STT(p)-2 Apresentar o artigo de opinião como instrumento para discussão de problemas sociais polêmicos”; “STT(p)-9 Os gêneros são produzidos nos diversos campos da atividade humana”; “STT(p)-10 A comunicação se dá por meio de gêneros do discurso” - foram realizados por gestos didáticos específicos inovadores nos seguintes momentos:

- Aulas do dia 31/8 – na apresentação do gênero aos alunos: STTs(r)-1, 2, 4); na apresentação da coletânea de jornais: STTs(r)-8, 9; no primeiro exemplar do artigo de opinião oferecido aos alunos: STT(r)-14;
- Aulas do dia 14/9, 05/10 e 19/10 – STT(r)-18 - na abordagem do momento histórico na construção de um texto;
- Aulas do 5/10 e 19/10 – STT(r)-25 - em exercícios de identificação das funções comunicativas dos textos e no STT(r)-27 nas atividades de comparação entre notícia e artigo de opinião.

O planejado no “STT(p)7- Ampliar o universo linguístico do aluno na leitura de diferentes gêneros” - Paula ofereceu diversos e diferentes gêneros textuais aos alunos durante o processo de implementação do PIP:

- Aulas do dia 31/08 – uma coletânea de quatro jornais e seis revistas foram oferecidos aos alunos para que eles identificassem textos de opinião, isto é, diferentes gêneros da ordem do argumentar, com isso tiveram contato, na leitura, com artigo de opinião, charge, editorial (STT(r)-8 e 9);
- Quatro exemplares de artigo de opinião foram oferecidos aos alunos nas aulas do dia 31/08; 21/09; 05/10; e 19/10⁷⁰; uma notícia foi oferecida na

⁷⁰ Primeiro exemplar do artigo de opinião “Nosso Macunaíma é um Workaholic” de autoria de Adriane Werner. Revista IDEIAS Política, Economia & Cultura do Paraná - ano V, nº 76, 2008, p. 38. Segundo exemplar: “A cara do brasileiro” de autoria de Rodrigo Cavalcante. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/busca.php?>. Acesso em 19/07/2010. Terceiro exemplar: “A natureza pede socorro” de Vânia Rosa de Castilho. Quarto exemplar: “De que adianta proibir as pulseiras do sexo?”, de autoria de Ruth de Aquino, publicada na Revista Época, 19/04/2010, p. 162.

aula do dia 19/10⁷¹; vários diferentes gêneros foram consultados, lidos e debatidos pelos alunos nas aulas do dia 26/10, quando os alunos consultaram diversas *webs* na internet (STTs(r)-30, 31 e 32);

- Nas aulas do dia 14/09, os alunos entraram em contato com o gênero vídeo-documentário (vida e obra de Mário de Andrade);

O planejado nos “STT(p)-8 Os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”; “STT(p)-11 Diferença entre tipos de texto e gêneros textuais”; “STT(p)-12 Interlocutores reais”; “STT(p)-13 ordem do argumentar” - foram interpretados como realizados durante todo o processo de implementação: STTs(r)-3, 5, 13, 23, 24, 26, segmentos que se repetem frequentemente em diferentes aulas.

Portanto, respondendo à questão: *o realizado revela que os gêneros textuais foram internalizados como instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas de Paula?* sim, o realizado conforme o planejado revela que na implementação do PIP, Paula já estava na terceira etapa do processo de internalização: a exteriorização (VYGOTSKY, 2007), pois conforme minhas assertivas anteriores, o planejado por ela, seu PIP, já era muito mais do que uma resposta silenciosa, no sentido de atendimento as exigências do Programa, era uma resposta ativa e crítica aos estudos realizados durante o PDE-PARANÁ, sinalizando que, naquele momento ela já tinha internalizado o gênero como instrumento. Dessa forma, o momento da realização prática é classificado como manifestação de atitudes responsivas imediatas e silenciosas (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2008, 2009) no sentido que acata o que foi determinado em seu planejamento, mas não em um sentido negativo, de não ampliação, pelo contrário, demonstra uma responsividade que ocorreu justamente porque o gênero foi internalizado e tomado como objeto de ensino/instrumento semiótico. E é resposta ativa e crítica, uma vez que em diversos momentos amplia o planejado, por exemplo, no PIP os temas a seguir não foram referenciados, mas estiveram presentes no trabalho realizado:

- O trabalho com a leitura para a construção do ponto de vista do aluno e de argumentos (STT(r)-10); com a ideologia do suporte que veicula o texto (STT(r)-15); com a revisão e reescrita dos textos. E ainda, todos esses temas foram colocados em prática por meio de gestos específicos inovadores.

⁷¹ Notícia: “Justiça proíbe uso de ‘pulseiras do sexo’”, de autoria de Marian Trigueiros, publicada pela Folha de Londrina, 1/04/2010.

A seguir a abordagem às representações sociais que Paula apresentou sobre si.

O nível semântico - para ser possível responder a questão: *a professora, no final do processo, se concebe como ator ou como agente de suas ações?* Ao confrontar o prescrito pelo PDE-PARANÁ e o realizado por Paula, o resultado aponta que ela assumiu-se como ator de seu agir. E, em seu caso, isso ocorreu desde o início de sua participação no Programa. Assim como acontece com ela, e com todos os demais professores participantes do PDE-PARANÁ, as razões e os motivos para agir na EB são provenientes primeiro do externo, mas, especificamente, na eleição do gênero textual como eixo condutor de sua ação pedagógica na intervenção a ser realizada na EB, os motivos de Paula se mostraram internos. E sobre sua capacidade, ao interpretar que não teria capacidades necessárias para utilizar-se do computador como uma ferramenta de veiculação dos textos, solicitou a ajuda de professores especialistas na área. Ou seja, a capacidade que não tinha, buscou conseguir. Assim, como em seu diário reflexivo, no Artigo Final (ANEXO 8), Paula relata os temores que teve frente a nova proposta de ensino e aprendizagem, mas o principal foi o seu reconhecimento de que é um posicionamento, uma concepção que exige muito do professor, que deve estar devidamente preparado:

Percebeu-se também que trabalhar com gêneros textuais demanda tempo, planejamento constante e dedicação. Que exige muito do professor, que precisa ser perspicaz, estudar bastante para estar preparado para os diversos questionamentos dos educandos durante a escrita.

É claro que num trabalho como este, enfrentam-se muitos desafios e é preciso saber enfrentá-los. Um desses desafios, foi em relação ao tempo de desenvolvimento, pois embora o planejamento constasse de dois bimestres, houve muitos feriados no segundo semestre de 2010, justamente nos dias em que o projeto era desenvolvido. Porém, os educandos estavam tão envolvidos com o desenvolvimento do projeto, que mesmo em dias em que não havia aulas, lá estava a turma toda para mais uma aula no laboratório.

A seguir a atualização da Tabela 15, transformada em Tabela 21, com apenas os dados sobre Paula:

Tabela 21 - Panorama do processo de internalização do gênero por Paula – 3º Momento

	1º Momento: antes de participar do PDE-PARANÁ	2º Momento: durante as primeiras etapas do PDE-PARANÁ	3º Momento: ao final da participação no PDE-PARANÁ
Quais os conhecimentos sobre os gêneros	Conhecimento sobre as orientações oficiais.	Conhecimento sobre as orientações oficiais, teorias sobre gêneros e modos de transpor a teoria à prática.	Conhecimento sobre as orientações oficiais, teorias sobre gêneros, modos de transpor a teoria à prática e prática de sala de aula a partir da própria experiência
Representação de si	Ator de seu agir. Apresenta razões e intenções internas e busca capacidades para agir.	Ator de seu agir. Apresenta razões internas e externas para agir, consolida parceria para efetivar capacidade de agir.	Ator de seu agir.
Etapa da internalização	O gênero é ainda artefato; está no nível externo, uma vez que teórico.	O gênero está em processo de internalização, em processamento no interno (intrapessoal), embora já seja instrumento organizador do trabalho planejado.	O gênero foi internalizado. O momento da exteriorização demonstrou que a gênese instrumental foi concluída.

4.2.2.2 O que revelam as análises

Alguns resultados provenientes das análises, considerando o aporte teórico vygotskiano:

1º) Paula teve contato com a teoria dos gêneros textuais durante sua formação continuada no PDE-PARANÁ, em um processo interpsicológico (VYGOTSKY, 2007). A busca de um instrumento semiótico para mediar suas ações, especificamente o gênero como instrumento, partiu da necessidade dela em promover um processo que tornasse seus alunos bons produtores do gênero artigo de opinião. E, diferente de Ana, Paula teve um motivação para tomar especificamente os gêneros como eixo de organização do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o que ela relata no questionário, conforme já apresentei, a partir de uma oficina que participou em um Seminário de Iniciação Científica teve a certeza da importância de orientar-se teórica e metodologicamente pela teoria dos gêneros textuais. Para Bernardes (2006) motivos são fatores essenciais para que o sujeito execute ações conscientes que correspondam aos objetivos da atividade.

2º) O elemento externo foi passando por transformações internas operadas no interior de Paula, processo intrapsicológico (VYGOTSKY, 2007), já na elaboração de seu PIP, ela demonstra transformações na construção de uma SD, e em seu MDP, na criação de oficinas, por isso considero que já naqueles textos/momentos o gênero já estava internalizado.

A constatação, portanto, é a de que o interior de Paula se constituía de forma diferenciada do de Ana. Enquanto a ação em sala de aula, cada vez mais, foi transformando as concepções de Ana, proporcionando que as ações sedimentadas sobre uma concepção tradicionalista de ensino da língua fossem se transformando, o distanciamento de Paula desse ambiente, lembrando que antes do PDE-PARANÁ Paula estava fora da sala de aula a mais de dez anos, pode ter colaborado para que seu interior tivesse mais receptivo ao novo instrumento e suas concepções. Mas outro fato, e o principal, foi a maior aproximação que Paula teve com as teorias sobre a transposição didática e com relatos de experiências, sugestões de encaminhamentos de ensino dos gêneros que colaboraram de forma significativa no processo de internalização. Evidentemente, esses estudos auxiliaram na instrumentalização, no sentido de que ela teve a oportunidade de conhecer sugestões de como realizar adaptações, como enriquecer o próprio instrumento.

No entanto, ficou aparente que a atividade psicológica de Paula, no início da implementação de seu PIP, não estava totalmente organizada, constituindo uma autorregulação (FRIEDRICH, 2012). As anotações feitas por ela em seu diário reflexivo demonstram que o processo de internalização continuou ainda durante o processo de ensino em sala de aula, evento em que o externo passa efetivamente a se transformar pelo interno. Os comentários sobre as primeiras aulas de implementação se relacionam à ansiedade, insegurança, depois suas justificativas na elaboração de seu PIP vão se confirmando e ela chega a segurança e ao contentamento:

Data	Comentários no diário reflexivo
31-08	<p><i>“É claro que tudo que é novo, diferente, assusta, causa ansiedade e preocupação...”</i></p> <p><i>“Embora eu estivesse um pouco apreensiva, senti que os alunos se empolgaram...”</i>.</p>
14-09	<p>(anotação final) <i>“Não gostei de minha atuação na aula de hoje”</i>.</p>
21-09	<p><i>“Ao serem questionados quanto ao uso do laboratório nas atividades escolares, responderam que apenas uma ou duas vezes somente. Isso mostra que minha justificativa é verdadeira quanto ao uso das tecnologias disponíveis na escola.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Foi boa a aula. Penso que estando na era da tecnologia devemos mesmo utilizar a ferramentas disponíveis para motivar os alunos à escrita e à leitura. Tomara que eu consiga!”</i>.</p>
26-09	<p><i>“Gostei do trabalho nesse ambiente...”</i>.</p>
30-11	<p>(anotação final) <i>“Foi um trabalho importante e diferente daquilo que estávamos acostumados, tanto para mim como para os alunos.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Pude perceber que, de fato, ao se trabalhar com os gêneros textuais, faz-se uma ‘reflexão sobre a organização do texto’(DCE, 2008, p. 61)...”</i>.</p>

O texto do dia 30-11, no encerramento do Projeto, mostra que embora Paula estivesse há 12 anos fora da sala de aula, suas ações pedagógicas quando estava em sala, mais de uma década antes, eram conduzidas por uma concepção de linguagem e de ensino diferentes das que ela apresentou na implementação do PIP, pois relata que o realizado no Projeto foi *“diferente daquilo que estávamos acostumados”*.

Evidente que diferente tem muitos significados distintos, mas por ela ter afirmado que o trabalho com os gêneros *“de fato”* leva a reflexão sobre a organização de um texto, assegura a assertiva, visto que a expressão indica que se antes eram os outros que diziam, por sua própria ação ela confirmou e fez diferente, concebeu o texto como uma organizações de fenômenos. O enunciado final também corrobora que em sala de aula o processo de internalização foi concluído, ela pôde perceber que *“de fato...”*. Assim, esse momento, em uma perspectiva bakhtiniana, foi o momento em que as palavras do outro se tornaram palavras próprias (BAKHTIN, 2003).

Algumas considerações a partir do aporte teórico do ISD e dos conceitos de Rabardel (1995), que estão entrelaçados ao até aqui exposto:

Durante a formação continuada o gênero era apenas um artefato, pois estava totalmente externo à Paula, mas logo passou a se integrar à estrutura cognitiva dela, enriquecendo seus esquemas mentais, por meio da instrumentação, bem como seus esquemas de utilização, por meio da instrumentalização. Portanto, no caso de Paula, antes mesmo de

chegar à sala de aula, a gênese instrumental estava quase completa, se concretizando em/na sala de aula (RABARDEL, 1995).

Em síntese, e diante de todas essas constatações, as transformações que ocorreram em Paula devido o processo de internalização do gênero como instrumento semiótico foram:

1) Ela desenvolveu capacidades para agir (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004):

- a) capacidade de ação – ao produzir gêneros para a prática discursiva específica de sala de aula com a intenção de atingir seus objetivos de ensino do gênero como uma prática social, e para isso elaborou as SDs, as oficinas, as explicações, as exemplificações, os exercícios de reflexão sobre a interpretação e sobre a construção de um texto.
- b) capacidade discursiva e capacidade linguística-discursiva – nas tarefas elaboradas mobilizou os recursos linguísticos-discursivos necessários para a construções dos gêneros produzidos.

2) Passou a regular seu comportamento: as anotações que Paula faz em seu diário reflexivo sobre as primeiras aulas de implementação trazem comentários que demonstram regulação de seu comportamento principalmente interno, de funções psíquicas: da ansiedade, insegurança chegando à confirmações, segurança e contentamento. De acordo com Vygotsky (2007) essa é a essência do instrumento psicológico, auxiliar processos psicológicos e não ações concretas, uma vez que são as funções psicológicas que promoveram a ações concretas em vista ao desenvolvimento do ser humano. Embora o comportamento externo também tenha sofrido transformações.

Em conformidade com a concepção de gênero como instrumento psicológico e a dupla possibilidade de abordagem escolar (DOLZ et al., 2008 *apud* NASCIMENTO, 2009), o gênero artigo de opinião foi do início ao fim do processo tomado como um instrumento de comunicação da vida social. Ao ser transformado em objeto de ensino, foi topicalizado/recortado em seus diversos aspectos para que diferentes atividades didáticas fossem realizadas. Dessa forma, o gênero passou a funcionar como instrumento mediador das ações didáticas em uma abordagem descendente que se iniciou com o trabalho sobre a situação de produção, passando para os diferentes níveis da sua arquitetura textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pelo fato de que, muitas vezes, os professores são responsabilizados pelos resultados negativos de pesquisas como a do INAF e a do PISA (apresentados na Introdução desta tese), e pelo governo do estado do Paraná ter lançado, recentemente, um programa de formação docente que passou a ser caracterizado pelos envolvidos no sistema educacional do estado como inovador, esta pesquisa buscou contribuir com os estudos sobre o desenvolvimento dos professores e de seu *metiér* no processo de formação continuada pelo qual os professores constantemente passam, sobretudo, no estado do Paraná.

Tenho consciência de que esta contribuição é muito pequena diante dos grandes problemas que envolvem a profissão de professor no contexto nacional e daqueles que permeiam a elaboração de programas de formação continuada docente, os quais, entre outros fatores, estão ligados a aspectos políticos e econômicos e à obrigação ao cumprimento de metas impostas por órgãos nacionais e internacionais. Contudo, como professora da disciplina Língua Portuguesa, atuando na formação inicial e continuada de outros professores, vejo como também de minha responsabilidade fomentar as discussões a respeito de como as propostas atuais de formação continuada docente estão efetivamente colaborando com o desenvolvimento do professor, a fim de que o que é positivo possa ser mantido e o que é deficitário possa ser repensado, reformulado, para que os cursos e os programas de formação continuada possam ser, na teoria e na prática, bons ensinamentos no sentido vygotskiano do termo, promovendo a instrumentalização do professor para que ele possa atuar e efetivamente intervir no sistema educacional.

Desta forma, ao final desta pesquisa, ressalto que meu objetivo não foi produzir soluções, mas explicar ou entender, de uma maneira ampla, como e em que medida os professores participantes do PDE-PARANÁ internalizam novos instrumentos durante e em consequência da participação deles neste Programa. Logo, para que pudesse cumprir o compromisso de pesquisa proposto, tomei como eixo central de condução a Linguística Aplicada, buscando subsídios em diferentes fontes oferecidas pelas Ciências Humanas: o Interacionismo Sociodiscursivo, a Teoria Histórico Cultural em psicologia e em ciências da educação, a Teoria da Atividade; e pelas Ciências do trabalho: a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Assim outros objetivos mais específicos foram estabelecidos

O objetivo específico mais relacionado ao Programa foi o de definir como a UENP, como IES parceira do Programa, implementa, na prática, o projeto de formação

elaborado pelo PDE/PARANÁ. Para respondê-lo analisei os documentos prescritivos do Programa: o Documento Síntese (2007, 2009) e a DCE-LP (2009); os programas de ensino dos cursos específicos de que participaram os professores PDE turma 2009; as referências bibliográficas constantes dos textos produzidos pelas professoras PDE: Projeto de Intervenção Pedagógica na escola, Material Didático-Pedagógico e Artigo Final; e os textos resultados de entrevistas com coordenadora do PDE na IES, com a coordenadora do Curso de Letras na UENP e com professoras orientadoras. Os resultados apontam que diante dos papéis atribuídos aos sujeitos por meio das ferramentas a eles disponibilizadas, o plano teórico, ou seja, na teoria, o PDE-PARANÁ é um Programa formado por eventos que auxiliam o professor a internalizar novos instrumentos semióticos necessários para desenvolvimento do docente. Assim, teoricamente, o PDE-PARANÁ é um bom ensino no sentido vygotskiano do termo, embora o documento que norteia teórica-metodologicamente o Programa, a DCE-LP, não explique claramente aos professores que os gêneros são instrumentos semióticos mediadores das ações humanas e que, sendo assim, são os eixos centralizadores das práticas didáticas com a leitura, a escuta, a produção oral e escrita e a análise linguística.

Contudo, no que se refere ao plano da prática, voltando ao pressuposto de que o PDE-PARANÁ estava tomando os gêneros textuais como objeto de ensino em seu processo formativo, a constatação foi a de que os gêneros foram tomados como um instrumento a ser internalizado pelos professores em formação. Porém, os eventos elaborados e oferecidos pela UENP foram organizados a partir do que os professores formadores tinham/podiam oferecer e não a partir das necessidades dos professores em formação, de seus Projetos em desenvolvimento. Portanto, a UENP não ofereceu um processo de ensino intencionalmente dirigido aos professores para que eles internalizassem os gêneros como novo instrumento semiótico, uma vez que: a teoria dos gêneros e sua transposição foram tomados como objeto de ensino em apenas um curso de 8 horas, dentro da carga horária de 164 horas totais para cursos específicos da área/disciplina; os cursos específicos ofertados priorizaram o ensino e a aprendizagem dos gêneros do campo literário e não a partir dos diferentes e diversos campos existentes na sociedade; as referências bibliográficas presentes dos textos planejadores das duas professoras demonstram que uma delas, Ana, fez leitura/estudos mais centrados nos aspectos teóricos do gênero, sem aproximações com modelos de letramento efetivados em sala de aula; a professora orientadora de Ana não se constituía integralmente como o outro que já se apropriou dos gêneros textuais e que dominava ações e operações com esse mediador cultural para auxiliar a professora PDE em seu aprendizado e desenvolvimento.

Portanto, existe uma tensão entre o plano teórico elaborado pela SEED/PDE-PARANÁ e o efetivamente realizado pela IES parceira. Diante disto, apresento algumas considerações:

1) Em relação aos gêneros tomados como instrumentos propiciadores do desenvolvimento dos professores na formação PDE-PARANÁ 2009, os motivos que contribuem para que os eventos elaborados e oferecidos pela UENP não se constituírem como um processo de ensino intencionalmente dirigido para essa finalidade não são exclusivamente de responsabilidade dos professores formadores/orientadores e/ou da IES propriamente dita. Parte da responsabilidade deve ser atribuída à visão unilateral da SEED quando da elaboração estrutural do Programa, especificamente, na organização da parceria entre SEED e IES. A realidade das IES deveria ter sido levada em consideração no planejamento do Programa: o quantitativo de professores do ES não consegue atender a demanda de professores da rede pública que ingressa no Programa. Tanto porque no planejamento inicial o PDE-PARANÁ pretendia oferecer 1.200 vagas anuais, mas sem nenhuma justificativa e/ou consulta as IES, expostas como parceiras, a partir do ano de 2009, foram oferecidas 2.400 vagas anuais. Concordo, neste ponto, com Orso (2010), que tal iniciativa pode ser vista mais como uma pretensão eleitoral dos gestores da época do que um atendimento às necessidades do contexto escolar.

2) De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), em um processo formativo é fundamental inserir um indivíduo em formação em práticas intencionalmente a ele dirigidas mas também a aprendizagem deve ser igualmente intencional. No entanto, a participação dos professores da EB no PDE-PARANÁ não ocorre totalmente por iniciativa própria, isto é, por exclusiva intenção de aprendizado. Evidentemente, pelo que acompanhei, a maioria deles busca uma ampliação de seus conhecimentos, transformação de suas práticas, aprimoramento de suas concepções, porém, devido ao PDE-PARANÁ se constituir como o único meio do professor alcançar o último nível da carreira, o consagra como uma obrigatoriedade muito mais do que uma cooperação intencional (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para novas aprendizagens e desenvolvimento.

3) Um outro aspecto que merece destaque é o problema do modo como o Programa trabalha os níveis de transposição didática. No Capítulo 1, apresentei pela Figura 7, os níveis da transposição didática a serem fundamentalmente trabalhados pelo PDE-PARANÁ, a fim de proporcionarem que o professor em formação tenha subsídios para lidar com o objeto/saber a ser ensinado, conhecendo-o desde a sua constituição teórica até a sua transformação final. Mas, na prática, o que ocorre é que:

- O saber sábio, conhecimentos científicos/teóricos produzidos pela comunidade científica foram tomados como objeto de ensino, contudo, no caso da professora Ana, sua orientadora não detinha conhecimentos aprofundados a respeito desse saber sobre gêneros para que pudesse conduzir um processo de mediação entre ela, professora em formação, e os objetos emergentes desse saber.
- O saber a ser ensinado (conhecimentos estabelecidos como conteúdos estruturantes pelos documentos oficiais) não são conhecidos por todos os professores formadores.
- O saber escolar, conhecimentos selecionados como objeto de ensino e aprendizagem, onde se incluem o saber experiencial, as experiências vividas por professores que organizam suas atividades de ensino e aprendizagem tendo como eixo as práticas sociais de linguagem e os gêneros que as representam, foi tomado como objeto de ensino em apenas um curso de oito horas.

Enfim, definidos como os responsáveis pela formação na UENP implementam o projeto de formação elaborado pelo PDE/PARANÁ e as tensões que se estabelecem na efetivação prática do projeto teórico, centrei-me em alcançar os objetivos específicos mais relacionados aos professores PDE: determinar quais os conhecimentos das professoras sobre gêneros textuais antes e durante a participação delas no Programa; e determinar como e em que medida o internalizado se manifestou nas mediações das professoras em sala de aula durante o processo de ensino da Língua Portuguesa. Assim, analisei: os questionários; os Projetos de Intervenção Pedagógica, os Materiais Didático-Pedagógico, os Artigos Finais, os textos reflexivos, todos produzidos pelas professoras PDE; os textos resultados de filmagens das ações das duas professoras PDE durante a realização do trabalho em sala de aula.

Os resultados demonstram que as duas professoras já tinham tido contato com a teoria dos gêneros antes do PDE-PARANÁ, nos estudos dos PCNs e da DCE-LP realizados durante outros cursos e programas de formação continuada, porém sem leituras das teorias de base que fundamentam esses documentos. Assim, com um conhecimento superficial, os gêneros não era um dos instrumentos mediadores das ações didáticas das duas professoras antes do Programa. Foi a participação delas no PDE-PARANÁ conform, que colaborou com uma melhor compreensão das orientações oficiais e aprofundamento teórico sobre os gêneros. Logo, ao analisar os movimentos e mudanças que ocorreram nas professoras

durante toda a participação delas no Programa, a conclusão foi a de que nos primeiros momentos, ao participarem dos cursos gerais e específicos da área/disciplina, de seminários e congressos, do processo de orientação e de estudos, o gênero era apenas artefato para as duas, uma vez que ainda externo a elas. Ou seja, era artefato, porque não tinha sido internalizado, ainda não havia sucedido a “gênese instrumental” (SCHNEUWLY, 2004), que faria dele um instrumento disponível para o uso.

No segundo momento, em que o intrapsicológico começou a exteriorizar-se nos Projetos de Intervenção Pedagógica na escola e nos Materiais Didáticos-Pedagógicos produzidos, Ana revelou uma mistura das novas concepções, estudadas durante o PDE-PARANÁ, e de concepções tradicionais que permearam o seu agir pedagógico durante anos. Ou seja, a transposição didática planejada por Ana tomou como base algumas concepções cristalizadas, entrelaçadas a formação por ela recebida no PDE-PARANÁ, a qual (a formação no Programa) se pautou mais sobre um aporte teórico. Nesse sentido, o planejado demonstrou que os conceitos teóricos a respeito dos gêneros textuais estavam em fase de internalização no planejamento, o que me permitiu presumir que a falta de aproximação com sugestões de práticas, de eventos de letramentos baseados na transposição da teoria dos gêneros para a prática de sala de aula tenham feito falta para o entendimento e construção de novas práticas.

Já os textos planejadores de Paula demonstraram uma transposição planejada conciliada aos estudos realizados durante o PDE-PARANÁ, que se pautaram sobre uma concepção de língua e de ensino sociointeracionista, dando sinais de que o que era externo, artefato, já estava em um nível de processamento bastante avançado, pois ao planejar seu trabalho (a intervenção) já demonstrou conhecimentos sobre como transpor a teoria estudada à prática de sala de aula.

No terceiro momento, na efetivação do trabalho planejado à prática da sala de aula, isto é, no trabalho realizado, os temas mobilizados e os gestos específicos acionados mostraram que alguns preceitos e operações de complexificação do gênero ainda estavam em processo de internalização por Ana. Os gêneros foram integrados à estrutura cognitiva dela, ela enriqueceu seus esquemas mentais, chegando à fase da instrumentação, mas não completou a gênese instrumental, visto que a Implementação do PIP, deveria ser a fase da exteriorização, última etapa do processo de internalização, porém, as aulas de implementação do PIP se configuraram como parte integrante da segunda etapa: momento em que o elemento externo ainda está em processo de transformações internas. Foi praticamente nas últimas aulas que a transformação das ações pedagógicas de Ana ocorreu. Foi só então que o gênero como novo instrumento semiótico passou a orientar o comportamento didático dela, mas não por

completo, visto que suas não se transformaram como um todo, o que ficou aparente em seu texto no Artigo Final, onde declarou que o ensino dos gêneros é pura metodologia de trabalho.

Já no caso de Paula, os temas por ela mobilizados e os gestos específicos acionados durante a Implementação do PIP mostraram que os preceitos e as operações de complexificação do gênero foram internalizados. A gênese instrumental se completou. Ao planejar suas ações pedagógicas, Paula já o fez tomando o gênero como eixo condutor, e por decorrência colocou-os em prática apresentando ainda ampliações.

Confirma a assertiva de que os gêneros foram internalizados como novo instrumento semiótico o fato de que Paula passou a regular seu comportamento, ela efetivamente tomou os gêneros como instrumento mediador de suas ações pedagógicas e objeto de ensino. E, resalto ainda que ela expos em seu diário que ao final do processo suas funções psíquicas apontavam para segurança e contentamento devido à internalização do novo instrumento.

Então, ao voltar ao objetivo geral da pesquisa: compreender como e em que medida os professores participantes do PDE-PARANÁ internalizam os conhecimentos específicos da disciplina, especificamente, os gêneros textuais como instrumentos semióticos mediadores de suas ações didáticas e como objeto de ensino, os resultados das análises mostram que os professores PDE internalizam o gênero como novo instrumento pela e na participação deles em diferentes e diversos eventos que constituem o PDE-PARANÁ, confirmando a premissa vigotskiana de que é a partir de uma longa série de eventos de um instrumento é internalizado (VYGOTSKY, 2007).

Assim, consolida-se a tese da pesquisa de que programas e cursos para formação continuada de professores, se constituídos como bom ensino, são ferramentas mediadoras do processo de internalização de novos instrumentos pelos professores em serviço, tanto Ana quanto Paula passaram pelo processo de instrumentalização, contudo em níveis dispares, pois teoricamente o PDE-PARANÁ pode ser considerado um bom ensino, mas em decorrência dos diferentes eventos que configuraram a formação de Ana na comparação aos eventos dos quais Paula participou, ou seja, em consequência das tensões entre o planejado e o realizado pelo PDE-PARANÁ, o Programa não é bom ensino no sentido pleno.

Os estudos de Ana se centraram mais sobre o aporte teórico dos gêneros textuais; nenhuma obra sobre práticas realizadas em sala de aula, sobre relatos de experiências, sugestões de letramento com os gêneros foi objeto de estudo; ela não participou de eventos que presentificaram a transposição da teoria dos gêneros para a prática de sala de

aula; sua orientadora não dominava a teoria-metodologia dos gêneros para que então pudesse auxiliá-la. Portanto, nesta longa série de eventos externos pelos quais passou Ana, durante sua formação no PDE-PARANÁ, ela não foi colocada em atividade mental de comparação, análise, abstração, generalização, e tomada de consciência do uso concreto do instrumento (LEONTIEV, 2004) (eventos internos).

Já Paula participou de eventos e leituras que contemplaram tanto o aporte teórico sobre os gêneros como presentificaram práticas do ensino desse instrumento, isto é, relatos de experiências, sugestões de letramento; sua orientadora dominava o arcabouço teórico-metodológico constituindo-se como mediadora no processo de orientação. Então, na longa série de eventos externos pelos quais passou Paula, durante sua formação no PDE-PARANÁ, ela foi colocada em atividade mental de comparação, análise, abstração, generalização, e tomada de consciência do uso concreto do instrumento (LEONTIEV, 2004) (eventos internos). E todas as operações de uso, de potencialidades, de esquemas de utilização do instrumento foram tomadas como objeto de ensino no processo de formação pelo qual ela passou (VYGOTSKY, 2000; SCHNEUWLY, 2004) (eventos externos).

Vale destacar que além do diferente processo de formação pelo qual passaram Ana e Paula, suas características individuais também colaboraram para o que ocorreu com uma e com outra. Fora da sala de aula a mais de uma década, atuando em diferentes funções no Núcleo Regional de Educação, Paula estava distanciada de práticas pedagógicas, de vínculos que se cristalizam no dia a dia do trabalho, o que pode ter contribuído para que ela estivesse mais receptiva ao novo.

Volto, então, a uma outra questão exposta na Introdução desta tese: o PDE-PARANÁ foi, desde sua implementação, e continua sendo, caracterizado por seus organizadores como inovador, expressão também marcada como motivação de algumas pesquisas acadêmicas a respeito do Programa propriamente dito e de seus participantes, contudo, comungando com os preceitos de Signorini (2007, p. 219), “não é a inovação o agente ativo e sim os atores sociais que a interpretam e recriam no seio das comunidades, adaptando-a aos contextos e práticas”. Portanto, para que a inovação alcance o status de mudança para progredir, mudança para o desenvolvimento do professor como pessoa e profissional é preciso que a SEED/PDE-PARANÁ não conceba o Programa, mas os atores sociais, professores formadores e professores em formação, como os responsáveis pelas ações de transformar o pensar, o falar e o agir dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná. Esta é a essência da concepção marxista de trabalho e vigotskiana e interacionista sociodiscursiva de educação e de ensino. São estes agentes sociais que podem produzir a

melhoria na qualidade da educação oferecida aos alunos das escolas públicas do Paraná, e não o Programa como anuncia seu documento regulamentador. Somente assim a epígrafe desta tese pode se concretizar em um real casamento entre o saber acadêmico e o saber popular.

Ao comprometer-me em divulgar deste trabalho, primeiramente, o faço de forma particular, comprometo-me em divulgá-lo para a coordenação do PDE na UENP, o que vai contribuir para o incremento do debate sobre o que a instituição pode realizar para preencher as lacunas detectadas nesta investigação, lacunas relacionadas à parceria PDE-PARANÁ e IES, sobretudo em consequência das tensões provocadas pela visão unilateral da SEED/PDE-PARANÁ. E de forma mais geral, comprometo-me em disseminar resultados desta investigação à SEED/coordenação geral do PDE e aos envolvidos diretamente com o Programa nos diversos eventos do PDE-PARANÁ dos quais participo: seminários integradores, seminários de formatura, cursos específicos de área/disciplina, na relação orientador/orientando, onde tenho tido a oportunidade de me relacionar formal e informalmente com professores da EB e do ES, com representantes dos NRE e com representantes da SEED. E, ainda, divulgá-lo nos diversos congressos, seminários e revistas especializadas da área de formação de professores, a fim de contribuir para a manutenção do PDE-PARANÁ, em dois sentidos: para que os responsáveis possam travar debates e ações a fim de que o Programa se torne um bom ensino, no sentido vygotkiano pleno. Evidentemente não apenas a partir da transformação das tensões e lacunas constatadas por minha pesquisa, mas no conjunto de todas as que já foram desenvolvidas (FIORIN, 2009; GABARDO; HAGEMEYER, 2010; AUDI, 2010; FREITAS, 2010; RAMOS, 2011; VIEIRA-SILVA, 2012). E segundo, no sentido de manter o constatado pelas diversas pesquisas como positivo para o desenvolvimento do professor e da educação no estado.

Sobre as contribuições, espero que esta pesquisa possa trazer contribuições para o quadro teórico-metodológico do ISD, uma vez que o objetivo da investigação foi o de discutir e demonstrar aspectos da formação docente que vêm sendo desenvolvidas no país. Portanto, esta pesquisa reafirma o que muitas outras à luz da perspectiva do ISD vêm constatando, como: a importância da compreensão do que é prescrito ao professor pelos documentos oficiais (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009); do papel atribuído ao docente pelos documentos oficiais (ABREU-TARDELLI, 2006; LEITE, 2009); da contraposição entre o que é prescrito e o que efetivamente realizado pelo professor (MACHADO, 2002, 2004, 2007). Porém, acredito que minha pesquisa adiciona contribuições ao quadro teórico-metodológico do ISD, no sentido de que discute e demonstra os impactos do que é prescrito e do que é efetivamente oferecido ao professor durante um

processo de formação continuada. Ou seja, demonstra de que forma e em que medida o oferecido ao professor no processo de formação continuada contribui para o desenvolvimento do docente e de seu *métier*. E, principalmente, contribui para compreensão de como ocorre, concretamente, o processo de internalização de um instrumento semiótico, desde o momento em que o instrumento ainda é externo, o momento em que o instrumento está se integrando ao interno do indivíduo, por meio dos diversos e diferentes eventos internos e externos dos quais o indivíduo participa, até o momento em que o interno é exteriorizado, ou seja, que o instrumento foi internalizado/apropriado pelo indivíduo.

E ainda, uma outra contribuição ao ISD, e, mais especificamente, aos estudos sobre os gêneros textuais é a de que diferente das valiosas pesquisas que visam investigar e demonstrar as contribuições que o trabalho com os gêneros promovem ao ensino e a aprendizagem da língua materna e da estrangeira (CRISTOVÃO, 2005; 2011; CEVERA, 2008; BEATO-CANATO, 2009; CRISTOVÃO et al., 2010; NASCIMENTO, 2005; NASCIMENTO; HILA, 2009; HILA, 2011; BARROS, 2012), esta pesquisa abarca os gêneros em sua concepção plena de instrumento, ou seja, de sua importância não apenas como objeto de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas como instrumento semiótico propulsor de transformações e de desenvolvimento no agir do profissional da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.A. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2006.

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In : BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008, p.83-105.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

ANGELO, C. M. P.; LOREGIAN-PENKAL, L. Perspectivas para o trabalho com análise linguística. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental**. Maringá: Eduem, 2010, p. 140-162.

ANJOS-SANTOS, L.M.; CRISTOVÃO, V.L.L. Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; FERREIRA, A.D. (Org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 257-282.

AUDI, L.C.C. **“Eu me sinto responsável”**: Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALTAR, M. **Competências discursivas e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

_____. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.

_____. Letramento radiofônico na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez. 2008.

_____. **Rádio escolar**: letramentos e gêneros textuais. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

_____ et al. O Interacionismo Sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum**, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, n. 8, v. 1. p. 159-172, 2005.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com o professor Joaquim Dolz. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, v. 2, 2010.

BARROS, E.M.D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina/PR, 2012.

BAZERMAN, C.; DIONISIO, A.P.; HOFFNAGEL, J.C. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de: Judith Chambliss Hoffnagel. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEATO-CANATO, A.P.M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com uso de sequências didáticas contextualizada em um projeto de troca de correspondência**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, 2009.

BERNARDES, M.E.M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Vereadas**, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/PPG Linguística, Juiz de Fora, n.2 p. 58-77, 2007.

BORGHI, C.I.B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2006.

BRAIT, B. Prefácio. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BRASIL. **Ministério da educação e do esporte**. Secretaria de Educação Fundamental. O que é o Plano Decenal de Educação para todos. Brasília/Brasil: MEC/SEF, 1993.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB Lei nº 9394/96**.

_____. **Secretaria de educação fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Secretaria de educação fundamental.** Referenciais para a formação de professores. Brasília/Brasil: MEC/SEF, 1999.

_____. **Ministério da educação e do esporte.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação para todos: avaliação da década. Brasília/Brasil: MEC/INEP, 2000.

_____. **Plano Nacional de educação.** Brasília/Brasil, 2001.

_____. **Ministério da educação.** Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília/Brasil: MEC, 2007.

_____. **Ministério da Educação.** Plano de metas e compromissos todos pela educação: guia de programas. Brasília/Brasil: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRONCKART, J.P. et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 64-75, set./out./nov./dez. 1996.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras: 2006.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **ReVel - Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. v. 4, n. 6, p. 1-30, março de 2006a.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução de Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. [1999] **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

_____; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado:** história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução de: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna, s/d. Disponível em <www.letramento.iel.unicamp.br> Acesso em: 07 nov 2011.

BUTTLER, D.B. **A imagem esfacelada do professor**: um estudo em textos de revistas. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

CARDOSO, F.M. Hibridização e mediação semiótica na sala de aula. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 119-134.

CARVALHO, S.R. **O ensino-aprendizagem da autobiografia**: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

CERVERA, M.C.S.F. **O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2008.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

COSTA-HÜBES, T.C. **O processo de formação continuada dos professores do oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2008.

CRISTOVÃO, V.L.L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 93-106.

_____. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. **Signum**. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191, 2005a.

_____. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife/Pe. **Anais...** Recife/PE: Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2006.

_____. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 257-272.

_____. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C.; ARAÚJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K.A. (Org.). **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexes e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005, p. 35-59.

_____ et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras (UFSM)**, v. 20, p. 191-215, 2010.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de: José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez/ UNESCO/ Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

DINIZ, J.E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

_____; _____. DE PIETRO, J.F. Relato da elaboração de uma seqüência: o debate público. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

_____; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FAÍTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 55-80.

FERNANDES, E. O sujeito epistêmico de Piaget. **Revista Nova Escola**, ed. 238, dez. 2010.

FERREIRA, L.H. **Os mecanismos de controle da organização capitalista contemporânea na gestão escolar pública paranaense (1995-2002)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2006.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológico**. Tradução de: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FIORIN, R. **Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2009.

FREITAS, M.T.A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005, p. 295-314.

FREITAS, S.R. **Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2010.

GABARDO, C.V.; HAGEMEYER, R.C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar**, UFPR-Curitiba, n. 37, p. 93-112, maio/ago 2010.

GAFFURI, P.; MENEGASSI, R.J. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. **Todas as Letras**, Universidade Plesbiteriana Mackenzie-São Paulo, v. 12, n. 2, p. 108-116, 2010.

GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S.F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan/abr. 2009.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico/crítica**. 4 ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2007.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 2006.

GONÇALVES, A.V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 223-248.

GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9-18.

_____. A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação dos gêneros textuais nas séries iniciais. In: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul/RS. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, ago/ 2009, p.2-24.

HILA, C.V.D. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas, 2006, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, nov./ 2006, p. 112-129.

HILA, C.V.D. A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação dos gêneros textuais nas séries iniciais. In: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, ago/ 2009, p.2-24.

_____. **Ferramentas curso de formação e sequência didática:** contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2011.

KLEIMAN, A.B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 51-77.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso.** Tubarão, v.8, n. 3, p. 487-517, set./dez/, 2008.

LEFFA, V.J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V.J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Edcat, 2006, p. 5-30.

LEITE, M.D. **As diferentes facetas do trabalho do professor:** dos Órgãos Governamentais à palavra do Trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2009.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone – EDUSP, 1998.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004

LIBÂNEO, J.C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia: Puc, 2010. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivos Upload /5146/material/SEMANA%20DE%20PLANEJ%20PUC%20AGO%202010%20FINAL.doc>>. Acesso em 20 fev. 2011.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005, p. 79-93.

LOUSADA, E.G. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; FERREIRA, A.D. (Org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-96.

MACHADO, A.R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002.

_____. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. (Org.). **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: S.N., 2003. p 215-230.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

MACHADO, A.R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

_____; BRITO, A.R. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 137-159.

_____; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **Delta**, São Paulo, vol. 21, n.2, july/dec. 2005.

_____; BRONCKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e**

educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 117-136.

_____; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do ‘métier’. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, v. 10, n. 3, p. 629-633, set/dez. 2010.

_____; _____; ABREU-TARDELLI, L.S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**. Estudos da Linguagem, Londrina, v. 8 n. 1, p. 89-101, jun. 2005.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C.C (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 45-62.

_____; LIBERALI, F.C. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópio**. Unisinos-Tubarão, v. 2, n. 2, p. 105-112, jul/dez 2004.

MARASCHIN, C. **A psicologia e seus sujeitos.** (?) Disponível em: <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/Paradigmas_Projetos/sujeito.htm>. Acesso em 20 abr. 2010.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

_____. **Questão do suporte dos gêneros textuais.** 2003. In: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>. Acesso em: 20/04/2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS FILHO, M.A.S. et al. A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: VIII EDUCERE- Congresso Nacional de Educação, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008, p. 1190-1201.

MENEGASSI, R.J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história.** São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**. Unioeste-Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

_____. Concepções de escrita. In: MENEGASSI, R.J.; SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. (Org.). **Escrita e ensino**. 2. ed. Formação de professores – EAD, v. 42. Maringá: Eduem, 2010, p 11-24.

_____; FUZA, A. F. Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental. **Signótica**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/Faculdades de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiás, v. 20, p. 469-493, jul/dez 2008.

MOITA-LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros em expressão oral: elementos para uma sequência didática no domínio do argumentar. **Signum**. Universidade Estadual de Londrina-Londrina, n.8, v. 1. p. 131-156, 2005.

_____. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**. Universidade Estadual de Londrina-Londrina, n. 1, julho 2011.

_____. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6., 2011a, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011a. <Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em 22 out. 2011a.

_____. Mediações formativas na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo. **Mesa Redonda**: práticas docentes na educação profissional: perspectivas e desafios. II Seminário das áreas de conhecimento da base comum: aprendizagens na educação profissional técnica e tecnológica. Dourados-MT: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (UFMT), 2012, cópia interna.

NASCIMENTO, E.L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. ; GAYDESCKA, B; BRITO, K. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 37-57.

_____; GONCALVES, A.V.; SAITO, C.L.N. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. **Signum**. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 10, p. 89-114, 2007.

_____; HILA, C.V. O carteiro chegou: uma proposta de sequência didática para as séries iniciais. **Prolíngua**. Universidade de João Pessoa, v. 3, n.1, p. 1-64, 2009.

_____. SAITO, C. L. N. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **O trabalho com a escrita no Ensino Fundamental** - Formação de professores EAD. 1 ed. v. 20. Maringá/PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005, p. 11-40.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ORSO, P.J. A qualidade da educação básica e os PDEs. **Revista Espaço Acadêmico**. Universidade Estadual de Maringá, v. 1, p. 1-9, 2010.

PARANÁ. **Políticas da SEED-PR**: fundamentos e explicitação. Curitiba: SEED, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Documento síntese**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Curitiba: SEED, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Cadernos PDE 2007**: produção didático-pedagógica. Curitiba: SEED, SETI, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de desenvolvimento educacional –PDE**. Versão preliminar – 2009b.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **CULTURA y Educación**, Madrid: Infancia y Aprendizaje, v. 2. Tradução provisória de: Roxane Helena Rodrigues Rojo, p. 31-41, 1996.

PEREIRA, R.A.; RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, Jan/jun. 2010.

PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R.J.; SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. v. 41- Formação de professores EAD. Maringá: Eduem, 2010, p. 11-40.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudanças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, Tradução de: Denice Bárbara Cartani, p. 5-21, set/out/nov/dez, 1999.

POLIDORA, L.F.; STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura**. São Paulo: Edições Paulinas, ano VI, n. 27, p. 153-159, jan/fev. 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1986.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

RAMOS, S.G.M. **O Programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná e sua proposta de formação continuada**: foco nos grupos de trabalho em rede. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RODRIGUES, R.H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan/jun. 2004.

ROJO, R.H. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de letras, 2001, p. 313-335.

SAITO, C.L.N.; NASCIMENTO, E.L. Os gêneros como instrumento para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. In: MENEGASSI, R.J.; SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. (Org.). **Escrita e ensino**. 2. ed. Formação de professores –EAD, v. 42. Maringá: Eduem, 2010, p 25-58.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1231-1255, 2007.

SCHNEUWLY, B. Lês outils de l'enseignant: um essai didactique. **Repères**, n. 22, p. 19-38, 2000.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 21-40.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 71-92.

_____. O ensino da comunicação. Entrevista com Bernard Schneuwly. **Nova Escola**. ed. 207, nov. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação de São Paulo da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

_____. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: SFORNI, M.S.F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004, p. 73-114.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru-UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SFORNI, M.S.F.; GALUCH, M.T.B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 1, p 79-83, jan/abr. 2009.

SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, C.M.R. **O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico**: uma necessária etapa para a intervenção didática. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo/SP, 2009.

SILVA, O.H.M. O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR. In: IX EDUCERE - Congresso Nacional de Educação – III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009, p. 4251-4264.

SOUZA, A.K.C. O ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade: a transposição didática da teoria de gêneros ao contexto escolar. SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA, 2008, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo: UESP, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp39/11.pdf>. Acesso em: 19 out. 2011.

SOUZA, I. R. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da Educação Básica do Paraná**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR, 2010.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 81-104.

SOUZA; MOULIN, M. F.; COSTA, S.S. As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o letramento escolar. **Calidoscópio**, Unisinos-Porto Alegre, v. 2, n. 2, p 61-65, jul/dez. 2004.

STRIQUER, M.S.D. O gênero textual como eixo organizador das atividades de ler e escrever nos livros didáticos de Língua Portuguesa: a orientação dos documentos oficiais. In: BRITO, L.; BROCHADO, S.M.D.; GABRIEL, F.A. **Pesquisas em linguagem**: interfaces linguísticas, literárias e culturais. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012, p. 97-109.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: o professor como leitor de propostos oficiais de ensino. In: MARINHO, M.; SILVA, C.R. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 175-186.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte/MG, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÉRILLON, Pierrre. Revisiting Piaget and Vigotsky: In Search of a Learning Model for Technology Education. **The Journal of Technology studies**. Electronic journal: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Winter-Spring-2000/verillon.html>. Acesso em 08 mar. 2011.

VIEIRA, A. J. **Desenvolvendo capacidades de linguagem**: uma proposta de sequência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

VIEIRA-SILVA, C. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores**: análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIELEWICHI, V.H.G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**. Universidade Estadual de Maringá-Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Universidade Estadual de Maringá-Maringá, v. 1, n. 21, p. 78-88, 1999.

ANEXOS

ANEXO A

Estrutura e cronograma do Plano Integrador de Formação continuada PDE/Pr - 2009

ESTRUTURA E CRONOGRAMA DO PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PDE/PR – 2009				
1º PERÍODO – 13/05/2009 A 31/10/2009				
ATIVIDADE	PROPONENTE	LOCAL / DATA	MODALIDADE	CRÉDITOS
AULA INAUGURAL	SEED/PDE	13/05/2009	PRESENCIAL	02
I SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO PDE PALESTRA OFICINAS REUNIÃO COM ORIENTADORES	SEED/PDE/SETI/IES	UNIOESTE : 19 a 21/05/09 UNICENTRO: 26 a 28/05/09 UFPR/UTFPR: 02 a 04/06/09 UEPG : 08 a 10/06/09 UEM: 16 a 18/06/09 UEL: 23 a 25/06/09 UENP: 30/06 a 02/07/09	PRESENCIAL	04
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA - 24 horas de informática básica - 08 horas de Introdução ao Ambiente Moodle	SEED/PDE/DITEC Descentralizada - CRTES	UEPG: 25 a 29/05 UEL : 01 a 05/06/09 UENP: 15 a 19/06/09 UTFPR: 15 a 19/06/09 UFPR: 22 a 26/06/09 UEM : 29/06 a 03/07/09 UNICENTRO: 06 - 10/07/09 UNIOESTE — 13 a 17/07/09	PRESENCIAL	08
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA - 24 horas de atividades. - Retomada da Informática Básica e Moodle – 04 horas - Tutoria - 04 - Introdução SACIR – 08 horas - AMBIENTE GTR – 08 HORAS DE	SEED/PDE/DITEC Descentralizada - CRTEs	UEL - 06 a 10/07/09 UTFPR - 06 a 10/07/09 UEPG - 13 a 17/07/09 UEM - 13 a 17/07/09 UFPR - 20 a 24/07/09 UENP - 20 a 24/07/09 UNIOESTE - 27 a 31/07/09 UNICENTRO – 27 a 31/07/09	PRESENCIAL	08
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA – TUTORIA EM EAD	EED/PDE /DITEC - DESCENTRALIZADO	03/08 A 20/09/09	A DISTANCIA	16
TELECONFERENCIA INTRODUÇÃO AOS DIREITOS AUTORAIS COM SERGIO STALTZ	SEED/PDE/DITEC	1º – NRE - 04/08/09	PRESENCIAL (descentralizada)	01
ENCONTROS DE ORIENTAÇÃO	SETI/IES	IES - INICIO AGO/2009	PRESENCIAL	08
CURSO I – GERAL FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	SETI/IES	IES - SET/2009	PRESENCIAL	16
CURSO II – GERAL METODOLOGIA DA PESQUISA	SETI/IES	IES - OUT/2009	PRESENCIAL	16
INSERÇÃO ACADÊMICA	SEED/PDE SETI/IES	IES - 1º E 2º PERÍODO <i>Solista</i>	PRESENCIAL	–
ELABORAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA	PROFESSOR PDE	A PARTIR DA PRIMEIRA ORIENTAÇÃO	NÃO PRESENCIAL	
TOTAL		69 CRÉDITOS		

Fonte: Documentos Síntese (PARANÁ, 2009b, p. 13-14).

ANEXO B

PDE
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Governo do Paraná
Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE

UMA NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

DOCUMENTO-SÍNTESE
versão para discussão

ATLAS DE ANATOMIA E SAÚDE
O GRANDE LIVRO INTERNACIONAL DE
ARTE DO MORNINHO 1940 / 1990
WILHELM VON KILB
DICCIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA
FLAVIO DE TOULOU - E. BRUNO
DICCIONÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
SELVAS & FLORESTAS
OFTALMOLOGIA
GERARD J. TORTORA
CORPO HUMANO
LAS DE ANATOMIA E SAÚDE
VÍDEO ZOOLOGIA
Dicionário dos Animais do Brasil
Dicionário dos Animais do Brasil
Genes VII
Engenharia Genética e Biotecnologia
GENÉTICA HUMANA
Benjamin Lewin

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**Secretário****Maurício Requião de Mello e Silva****Diretor Geral****Ricardo Fernandes Bezerra****Assessoria Técnica****Marise Manoel****Superintendente da Educação****Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde****Coordenação Estadual do PDE****Simone Rebello Bergmann****Equipe Pedagógica****Ângela Aparecida Kubersky****Claudete Maria F. Krainer****Fátima Branco Godilho de Castro Maria****Aparecida de Souza Bremer****Sérgio Aguilar Silva****Otto Henrique Martins da Silva****SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR****Lygia Lumina Pupatto – Secretária****Diretor Geral****Jairo Queiroz Pacheco****Coordenação de Ensino Superior****José Tarcísio Pires Trindade****Assessoria técnica****Ives Gonçalves Rodrigues****Silmara Cristina Sartori**

Apresentação

A Secretaria de Estado da Educação, em cooperação com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, institui o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, como uma política educacional inovadora de Formação Continuada das professoras e professores da rede pública estadual. O PDE foi elaborado como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná.

Idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004), a partir da concordância entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos professores, o PDE toma forma e se concretiza neste ano de 2007, para produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná. O Programa, que prevê avanços na carreira e tempo livre para estudos, demonstra a justa preocupação com a formação permanente dos educadores e com o real aprendizado de nossos estudantes, direitos assegurados legalmente, mas que se perdem, muitas vezes, na atividade isolada e fragmentada, conduzida por interesses imediatos e apenas como resposta às demandas do mercado. Daí a importância de nossa parceria com as universidades, cuja função precípua é a relação com a produção do saber, indissociada do ensino e da pesquisa

Por acreditarmos que um fator determinante para a compreensão e transformação do quadro das desigualdades sociais é a educação, em sua forma pedagógica, a um só tempo, crítica, realista e utópica, implementamos o PDE, criando novas condições de Formação Continuada em Rede, para que os saberes, produzidos historicamente e socialmente,

7

por meio do estudo e da pesquisa, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas de nosso Estado.

A leitura deste documento-síntese permite compreender que nossa concepção de ensino-aprendizagem deve se orientar por objetivos éticos e políticos, definidos a partir de um projeto educacional para um Estado Federado, para uma Nação, para uma escola-mundo.

As dificuldades e os conflitos iniciais, quase sempre decorrentes do caráter inédito da proposta, não devem ser entendidos como obstáculos. Compreendemos que é nossa obrigação lutar contra o conformismo e a apatia e combater o controle do saber por um número reduzido de pessoas. Afirmamos como direito a escola para todos, mas frisamos que a educação de qualidade, igualmente, deva ser para todos – o Brasil tem a menor escolaridade

média do continente, vergonhosos índices de analfabetismo e inaceitáveis taxas de repetência e evasão.

Nosso grande mestre Paulo Freire nos ensina, pelos seus escritos e pelos resultados de suas práticas, que as mudanças demandadas pela educação requerem firmeza de princípios ideológicos e ousadia na prática; ensinanos a articular teoria e prática, na busca de objetivos arrojados e na ação concreta, para a transformação dos homens e do mundo, dialeticamente imbricados.

Ao optar pela implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, um programa de Formação Continuada que não encontra modelos públicos similares, a educação paranaense, mais uma vez, mostra-se inovadora, coerente na perseguição à utopia da educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade. A parceria com as

Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida. Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um programa que ultrapassa os limites da

ação proposta, pois viabiliza uma real integração entre a formação de graduação e a formação continuada dos egressos do Ensino Superior, que poderá resultar em outras

8

parcerias ainda mais promissoras.

A Formação Continuada em Rede oferecida pelo PDE retoma, pela ação esclarecida, obstinada e criativa dos educadores, o caminho de um determinado conhecimento já produzido acerca dos programas de capacitação aqui em nosso Estado e alhures, a fim de refazer trilhas, recolher novos ensinamentos e originar novas percepções.

9

1. Introdução

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE instaura uma nova concepção de Formação Continuada que integra a política de valorização dos professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, o tratamento aos profissionais da educação se faz presente em seu Art. 67, Título VI. O texto trata de questões substanciais e, principalmente, dos princípios que devem nortear a formação dos profissionais da educação, apontando: “a formação de profissionais da educação (...) terá como fundamentos: I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Prevê ainda que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes (...) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

O texto da Lei, embora amplo e flexível, apresenta significativos avanços em relação à formação dos professores, fundamentalmente quando aponta “a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Evidencia, assim, a necessária superação da dicotomia teoria e prática na formação continuada dos professores da Educação Básica.

A universalização da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, é uma realidade que requer um grande número de professores para atender ao contingente de alunos que têm na escola pública o único meio de apropriação do conhecimento sistematizado e socialmente produzido.

Não menos importante, e um desafio para os Sistemas Educacionais, é a formação em serviço do professor, sobretudo tendo em vista a superação de políticas e programas de formação continuada que têm se mostrado ineficientes frente aos complexos problemas da educação, como o acesso, a repetência e a evasão, entre outros.

11

As pesquisas mais recentes efetuadas pelo Grupo de Trabalho (GT 08 –Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) demonstram os resultados inexpressivos dos programas de formação continuada dos professores no Brasil na década de 1980, geralmente conformados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Nos anos 1990, prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e, conseqüentemente, da escola.

A partir de 2003, com a instituição de uma nova política de valorização dos professores e considerando o contexto da globalização da economia e da reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível, o modelo de desenvolvimento econômico hegemônico nas últimas duas décadas altera radicalmente as

demandas dos processos de formação humana. Segundo Kuenzer (1999), “... em face da complexificação da ação docente, ele [o educador] precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno”.

Frente a essa realidade, a Secretaria de Estado da Educação implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, a ser desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o qual envolve, simultaneamente, as escolas públicas estaduais de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior, visando à integração desses níveis de ensino.

O PDE assume os seguintes pressupostos:

a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;

b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;

12

c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;

d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;

e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.

Esse novo modelo de Formação Continuada visa proporcionar ao professor PDE (1) o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial.

Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semi-presencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa.

Conceitua-se essa inter-relação como Formação Continuada em Rede. No âmbito desse Programa, compreende-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. Seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente. Objetiva-se que essa inter-relação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Como já mencionado, a grande crítica aos programas de Formação Continuada de professores no Brasil é justamente a de considerar que o conjunto dos professores se encontra sempre nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional, sendo atendidos por meio de políticas e

(1) Professor PDE é o professor selecionado para participar do Programa.

13

ações isoladas e fragmentadas. Em alguns casos, a progressão funcional (o avanço na carreira) acontece pela simples somatória de cursos/atividades de baixíssima carga horária e,

principalmente, com oferta de cursos com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsideradas as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas.

O PDE propõe a reversão desse quadro, com acentuada carga horária de formação continuada no interior das universidades públicas e o retorno dos professores às atividades acadêmicas. Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada elaborando um Plano de Trabalho em conjunto com o professor orientador das IES. O Plano de Trabalho constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três grandes eixos: a proposta de estudo, a elaboração de material(is) didático(s) e a coordenação de Grupo(s) de Trabalho em Rede (2).

A implementação de um novo modelo de Formação Continuada exige um período de transição, pois implica mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar e estruturar a formação que não ocorrem por meio de decreto ou de mecanismos puramente burocráticos. Assim, a Secretaria de Estado da Educação considera esse elemento e busca, pela ação solidária e colaborativa, proporcionar condições para a efetiva consecução do Programa. Para tanto, serão asseguradas aos participantes do PDE a infraestrutura, as ferramentas tecnológicas e, principalmente, o afastamento remunerado de suas atividades regulares, necessário para o bom aproveitamento no PDE.

(2) O Plano de Trabalho encontra-se detalhado no item 3.4.

14

2. Fundamentos Político-Pedagógicos do Programa

Com o objetivo de explicitar os fundamentos norteadores do Programa de Formação Continuada em Rede, serão elencados, a seguir, os princípios político-pedagógicos da SEED e, na seqüência, os princípios constituintes dessa nova concepção de formação continuada.

O PDE assume como referência os princípios político-pedagógicos da SEED, explicitados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e as orientações aqui descritas para a Formação Continuada em Rede, estabelecendo os parâmetros básicos para implementação do Programa.

Os princípios político-educacionais da SEED baseiam-se nos seguintes eixos norteadores:

- a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- c) defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
- f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;
- g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação;
- h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;
- i) atendimento e respeito à diversidade cultural.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica elaboradas pela SEED apontam para a seguinte direção: a) base disciplinar, com

15

ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular; b) a não adoção da concepção teórico-metodológica dos PCNs (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer); e da pedagogia das competências.

Promover a leitura, a escrita e a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho são os grandes objetivos que determinam a existência da Educação Básica no Estado. Nesse sentido, concordamos com Saviani (1986, p.82): ... o fundamental hoje no Brasil é garantir uma escola elementar que possibilite o acesso à cultura letrada para o conjunto da população. Logo, é importante envidar todos os esforços para a alfabetização, o domínio da língua vernácula, o mundo dos cálculos, os instrumentos de explicação científica estejam disponíveis para todos indistintamente. Portanto, aquele currículo básico da escola elementar (Português, Aritmética, História, Geografia e Ciências) é uma coisa que temos que recuperar e colocar como centro das nossas escolas, de modo a garantir, que todas as crianças, assimilem esses elementos, pois sem isso elas não se converterão em cidadãos com a possibilidade de participar dos destinos do país e interferir nas decisões e expressar seus interesses, seus pontos de vista.

Da mesma forma, estabelecer relações, em diferentes níveis, dominando termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da Educação Básica, são objetivos a serem alcançados pela rede pública de ensino do Paraná.

A proposta de examinar as diferentes culturas, sem apologias preconceituosas, apresentando-as sempre em seu contexto histórico, é entendida pela Secretaria de Estado da Educação como uma forma educativa capaz de encaminhar a verdadeira prática da cidadania, a qual não assume a busca da formação do cidadão como mero participante de um determinado grupo ou segmento, mas como sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo.

O PDE objetiva levar o professor a reconhecer as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem

16

gem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (o fato), ou sobre a relação (entre os componentes educativos); ou, ainda, sobre o relativismo da ciência sugerido pela nova perspectiva do neopragmatismo.

Nesse sentido, a SEED considera a temática acima mencionada como fundamental para ser discutida e aprofundada no processo de formação continuada de seus professores, visto que, ao dominarem as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam e se opõem entre si, os professores poderão responder em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública.

Também cumpre ao Programa proporcionar aos professores tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, a ser construído na relação entre seus estudos e a concretude escolar do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o PDE constitui importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Com base nos elementos curriculares apontados, entende-se que a proposta de Formação Continuada do PDE caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço. No entanto, devido ao alcance e à abrangência do PDE, a sua tendência é de redimensionar o processo de capacitação em curso, desencadeando também uma reflexão teórico-prática sobre a formação inicial realizada pelas IES.

É assim que a concepção de conhecimento proposta pelo Programa norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas. Essa concepção de conhecimento respalda-se em alguns elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professores, os quais se encontram descritos, de forma sintética, a seguir:

a) o conhecimento, produzido historicamente pelos homens, é elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas como resultado/produto das relações sociais de produção. Dessa forma, pensamos com Lukács (1978) que a história dos homens é uma história de sua existência; é a história do conhecimento e de como os

17

homens se apropriaram socialmente dos recursos da natureza, para a sua sobrevivência, sempre pelo trabalho. Isso faz dessa categoria mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento.

b) existem valores comuns a toda a humanidade e não se restringem a grupos ou localidades, como, por exemplo, a igualdade de direitos e deveres entre os homens para a preservação da vida e da natureza.

Compreende-se que os projetos para o futuro, que podem ser denominados de utópicos, são referência para as lutas por uma vida socialmente mais digna.

c) as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas, o que assegura a negação de qualquer dogmatismo. Essa visão é importante para que o conhecimento passado seja apreendido não só como preservação de um acervo cultural significativo para a humanidade, mas, principalmente, como um recurso para a compreensão das ações presentes em suas diferenças significativas em relação aos momentos anteriores;

d) a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações, que se dão pela incapacidade de estabelecer relações entre o particular e o universal, entre o privado e o público;

e) as tensões entre os pólos opostos devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais e, conseqüentemente, no exame das contradições dos sistemas político, econômico, social, cultural e educacional, frente ao desenvolvimento das forças produtivas. Assim também é preciso acautelar-se com a racionalidade técnica (a técnica pela técnica ou pela simples compulsão da produção do novo), na direção da crítica às propostas pós-modernas de educação, pautadas por concepções pragmatistas e utilitaristas do conhecimento.

Com base nesses fundamentos teórico-metodológicos do PDE, consideramos imprescindível reafirmar a importância da relação Homem x Trabalho x Sociedade, a qual emerge como categoria basilar e articulada, que precisa ser examinada em suas possibilidades e limitações, considerando a materialidade histórica em que está inserida.

18

3. Elementos Constituintes do Programa

Os elementos a seguir descrevem a estrutura de funcionamento do Programa, com base nos fundamentos já descritos.

3.1. Abrangência do Programa

Por sua natureza de programa inter-institucional, o PDE envolve a SEED, SETI, as cinco Instituições de Ensino Superior estaduais (UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE e UEPG) e as duas instituições federais (UFPR e UTFPR).

O PDE destina-se a atender 44.400 professores da rede estadual de ensino de forma indireta, por meio dos Grupos de Trabalho em Rede, e, diretamente, 1.200 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério –QPM, Nível II, Classe 11, em pleno exercício de suas atividades, visando à sua promoção ao Nível III, conforme dispõe o Plano de Carreira dos Professores da Rede Pública de Ensino do Paraná (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004).

O processo de seleção ao PDE ocorreu em 2006, com o objetivo de suprir as 1.200 vagas distribuídas em dezessete áreas curriculares. As vagas encontram-se discriminadas no quadro a seguir e foram proporcionalmente distribuídas de acordo com o número de professores em serviço na rede pública estadual.

19

Quadro 1 – Distribuição de vagas PDE

n. de áreas	Áreas	n. de vagas
01	Português	200
02	Matemática	160
03	Geografia	80
04	História	110
05	Ciências	80
06	Educação física	90
07	Educação Artística	40
08	Física	30
09	Química	30
10	Biologia	30
11	Filosofia	10
12	Sociologia	10
13	Pedagogia	130
14	Línguas Estrangeiras Modernas	80
15	Educação e Trabalho	20
16	Gestão Escolar	50
17	Educação Especial	50
	Total de vagas	1200

Fonte: SEED, 2006.

20

3.2. Programa Curricular

O Programa Curricular ora apresentado toma como referência as Diretrizes Curriculares SEED3 e os Fundamentos Político-Pedagógicos do PDE.

As atividades a serem desenvolvidas pelo Professor PDE compreendem: Aula Inaugural, Seminários, Cursos/Disciplinas, Elaboração e Execução do Plano de Trabalho, Coordenação de Grupos de Trabalho em Rede e Elaboração de Materiais Didáticos.

O Programa Curricular propõe um conjunto de conteúdos constantes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, os quais deverão ser desenvolvidos no âmbito do Programa a ser executado pelas Instituições de Ensino Superior – IES.

O Programa Curricular está dividido em dois grandes blocos de conteúdos, constituídos da seguinte forma:

Bloco I – Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED, cujas temáticas serão desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de Aula Inaugural e Seminário Geral.

Bloco II – Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas, que serão desenvolvidos nos Seminários Específicos, Cursos/Disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos professores PDE.

Para um melhor entendimento do Programa Curricular do PDE, apresentamos a seguir as temáticas e respectivos conteúdos de caráter obrigatório e optativo.

Para um melhor entendimento do Programa Curricular do PDE, apresentam-se, a seguir, as temáticas e respectivos conteúdos de caráter obrigatório e optativo.

21

3.3 Conteúdos específicos das áreas – IES

Area 1: Lingua Portuguesa/ Literatura

Fundamentos Político-pedagógicos- SEED	
Obrigatórios	
Articulação entre a Educação Básica e Ensino Superior. Conhecimento e Teorias Pedagógicas. A Educação e o Mundo do Trabalho. Ciência e Cultura na contemporaneidade. Educação a Distância e Tecnologias Educacionais	
Conteúdos específicos das áreas- IES	
Obrigatórios	Optativos
Literatura e escola – concepções e práticas. Lingüística aplicada e ensino de Língua Portuguesa. Análise do discurso aplicada ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ensino e aprendizagem de leitura.	

Literatura e escola – concepções e práticas

Ementa

O conceito de Literatura e as pedagogias a ele associadas no pensamento estético; Aspectos teóricos da Literatura (O leitor – estética da recepção); O lugar dos contemporâneos; Literatura e currículo; A perspectiva rizomática apreendida da filosofia de Deleuze e Guattari; Oficina de ensino de Literatura; Literatura e estudos intersemióticos (música popular, artes plásticas, cinema, jornalismo, disciplinas escolares); Temas nucleares em Literatura (Literatura e viagem, Literatura e nacionalidade, Literatura e gênero, O amor na literatura, Multiculturalismo e literatura).

Linguística aplicada e ensino de Língua Portuguesa

Ementa

As práticas discursivas: oralidade, leitura, escrita e o aprimoramento das competências linguísticas; A análise linguística e as práticas discursivas; A dimensão interacional da linguagem e sua implicação pedagógica; A teoria dos gêneros e o ensino de Língua Materna.

Análise do discurso aplicada ao ensino aprendizagem de Língua Portuguesa

Ementa

As condições de produção interdiscursiva; Formação discursiva; Textualidade e discursividade; Autor e sujeito; O dito e o não dito; Tipologias e relações entre discursos; Enunciação, pragmática, argumentação e discurso.

Ensino e Aprendizagem de leitura

Ementa

A leitura enquanto interação entre sujeitos e construção de significados; Leitura: conhecimento e fruição; Concepções de leitura e sua implicação no ensino; A avaliação da leitura; Situações reais de leitura: a experiência; A leitura do texto literário.

23

3.4. Metodologia do Programa

O Programa de Desenvolvimento Educacional será desenvolvido por meio de Plano de Trabalho, no qual deverão ser incorporadas as atividades básicas próprias do Programa, as quais abrangem os Seminários Centralizados, os Encontros Regionalizados do PDE e as Atividades de Formação e Integração em Rede. Por sua vez, as atividades específicas do Professor PDE são constituídas pela elaboração e execução do Plano de Trabalho, sob orientação das IES, com participação dos professores da Rede (Grupo de Trabalho em Rede), orientação aos Grupos dos Trabalho em Rede e elaboração de material didático condizente com o objeto de estudo definido no Plano.

Quanto às atividades que serão propostas pela Coordenação do PDE, faz-se importante ressaltar a que se refere à elaboração do planejamento dos conteúdos a serem trabalhados nos Cursos ofertados nas IES. Essa atividade de planejamento curricular será realizada através de Seminário Centralizado.

Participarão desse Seminário Integrado de Planejamento Curricular os professores orientadores das IES nas 17 (dezessete) áreas, os quais trabalharão, em conjunto com as Equipes dos Departamentos específicos da SEED, com acompanhamento da Equipe do PDE. Essa ação, objetiva apoiar a integração entre as diferentes instâncias envolvidas no processo.

Para melhor entendimento do sentido inovador do PDE, descreve-se a seguir, em suas linhas gerais, a estrutura básica a ser considerada para elaboração do Plano de Trabalho do Professor PDE:

O Plano de Trabalho — é um instrumento de orientação e planejamento de responsabilidade do professor PDE, de modo que deverá abarcar as atividades de estudo indicadas pelo professor orientador das IES, as atividades geradas pela proposta de intervenção na escola discutida no Grupo de Trabalho em Rede, bem como as etapas e fases

do processo de elaboração do material didático, além da forma de orientação do Grupo de Trabalho em Rede.

60

Dessa forma, o professor PDE apresentará no espaço/tempo destinado aos Encontros de Orientação (março/junho) um pré-projeto do seu objeto de estudo/intervenção na realidade escolar ao professor orientador, discutindo os seus encaminhamentos teórico-práticos, que poderá ser traduzido no roteiro abaixo:

- Problematização
- Definição do objeto de estudo
- Fundamentação teórica
- Desenvolvimento metodológico (atividades e material didático a ser produzido)
- Cronograma de atividades
- Referências

A proposta de intervenção constante do Plano será efetivada a partir do terceiro e quarto períodos do Programa. Seu desenvolvimento e resultados serão tomados como critérios de avaliação final do professor PDE.

a) Estudos orientados — compreendido como momento de formação/fundamentação por excelência, durante o qual serão realizados os encontros de orientação, os encontros das áreas específicas do PDE, os Seminários e Cursos Descentralizados da SEED nas IES e a Orientação dos Grupos de Trabalho em Rede.

b) Elaboração de material didático — o professor PDE, com o devido acompanhamento de seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho em Rede, deverá produzir material didático-pedagógico pertinente ao seu objeto de estudo e articulado aos projetos que vêm sendo executados no âmbito da SEED/Educação Básica. Indica-se a elaboração de um Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC), um Folhas e um Artigo Científico propositivo. O OAC destina-se a fundamentar o trabalho dos professores e o Folhas, de caráter didático, pode ser utilizado como material de apoio para o trabalho com os alunos. Essas produções terão como foco os conteúdos disciplinares previstos para a Rede Pública Estadual. O PDE estimula, igualmente,

61

a produção de diferentes formas de materiais didáticos, desde que guardem relação com as ações já em curso no âmbito da SEED, como, por exemplo, produção de roteiros e programas para televisão (TV Educativa e TV Paulo Freire), vídeos com aulas ou documentários para inserção na TV Paulo Freire e materiais impressos, como livros e mapas, para utilização dentro ou fora das salas de aula, dentre outras.

Serão válidas também produções conjuntas relacionadas aos Projetos Educação Com Ciência, Festival de Arte da Rede Estudantil –Fera e Jogos Colegiais.

c) Orientação de Grupos de Trabalho em Rede – essa atividade configura-se com importante estratégia de democratização do conhecimento.

É por meio dela que o professor PDE irá socializar os conhecimentos apreendidos, desde o início do Programa, para os demais professores da rede pública estadual, considerando as suas áreas curriculares específicas de atuação.

Dessa forma, cada professor PDE irá desempenhar a função de Orientador de Grupo de Trabalho em Rede, com previsão de atendimento a, no máximo, 37 (trinta e sete), professores da Rede. Essa atividade será realizada de forma semi-presencial. A carga horária presencial será realizada nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e a carga

horária de formação a distância será realizada com o apoio do Sistema SACIR, descrito a seguir.

62

Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede – SACIR

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE encontra-se inserido no Portal Dia-a-dia Educação, através da implantação de um sistema próprio que proporciona a integração e a articulação dos sujeitos e instituições, como também o monitoramento do desenvolvimento das atividades previstas no Programa. Esse sistema informatizado denomina-se Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede – SACIR, construído a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC). O APC é um sistema já utilizado

na rede pública estadual para a elaboração e disseminação de conteúdos curriculares pelos professores.

O SACIR e as páginas específicas do PDE formam um ambiente próprio, denominado Ambiente PDE. Nas páginas, estão disponíveis informações sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional e o SACIR disponibiliza pastas individuais, com aplicativos específicos para a elaboração de conteúdos pedagógicos e para as orientações e monitoramento das atividades desenvolvidas pelos professores, seja de forma individual ou em grupo.

Para atender às necessidades dessa proposta, foram desenvolvidos recursos pedagógicos a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo – APC do Portal Dia-a-dia Educação da SEED-PR. Assim, a atividade “Elaboração do Plano de Trabalho” – PT é constituída por recursos pedagógicos que proporcionam ao Professor PDE planejar todas as suas ações no Programa, em colaboração com o seu Orientador e pares dos GTR, constando os seguintes itens: “Problematização”, “Definição do objeto de estudo“, “Fundamentação teórica”, “Desenvolvimento metodológico (atividades e material didático a ser produzido)”, “Cronograma de atividades“ e “Referências”.

Em relação à elaboração de material didático, utilizamos os recursos do Objeto de Aprendizagem Colaborativa – OAC e do Projeto Folhas. No entanto, outros materiais didáticos poderão ser elaborados e, assim, desenvolvemos outros recursos para essa finalidade, com a seguinte denominação:

63

“Outra Intervenção” e ”Artigo Propositivo”, para a elaboração de um artigo, materiais para o Livro Didático Público, Mapas, Vídeos com aulas, Documentários, Roteiros e Programas para a TV etc.

As “Atividades de Formação e Integração em Rede” foram desenvolvidas com a finalidade de proporcionar uma extensão do processo de formação continuada aos professores da rede, tendo no ambiente e-ProInfo sua principal ferramenta de formação e integração. Essas atividades proporcionam ao GTR uma preparação para as discussões que serão desenvolvidas nos encontros aos sábados.

A Proposta Pedagógica do PDE para a implementação do Programa em conjunto com as Instituições de Ensino Superior – IES possui, também, algumas ações de acompanhamento desenvolvidas a distância que complementam as atividades de elaboração e execução do Plano de Trabalho.

Essas ações correspondem ao acompanhamento das seguintes atividades: elaboração da Proposta de Estudo, elaboração do Material Didático, implantação da Proposta na Escola, as atividades relacionadas à orientação do GTR, elaboração do Trabalho Final e da apresentação do Seminário de Socialização.

A proposta de EAD do PDE, parte integrante da Proposta Pedagógica, toma o conceito de Aprendizagem Colaborativa Suportada por Computadores (Computer Supported Collaborative Learning – CSCL) como um importante referencial na elaboração dos recursos pedagógicos do Ambiente Pedagógico Colaborativo – APC utilizados nesta modalidade de ensino, como também incorpora a esta ação software amplamente utilizado para a EAD, como o ambiente e-ProInfo, desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC.

As atividades pedagógicas desenvolvidas nesse âmbito são implementadas pelo SACIR, tomando como plataforma o Ambiente Pedagógico Colaborativo – APC, que para atender às necessidades específicas do Programa de Formação Continuada em Rede, com elaboração de material didático e monitoramento de todas as ações envolvidas no PDE.

64

Com o objetivo de explicitar o funcionamento do sistema SACIR, apresentamos, a seguir, seus elementos constituintes e suas funções:

Páginas do PDE no Portal

O Ambiente PDE, na sua página principal, apresenta os seguintes conteúdos:

a) informações gerais sobre o PDE, seu objetivo e forma de participação dos professores no Programa. Esta seção está estruturada da seguinte forma:

O que é o PDE;

Objetivo do PDE;

Quem participa do PDE.

b) informações sobre a estrutura do Programa, sua formatação, com cronograma das atividades e carga horária do PDE;

c) informações sobre os editais, o processo seletivo e os meios que possibilitam aos participantes reivindicarem seus direitos, quando se fizer necessário;

d) informações sobre a legislação e as normas de funcionamento do Programa;

e) informações sobre as disciplinas/cursos e seminários ofertados;

f) relação dos orientadores, dos professores PDE e dos professores dos Grupos de Trabalho em Rede;

g) relação de todos os Planos de Trabalho que os professores PDE desenvolverão ao longo do Programa.

Pastas pessoais

O sistema SACIR possui pastas individuais criadas de acordo com as funções dos envolvidos no Programa, a saber: dos coordenadores do PDE nas IES, dos representantes do Programa nos NREs, dos orientadores das IES e dos professores PDE.

65

Pastas dos representantes do PDE nos NREs

Nessa pasta, os representantes do PDE nos NREs acompanham a execução do Programa nas IES, na qual os professores PDE desenvolvem as atividades, como também os encontros do GTR coordenado pelo professor PDE. Além de acompanhar a execução do Programa nas respectivas unidades, os representantes do Programa nos NREs desenvolverão atividades administrativas, como: atualização dos cadastros dos professores PDE e das IES no SACIR, atualização das informações referentes à execução do GTR e emissão de relatórios quantitativos e qualitativos referentes à execução do Programa.

Pastas dos coordenadores PDE nas IES

Nessa pasta, os coordenadores do Programa nas IES cadastram no Ambiente PDE todas as atividades ofertadas pela Instituição, considerando o Plano de Trabalho do professor PDE. Outras atividades desenvolvidas pelos Coordenadores do PDE nas IES são os relatórios quantitativos e qualitativos enviados à Coordenação Estadual do PDE através do SACIR.

Pastas dos Orientadores

Essa pasta, a ser utilizada pelos orientadores, indica cursos/disciplinas e seminários, bem como as demais atividades que os orientandos deverão realizar. É, também, uma forma de registro das orientações e acompanhamento on-line da elaboração e execução do Plano de Trabalho do professor PDE.

Além das orientações e encontros presenciais, o professor Orientador fará, através dessa pasta, um acompanhamento das atividades específicas do professor PDE, podendo realizar intervenções por meio dos recursos pedagógicos do SACIR. Estas atividades compreendem o acompanhamento da elaboração do Plano de Trabalho, do Material Didático, do Trabalho Final

66

e do Seminário de Socialização, como também da execução da proposta de intervenção na Escola. Cabe, também, ao professor Orientador conceder o “status” de conclusão dos conteúdos elaborados pelo professor PDE para a publicação no Ambiente PDE do Portal Dia-a-dia Educação.

Pastas dos Professores PDE

O professor PDE irá construir, nessa pasta, o Plano de Trabalho e elaborar o Material Didático, o Trabalho Final e os demais recursos pedagógicos associados à implementação da proposta de intervenção na Escola e à realização do Seminário de Socialização.

Em relação ao Grupo de Trabalho em Rede, o professor PDE realizará as orientações por meio das Atividades de Integração e Formação em Rede, para o que ambiente e-ProInfo será o principal instrumento de integração e formação dessa atividade. Também, encontram-se disponíveis nessa pasta informações sobre o cronograma das atividades e eventos do Programa, assim como um histórico de todas as etapas e atividades concluídas pelo professor PDE.

Os professores da Rede terão acesso ao ambiente e-ProInfo como cursistas integrantes do GTR.

Pasta administrativa

No Ambiente PDE e no SACIR, haverá orientações técnicas e de ajuda ao funcionamento do Sistema e aos seus navegantes ou participantes.

No âmbito das atividades administrativas, o sistema SACIR proporciona a elaboração e emissão de relatórios analíticos que contenham informações das atividades desenvolvidas por qualquer participante do PDE em todas as fases do Programa, podendo, inclusive, sintetizar as informações através de gráficos apropriados. Ainda, esse sistema poderá emitir boletins informativos, habilitar ou desabilitar e excluir conteúdos.

67

As atividades administrativas do Programa serão estendidas às coordenações nas IES e aos representantes do PDE nos NREs e gerenciadas pela Coordenação Estadual do PDE.

Dentre as várias possibilidades de informações e monitoramento realizado pelo sistema, destacamos as seguintes:

Informações e Ajuda: disponibiliza orientações técnicas e ajuda ao funcionamento do sistema, como:

- Instruções para o acesso aos conteúdos
 - Orientação para a operacionalização dos recursos do Ambiente PDE
 - Função “ajuda”
 - Fale conosco
 - Relatórios: disponibiliza relatórios analíticos, como:
 - Relação dos orientadores:
 - Por Orientador
 - Por Área PDE
 - Por IES
 - Por Professor PDE
 - Por NRE
 - Relação dos Professor PDE:
 - De todos
 - Por Área PDE
 - Que concluíram o Plano de Trabalho
 - Matriculados nos cursos ou nas disciplinas obrigatórias
 - Matriculados nas disciplinas optativas
 - Matriculados em atividades complementares
 - Que participaram dos Seminários Gerais
 - Que participaram dos Seminários Específicos
 - Que concluíram os cursos ou as disciplinas
 - Que produziram material didático-pedagógico (OAC, Folhas e Artigo)
 - Que produziram o OAC
 - Que produziram Folhas
 - Que concluíram o Artigo Propositivo
 - Que concluíram os períodos das atividades do Grupo de Trabalho em Rede
 - Que finalizaram as Atividades de Integração em Rede
- 68
- Que finalizaram o Programa
 - Relação das produções:
 - a. Das Propostas de Estudo:
 - De todos
 - Por autor
 - Por núcleo
 - Por município
 - Por disciplina
 - b. Do Material Didático:
 - idem
 - c. Da Implementação da Proposta de Intervenção:
 - idem
 - d. Do Seminário de Socialização
 - idem

e. Do Trabalho Final do PDE

idem

f. Da orientação dos GTR

idem

Emissão de boletins informativos

- Para os orientadores
- Para o cursistas
- Para os professores participantes
- Para todos

Gerenciamento de participantes e conteúdos

- Habilitar e desabilitar participantes:
- Orientadores
- Cursistas
- Professores participantes

Alterar ou Excluir:

- Conteúdos: plano de trabalhos, comentários etc.

69

3.5. Cronograma de Atividades

O professor que ingressar no PDE desenvolverá um conjunto de atividades num prazo de até dois anos, perfazendo um total de até 952 (novecentos e cinquenta e duas horas). Também exercerá a atividade de orientação de um grupo de professores da rede que ainda não ingressaram no PDE. Desse modo, o conjunto dos professores em exercício é contemplado pelo Programa e se integra ao Plano de Trabalho do professor PDE. Essas atividades estão organizadas em quatro períodos, conforme os quadros apresentam:

1º Período: 12/03/2007 a 06/07/2007				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Aula inaugural-AI	SEED/SETI	12 mar	8
2	Elaboração do Plano de Trabalho – PT	Professores PDE	Mai e jun	32
3	Curso 1 – C 1	IES/coordenador	Mai e jun	64
4	Curso 2 – C 2	IES/coordenador	Mai e jun	64
5	Seminário Geral 1 – SG1	SEED/coordenação	Mai	16
6	Encontros de áreas – EA	IES/coordenador	Mai e jun	16
7	Encontros de orientação – EO	Professor orientador	Mai e jun	16
9	Encontros Regionais – ER	SEED/coordenação	Abr	08
10	Ativ. de formação e integr. Em rede – AFIR	Professor PDE	Mai e jun	64
9	Grupo de trabalho em rede – GTR	Prof.PDE/prof.RE DE	Abr, mai, jun e jul	16

70

2º Período: 23/03/2007 a 18/12/2007				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
	Curso 3 – C 3	IES/coordenador	Ago,set,out e nov	64
3	Curso 4 – C 4	IES/coordenador	Ago,set,out e nov	64

4	Seminário Geral 2 – SG2	SEED/coordenação	Ago	16
5	Encontros de áreas – EA	IES/coordenador	Ago,set,out e nov	16
6	Encontros de orientação – EO	Professor orientador	Ago,set,out e nov	16
8	Ativ. de formação e integr. Em rede – AFIR	Professor PDE/prof. REDE	2º P	64
10	Elaboração de material didático – EMD	Prof.PDE/prof.orientador	2º P	64
11	Grupo de trabalho em rede – GTR	Prof.PDE/IES	Ago,set,out e nov	16
12	Disciplina optativa- DO	IES/coordenador	Ago,set,out e nov	64

3º Período: fevereiro a julho de 2008 (exceto férias e recesso) (04/02/2008 a 04/07/2008)				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
2	Encontros de orientação – EO	Professor orientador	Mar,abr,mai e jun	16
4	Ativ. de formação e integr. Em rede – AFIR	Professor PDE	3º P	64
5	Grupo de trabalho em rede – GTR	Professor PDE	3º P	16
6	Implementação do prop. De Intervenção na escola – PIE	Professor PDE	3º P	32

4º Período: julho a dezembro de 2008 (exceto férias) (21/07/2008 a 18/12/2008)				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
2	Encontros de orientação – EO	Professor orientador	Ago,set,out e nov	16
4	Ativ. de formação e integr. Em rede – AFIR	Professor PDE	4º P	64
5	Grupo de trabalho em rede – GTR	Professor PDE	4º P	32
6	Elaboração do trabalho final do PDE – TF	Professor PDE	4º P	8
7	Apresent. Do seminário de socialização - SS			

71

Professor da Rede

O PDE prevê a interlocução com os professores da rede, que ainda não ingressaram no Programa. Essa articulação consolida a participação de todos os professores da rede pública estadual. Para tanto, apontamos as atividades do professor da rede, que serão desenvolvidas sob a orientação do professor PDE.

Programação Rede

1º Período: 05/03/2007 a 06/07/2007				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Ativ. de formação e integr. Em rede – AFIR	Professor PDE	Jun e jul	32
2	Grupo de trabalho em rede – GTR	Professor PDE	2º P	16
			Total	48

2º Período: 23/07/2007 a 18/12/2007				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Ativ. de formação e integr. Em rede – AFIR	Professor PDE	2º P	32

2	Grupo de trabalho em rede – GTR	Professor PDE	2º P	16
			Total	48

3º Período: fevereiro a junho de 2008 (exceto férias e recesso) (04/02/2008 a 04/07/2008)				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Ativ. de formação e integr. Em rede – AFIR	Professor PDE	3º P	32
2	Grupo de trabalho em rede – GTR	Professor PDE	3º P	16
			Total	48

4º Período: julho a dezembro de 2008 (exceto férias) (21/07/2008 a 18/12/2008)				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Ativ. de formação e integr. Em rede – AFIR	Professor PDE	4º P	32
2	Grupo de trabalho em rede – GTR	Professor PDE	4º P	16
3	Seminário de socialização – SS	Professor PDE	Dez	8
			Total	56
			Carga horária total	200

72

Professor Orientador

O PDE conta com a parceria das cinco instituições de Ensino Superior estaduais e das duas instituições de Ensino Superior federais do Estado do Paraná. O professor orientador, de cada uma das Instituições de Ensino Superior, desenvolverá um conjunto de atividades com o professor PDE, de acordo com o que segue:

Programação Orientador

1º Período: 05/03/2007 a 06/07/2007				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Seminário integrado de planejamento curricular	SEED/coordenação	Mar	16
2	Acompanhamento PT	Professor orientador	Mar	8
3	Curso 1 – C1	IES/coordenador	1º P	64
4	Curso 2 – C2	IES/coordenador	1º P	64
5	Encontros de áreas- EA	IES/coordenador	Mai	16
6	Encontros de orientação –EO	Prof. Orientador	1º P	16
	Total orientador			40
	Total IES			168
	Total SEED			16

1º Período: 23/07/2007 a 18/12/2007				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Seminário de acompanhamento do PDE	SEED/coordenação	2º P	16
2	Curso 3 – C3	IES/coordenador	2º P	64
3	Curso 4 – C4	IES/coordenador	2º P	64
4	Disciplina optativa – DO	IES/coordenador	2º P	64
5	Encontros de áreas –EA	IES/coordenador	2º P	16
6	Encontro de orientação – EO	Professor	2º P	16

		orientador		
6	Acompanhamento da EMD	Professor orientador	2º P	32
	Total orientador			64
	Total IES			156
	Total SEED			16

3º Período: fevereiro a julho de 2008 (exceto férias e recesso) (04/02/2008 a 04/07/2008)				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Seminário de acompanhamento do PDE	Prof. Orientador/SEED	3º P	16
2	Encontro de orientação – EO	Professor orientador	3º P	16
3	Acompanhamento da IPE	Professor orientador	3º P	32
	Total orientador			48
	Total SEED			16

4º Período: julho a dezembro de 2008 (exceto férias) (21/07/2008 a 18/12/2008)				
n.	Atividades	Responsável	Datas	Ch
1	Seminário de acompanhamento do PDE – AS	Prof. Orientador/SEED	4º P	16
2	Encontro de orientação – EO	Professor orientador	4º P	16
3	Acompanhamento da ETF	Professor orientador	4º P	32
4	Acompanhamento do SS	Professor orientador	4º P	8
	Total orientador			56
	Total SEED			16
	Carga horária total – orientador			208
	Carga horária total – IES			528
	Total seed			64

3.6. Avaliação

A importância da avaliação em geral e da avaliação da aprendizagem em particular tem variado no decorrer dos tempos, de acordo com a influência das tendências pedagógicas que as sustentam e, assim, diferindo em cada época histórica, ora privilegiando a valoração, ora os instrumentos avaliativos. Em linhas gerais, a avaliação é considerada como uma etapa de finalização do processo ensino-aprendizagem.

A concepção de avaliação no âmbito PDE assume que ela deva ser um processo avaliativo contínuo, sistemático e progressivo das atividades desenvolvidas pelos professores participantes, seja em sua forma coletiva ou individual, o que corresponde a uma concepção diagnóstica de avaliação.

Entendemos, nesse sentido, que a avaliação somente tem função apropriada quando está intimamente vinculada a um projeto social, nunca centrada apenas em sua função exclusivamente técnica. Tomada exclusivamente como operação técnica formal, reafirma a

concepção tradicional de avaliação, a qual se traduz meramente como fonte de dados e informações quantitativas para registro técnico, perdendo o seu sentido social.

O processo de avaliação deve servir para analisar, compreender, desvelar, descobrir, pesquisar, estabelecer correlações, ampliar a visão de mundo do aluno aprofundar questões, dialogar, construir significados de aprendizagem para os sujeitos e para a coletividade.

Nessa perspectiva, considera-se fundamental que os princípios pedagógicos apontados pelo Programa encontrem ressonância direta nos processos avaliativos dos professores participantes do PDE. Assim, a avaliação da aprendizagem dos professores será considerada nos Planos de Trabalho dos professores PDE durante o desenvolvimento das atividades, culminando com a Certificação dos Professores PDE.

Por outro lado, a avaliação institucional do Programa será garantida pela permanente integração de atividades de Coordenação já consideradas durante o processo de institucionalização do Programa entre SEED, SETI e IES.

75

4. Referências

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação:** a constituição da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** São Paulo, 1978. Temas de ciências humanas.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAGEL, Lizia Helena. Estado e políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, (Org.). **Estado políticas sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

76

OLIVEIRA, Thelma Alves de et al. **Cadernos temáticos: avaliação institucional**. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para a reflexão. 2.ed. Curitiba: SEED, 1986.

SAHLINS, Marshall. **Esperando Foucault, ainda**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (Org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.73-83.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino**. Campinas: Autores Associados.

77

Referências bibliográficas dos conteúdos específicos do Programa Curricular

Conteúdo específico: Literatura e escola – concepções e práticas Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, João Alexandre. **As ilusões da modernidade: notas sobre a historicidade da lírica moderna**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Obras escolhidas. Tradução de: J.C.M. Barbosa e H.A. Baptista, São Paulo: Brasiliense, v. 31989.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

DELEUZE, Gillrd; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitaliso e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JAUSS, Hans R. **A literatura como provocação**. História da Literatura como Provocação Literária. Lisboa, Vega, 1993.

NUNES, Benedito. **No tempo da narrativa**. 1988.

SCHUWARZ, Roberto. **A sereia e o desconfiado**. São Paulo: ed. Paz e Terra, 1965.

Área 1: Língua Portuguesa/Literatura

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. 1978.

SUSSEKIND, Flora. **Vozes femininas - gêneros, mediações e práticas de escrita**. Editora 7 letras.

Conteúdo específico: Lingüística aplicada e ensino de Língua Portuguesa Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de : Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kayguangue, 2005.

CASTRO, Gilberto; FARACO, Carlos; TEZZA, Cristovão (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**. Curitiba: Criar edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006 Editora Vozes - Rio de Janeiro, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma visão contemporânea de Lingüística Aplicada. In: **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KOCH, Ingedore F. **Desvendando os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUES, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Ed. Artes Médicas, 1995.

Conteúdo específico: Análise do discurso aplicada ao ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHARTIER, R. Comunidade de leitores e figuras do autor. In: **A ordem do livros: leitores, autores e bibliotecas na europa entre os séculos XIV e XVII**. Brasília: Ed. UNB, 1998, p. 11-66.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

ORLANDI, Eni. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso – uma crítica a afirmação do óbvio**. Tradução de: Eni Orlandi. et. al. Campinas: ed. Unicamp, 1997.

Van DIJK, Teun. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

Conteúdo específico: ensino e aprendizagem de leitura referências bibliográficas

BORDINI, Maria Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CAMPS, Anna; COLOMER, Tereza. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHARTIER, Roger. **Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas. Pontes, 2000.

82

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO C**PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA – PDE – 2009**

TEMA: Análise linguística de textos de alunos da 8ª série.

TÍTULO: A reescrita na sala de aula: conflitos entre os problemas linguísticos e os objetivos do texto.

PROFESSORA – PDE: (ANA – nome fictício)

PROFESSORA ORIENTADORA- IES: xxxxxxxxx

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa inicia-se a partir da análise linguística de textos produzidos por alunos de oitava série e pretende verificar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação do aluno produtor de textos.

É muito comum ao professor de Língua Portuguesa, quando da correção das produções dos alunos, especialmente em textos de opinião, deparar-se com problemas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros, além de seqüências mal elaboradas, as quais podem ser geradoras de ambigüidade e incoerência.

De posse das análises dos textos produzidos pelos alunos, o professor terá um rico material a ser explorado. Há várias opções para demonstrar aos alunos os problemas recorrentes nos textos, como a reestruturação coletiva, que viabiliza a oportunidade de se verificar as falhas de modo geral e que ao mesmo tempo podem servir para a quase totalidade dos alunos; a correção individual, que pode tornar-se interessante, na medida em que os problemas forem discutidos em tempo real entre professor e aluno, o que nem sempre é possível em salas superlotadas; as correções de trechos problemáticos, os quais podem ou não interessar a todos e a correção de um problema por vez, ocorrido especificamente na turma que estiver sendo objeto de estudo.

Trabalhar seqüências discursivas com marcas de opinião não se constitui tarefa fácil, se se considerar que é justamente neste tipo de texto que os alunos expressam opiniões e acabam se distanciando demasiadamente da norma considerada “cultura” pela escola. Por isso, é importante providenciar para eles oportunidades de acesso ao padrão valorizado da língua, como propõem muitos linguistas atuais.

Nada mais apropriado para a faixa etária da oitava série do que levar à sala de aula textos de jornais e revistas, os quais apresentam uma linguagem acessível, com assuntos

muitas vezes prazerosos, se considerado o interesse dos alunos. Outra questão fundamental é que a maioria desses periódicos são escritos numa norma culta real, ou seja, uma norma prestigiada, porém mais próxima da realidade dos leitores.

De acordo com Geraldi (1999), o essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Nesse sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno linguístico.

Após essas etapas do trabalho, que consistem no oferecimento de textos variados aos alunos, a produção e a correção coletiva ou individual, faz-se necessário divulgar o trabalho realizado em sala de aula, através da apresentação dos textos dos alunos à comunidade escolar, por meio de murais, coletâneas encaminhadas à biblioteca escolar, recursos digitais, como o blog, coluna “carta do leitor” no jornal, entre outros. Desse modo, será possível visualizar o progresso dos alunos no decorrer do processo, bem como estabelecer comparações com outras turmas e ainda realizar análises dos resultados finais, os quais deverão compor o artigo final deste projeto.

PROBLEMA/PROBLEMATIZAÇÃO

Professores das diversas disciplinas procuram anualmente cursos de especialização e programas de capacitação profissional, sempre com o objetivo de melhorar a prática da sala de aula. No entanto, muitos decepcionam-se, esperando soluções miraculosas para os problemas cotidianos da escola.

Com os professores de Língua Portuguesa não é diferente. A cada leitura, a cada nova tendência, buscam respostas para as angústias vivenciadas em sala de aula. Todos gostariam de ter respostas para perguntas como: “Por que os alunos de oitava série cometem tantos erros ortográficos ao produzir textos de opinião, se foram 'treinados' por anos a fio para não errarem ao menos palavras comuns? Por que não acentuam as palavras do seu dia-a-dia, se aprenderam que existem monossílabos tônicos, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, através de incontáveis listas, separadas por impecáveis colunas? Por que se esquecem de pontuar as frases, se foram ensinados a fazer pausas curtas e pausas maiores? Por que não são capazes de utilizar os verbos em seus tempos e modos adequados, se foram 'incentivados' a decorar as tabelas, principalmente as dos verbos regulares?”.

Como sempre, não se têm as respostas. No entanto, diante de todos esses questionamentos surge um ainda maior e mais importante, ou seja, de quais recursos se pode dispor para realizar a análise linguística dos textos dos alunos, sem causar desmotivação nos mesmos, sem incorrer numa simples “higienização” do texto e ainda fazê-los compreender que a incorreção gramatical e o mau posicionamento de alguns termos ou orações podem resultar em ambiguidade e incoerência?

É possível também, verificar que a cada ano esses problemas vêm se acentuando e, em muitos casos, expressões e palavras que já deveriam fazer parte do vocabulário do aluno de oitava série aparecem grafadas incorretamente em seus textos.

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver (GERALDI, 1999, p.45).

Os conhecimentos linguísticos acumulados no decorrer de todos os anos de escolaridade do aluno deveriam conferir-lhe capacidade para se expressar com clareza. No entanto, não é isso o que se verifica nas produções dos alunos, ao chegarem à oitava série, tempo em que se preparam para ingressar no ensino médio. Isso angustia profundamente os professores de língua, os quais se questionam sobre o que realmente é importante ensinar.

Segundo Antunes (2007),

para compreender melhor a questão de como conduzir o ensino da língua, é preciso definir o que é importante aprender em função das competências linguísticas e discursivas; em função da atividade sociointeracional da linguagem e em função da dimensão cultural e política da interação verbal. [...] o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas. (ANTUNES, 2007, p. 130)

Efetuar análise linguística a partir dos textos dos próprios alunos, além do trabalho com os gêneros textuais, parece ser um bom começo para o trabalho efetivo da língua, visto que possibilita um maior interesse, facilitando, deste modo, a aprendizagem.

Trabalhar com modelos comunicativos que possam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com o outro, não parece ser tarefa fácil. Pode ser simples ensinar as características formais de um artigo de opinião, por exemplo, mas ensinar o uso social deste artigo é muito mais desafiador.

OBJETIVO GERAL

Auxiliar o aluno no melhor domínio do gênero texto de opinião e constituir um ensino de gramática, a partir da análise linguística do texto produzido pelo próprio aluno da oitava série, que funcione como auxílio e não como obstáculo para que ele escreva de maneira adequada numa dada situação de comunicação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estabelecer uma comparação entre as turmas B e D, utilizando métodos de ensino diferenciados.
- Verificar em qual das turmas analisadas surgirá o maior número de bons textos.
- Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos.
- Constatar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação de produtores de texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cada início de ano letivo, ao se reunir para a realização do planejamento, o quadro de professores divide-se. Há o grupo dos otimistas, que sempre enxergam um ano de resultados positivos e inovações. Mas há também os que enxergam tudo cada vez pior: esforços em vão, por conta de alunos despreparados, salas superlotadas, falta de interesse nos estudos, ausência de incentivos, enfim, trata-se de uma longa lista, mais pessimista que otimista. Sobre isso, Geraldi (1999) considera que

os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala de ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. (GERALDI, 1999, p. 40)

Com relação aos professores de língua portuguesa, acrescenta-se o seguinte dilema: continuar o trabalho sistematizado de vários anos com a gramática normativa, que não deixa de se constituir num porto seguro, ou aventurar-se em busca de novos horizontes, procurando alargar os domínios do aluno e, quem sabe, até mesmo do professor? Essa questão causa

polêmica, pois há os que defendem o estudo da gramática, alegando ser tarefa da escola ensinar a “norma padrão” e que hoje os jovens não são capazes de estruturar linguisticamente uma sentença, apesar de viverem em meio a todo tipo de tecnologia. No lado oposto, há os que repudiam a gramática, por considerarem que o estudo de regras, conceitos e nomenclaturas não têm dado conta de municiar linguisticamente o aluno quando da produção de textos e que a repetição ano após ano dos mesmos conceitos não tem se constituído em garantia para formar alunos autores.

Sobre isso, Antunes afirma: “Mas quem disse que não é para ensinar gramática? Quem disse que não é para usar regras? O problema é muito mais amplo: está em saber *o que é gramática, em que consistem suas regras; como se deve ensiná-las*. [...] ‘nomenclaturas’ não são ‘regras’: saber gramática, portanto, vai além de saber dar nomes às suas unidades e categorias” (2007, p. 80-81).

A esse respeito, vejamos o que nos indicam as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná:

O que precisa ficar muito claro para os interlocutores deste documento é que ele não propõe o abandono do conhecimento gramatical e tampouco impede que o professor apresente regras gramaticais para os alunos, visto que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico. (ANTUNES apud PARANÁ, 2009, p. 53)

Este trabalho de pesquisa pretende realizar a análise linguística com textos de alunos e não simplesmente apontar erros. Também é importante demonstrar a necessidade de que os textos sejam produzidos para comunicar algo a alguém, para serem lidos, e não apenas corrigidos.

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1999, p. 74).

As práticas de sala de aula evoluíram muito nos últimos anos, assim como a preocupação do professor em proporcionar ao aluno alternativas de aprendizagem. Dentre essas alternativas figuram os gêneros discursivos, que possibilitam ao aluno transitar por diferentes esferas de comunicação, ampliando seus horizontes na leitura, escrita e oralidade.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (p. 53) apontam-nos “que o trabalho com os gêneros deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos.” Por esse motivo é importante que os alunos tenham contato com o maior número possível de registros

produzidos, especialmente os mais valorizados da língua, isto é, aqueles que utilizam a norma culta.

Há que se considerar o conhecimento prévio dos alunos, principalmente em se tratando de estudantes pertencentes à oitava série do ensino fundamental, os quais já tiveram muitas experiências com a linguística e com os gêneros textuais no decorrer da escolaridade, muito embora esse contato não chegasse, em muitos casos, a se configurar numa aprendizagem efetiva, já que eles necessitam da interação constante com modelos, a fim de entender o funcionamento de um texto escrito. Por isso a importância de se levar para as aulas textos de interesse deles e que ao mesmo tempo possam fornecer-lhes subsídios sobre elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), entre outros. Somente após esta experiência de interação com o texto é que se justifica o ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com o auxílio do professor. Diante desta perspectiva, as Diretrizes nos orientam no sentido de que

[...] O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e 7 discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2009, p. 60).

A análise linguística realizada a partir do texto do aluno vai além do tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, portanto, verificar os recursos disponíveis da língua, as condições e situação de produção que atuam na construção do sentido do texto.

Assim, o trabalho com a gramática não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais, mas proporcionará ao aluno uma compreensão maior do que seja um bom texto, como é organizado, os elementos gramaticais que o constituem e as características referentes ao gênero estudado.

Desse modo, a Língua será trabalhada na sala de aula, com as produções dos alunos, a partir da linguagem em uso, confirmando o que diz Travaglia: “A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso” (2008, p. 109).

Desde a implantação das Diretrizes Curriculares no Estado do Paraná, os professores passaram a ter contato e familiarizar-se com o Conteúdo Estruturante de cada uma das disciplinas que compõem o currículo. Na disciplina de Língua Portuguesa, o Conteúdo Estruturante é o “discurso como prática social”. Com isso, o trabalho centralizado na gramática tradicional cedeu lugar ao trabalho com foco nos enunciados orais e escritos. Daí a

importância de se trabalhar com os gêneros discursivos que circulam no meio social, especialmente os que exigem uma maior elaboração formal.

O exercício da escrita, nestas Diretrizes, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc. (PARANÁ, 2009, p. 68)

Para atingir o objetivo desejado, o professor deverá solicitar aos alunos produções textuais que correspondam ao que se escreve fora da escola, e não somente as produções sugeridas pelos livros didáticos. Somente após considerar a interlocução como início para o trabalho com o texto é que deverão ser estudados os conteúdos gramaticais, considerando-se os seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. Em decorrência disso, as DCE chamam a atenção para “ a importância de considerar não somente a gramática normativa, mas também as outras, como a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa.” (PARANÁ, p.78).

Os professores questionam-se constantemente a respeito dos procedimentos que adotam em sala de aula, sobre as metodologias adotadas, se estão atingindo os objetivos, com relação à aprendizagem dos alunos, inclusive há os momentos de indecisão quanto aos conteúdos, se são adequados ou não às necessidades deles.

Vários especialistas em Linguística sugerem aos professores que priorizem, em sala de aula, o trabalho de construção textual e a reflexão sobre elementos da língua que permitem essa construção. Deste modo, estarão, segundo eles, contribuindo para reverter o baixo desempenho do aluno no momento da produção de texto. No entanto, esse trabalho constantemente sugerido pelos especialistas encontra resistência por parte do professor, o qual enfrenta dificuldades ao tentar inovar as aulas de gramática, pois o cotidiano da escola ainda revela o trabalho com nomenclaturas e classificações, da utilização do texto como pretexto e da convicção de que o conhecimento das normas gramaticais torna o aluno um bom produtor de texto.

Segundo Antunes: “[...] somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.” (2003, p. 41). Ao adotarmos a concepção interacionista da linguagem, devemos propiciar ao aluno o contato com situações reais de uso da língua materna, pois somente dessa forma o texto será o resultado de uma interação. Importante salientar a questão da intertextualidade, pois além das leituras que o aluno fará para realizar a produção, também entrará em contato com outros

esquemas textuais, de onde buscará subsídios para o seu texto. Por esse motivo, ensinar uma lista de características formais não será suficiente para garantir que um aluno saiba escrever bem.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Assim, é importante pensar por qual motivo se escreve, qual a importância de fazê-lo, o que o leitor conhece sobre o tema, o que pensa dele, como fazer-se compreender, como utilizar a língua na produção desse texto e até mesmo quando procurar outras estratégias de leitura. Contudo, o essencial nesse contexto de produção é se pensar para quem se escreve.

Sobre isso, Bakhtin salienta que

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2006, p. 114).

Para o aluno que não foi habituado a trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, muitas dúvidas surgirão quando lhe for solicitada uma produção de texto, como por exemplo, para distinguir o registro de formalidade na escrita de um texto em que ele não sabe quando usar a norma-padrão ou quando não sabe como agir diante de uma palavra que não compreende, além de em muitos casos não saber a quem se dirigir. Este último, pode se converter num fator importante de desmotivação na hora de escrever.

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 326)

Na vida cotidiana, tudo o que se escreve tem no outro a referência, pois escrever sem saber a quem se dirigir torna-se uma tarefa enfadonha e sem propósito. Com relação a isso, Antunes (2003, p.47)) afirma que “o outro que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português”. Sobre esta questão, o professor deve manter-se sempre vigilante e não “fazer de conta” que trabalha determinado gênero textual. É preciso ter conhecimento do gênero estudado, a fim de não se correr o risco de gerar uma situação artificial de produção.

Ninguém discorda tratar-se de um trabalho árduo para o professor aliar o estudo gramatical à leitura, escrita e produção textual, provando que as estruturas gramaticais existem para atender a uma necessidade real de uso da língua, além de refletir sobre a importância da variedade linguística.

O professor não pode se esquecer de que para escrever o indivíduo precisa utilizar o conjunto de convenções que normatizam as convencionalidades da língua padrão. As regras ortográficas também fazem parte destas convenções, pois não existe língua sem gramática. No entanto, faz-se necessário diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa, muitas vezes vinculada, de modo equivocado, ao ato de escrever bem e corretamente.

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Pode-se perceber com clareza que o ato de escrever exige esforço, vontade, persistência e muita determinação, para não se desanimar diante das inúmeras vezes em que o texto precisa ser refeito, para enfim ganhar uma versão definitiva. Afinal, escrever bons textos exige empenho até mesmo de escritores experientes. Que esta seja a primeira lição de tantas outras a serem apreendidas por nossos alunos produtores de texto.

Após empenhar tanto tempo e esforço para a produção textual, é importante para o aluno que o seu texto tenha um destino um pouco diferente daquele comum nas nossas escolas, ou seja, ser lido somente pelo professor para dar notas e depois descartado numa pilha de cadernos no armário, num fichário ou pior, jogado na lixeira pelo próprio aluno, que não vê utilização prática para o seu texto.

A esse respeito, esclarece-nos Geraldi que

É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar, ao produzir seu trabalho, uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público” (GERALDI apud CHIAPPINI, 2004, p.42).

Esforços podem ser feitos por muitos professores, com a finalidade de valorizar a produção dos alunos, através da exposição dos textos em murais, coletâneas dos melhores textos para a biblioteca escolar, utilização de recursos digitais, como blog, coluna “carta do

leitor” no jornal, entre outras iniciativas importantes, as quais poderão contribuir para a divulgação do trabalho realizado em sala de aula, no que diz respeito à produção textual.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Todo professor de Língua Portuguesa deseja que ao final de um ano letivo, de um período ou de um ciclo, seus alunos tenham assimilado os conteúdos previstos para aquela série e que sejam capazes de utilizá-los no momento da produção de textos.

Na realidade, não é isso o que ocorre na maioria dos casos. Após um ano de conteúdos gramaticais, produções textuais, atividades de fixação, correções, revisões, o que normalmente se observa são alunos cometendo os mesmos “erros” do início do ano. A sensação é de impotência. Por outro lado, há os que atingem as metas determinadas, isto é, terminam o ano com a capacidade de transferir os conteúdos assimilados, no decorrer dos bimestres, para os textos.

Que conclusões tirar dessa contradição? De que maneira proceder, a fim de que todos os alunos atinjam um nível satisfatório de aprendizagem e se tornem produtores de texto? Pois é exatamente isso o que se pretende investigar com este projeto. Para tanto, será necessário estabelecer-se uma comparação entre duas turmas de oitava série, seguindo com cada uma delas procedimentos diferentes, ou seja, os conteúdos básicos serão mantidos para as duas turmas, modificando-se, contudo, os procedimentos metodológicos.

Para melhor entendimento, serão adotadas as denominações: “turma B” e “turma D”, a fim de não haver confusão quando do desenvolvimento das ações. A turma B seguirá o planejamento anual, com os conteúdos sendo ministrados de forma tradicional, isto é, a professora explica o conteúdo e propicia aos alunos uma variedade de atividades, a fim de que o referido conteúdo seja assimilado. As produções de texto versarão sobre temas da atualidade e exigirão conhecimento do aluno, para que o mesmo tenha condições de argumentar, em textos dissertativos e/ou de opinião.

Já em relação à turma D, esta também deverá seguir o planejamento anual, porém os conteúdos serão ministrados conforme forem surgindo as dificuldades nos textos dos alunos, uma por vez. Caso não seja contemplado nos textos algum dos conteúdos previstos para a oitava série, este deverá ser exposto pelo professor, através de um texto, cujo assunto desperte a atenção do aluno e ainda apresente de forma clara o conteúdo desejado. O texto, neste caso, deverá ser utilizado como modelo, e não como pretexto, para o ensino da gramática. É

recomendável que o aluno tenha contato com a maior diversidade possível de textos, a fim de entender o funcionamento da gramática em uso.

A turma B terá seus textos corrigidos, reestruturados e analisados coletivamente, passados a limpo e arquivados numa pasta individual, a fim de formar uma coletânea dos textos produzidos ao final do ano letivo. A turma D, por sua vez, terá seus textos corrigidos, depois reestruturados e analisados coletivamente e também individualmente, no momento em que a professora julgar necessário. Do mesmo modo que a turma B, os alunos desta turma deverão possuir uma pasta, onde ficarão arquivados os textos produzidos durante a implementação do projeto na escola, com a diferença de que muitos deles terão a oportunidade de ficar expostos no mural da Escola, para serem lidos por toda a comunidade escolar, ou até mesmo divulgados por outros veículos, como blogs, carta do leitor, veiculados em revistas ou outros modos de divulgação que forem sugeridos pelos próprios alunos no decorrer das atividades. Também há a possibilidade de ser confeccionado um fichário com os erros mais comuns e que mais prejudicam o entendimento do texto. Isso se os alunos julgarem interessante como fator coadjuvante da aprendizagem.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, também haverá diferenças entre as turmas. A turma B fará de duas a quatro provas bimestrais, conforme forem distribuídos os conteúdos gramaticais. Além disso, nas produções de texto deverão transparecer os conteúdos assimilados no decorrer do bimestre. Com a turma D, a avaliação será feita no decorrer da implementação do projeto. Como se trata de um trabalho a partir de sequências didáticas, as atividades serão organizadas através de módulos e os alunos serão avaliados pela frequência às aulas e participação nos módulos, além da produção final. É preciso enxergar o texto do aluno como um processo de produção e não como um produto acabado. Por isso o refazer terá um importante papel nesta análise. Os exercícios estruturais poderão ser utilizados por ambas as turmas, sempre que se fizer necessário. Atribuir nota bimestral faz parte do Regimento Escolar. Portanto, a que se refere à turma B será dividida entre as provas e os textos. Já na turma D, devido ao trabalho que se pretende desenvolver a partir dos gêneros textuais, no decorrer do processo avaliativo poderão surgir contribuições inovadoras, no que se refere à avaliação, sugeridas pelos próprios alunos. A nota do bimestre para esta turma será atribuída, portanto, obedecendo aos seguintes critérios:

- Utilizar, em sala de aula, textos de opinião, retirados de jornais e revistas, transformando-os em referência para os alunos.

ANO/2011

Atividades	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai.			
Fundamentação Teórica								
Encontros de Orientação	X	X	X	X				
Elaboração do Projeto de Intervenção								
Elaboração do material								
Divulgação do Projeto para a Direção e Equipe								
Divulgação do Projeto aos alunos								
Implementação do Projeto na escola								
Avaliação/ análise dos resultados	X	X						
Revisão da Literatura	X	X	X					
Elaboração do Artigo	X	X	X	X				
Entrega do Artigo					X			

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.261-306.

_____. A Interação Verbal. In: Bakhtin, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. HUCITEC, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto em Sala de Aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. “Aprender e Ensinar com textos de Alunos”. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). **Ler e aprender com textos**: v. 1, 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua portuguesa. Curitiba, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANEXO D**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL****PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PDE
2009****IDENTIFICAÇÃO**

Professora PDE: (ANA – nome fictício)

Área: Língua Portuguesa

Núcleo Regional de Educação: Jacarezinho

Professora Orientadora IES:

IES: UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho

Escola de Implementação: Escola Estadual Imaculada Conceição – Ensino Fundamental

Público objeto da intervenção: 8ª série do Ensino Fundamental

Tema: Análise Linguística de textos de alunos da 8ª série

Título: A reescrita em sala de aula: conflitos entre os problemas linguísticos e os objetivos do texto.

Produção Pedagógica: Unidade Didática

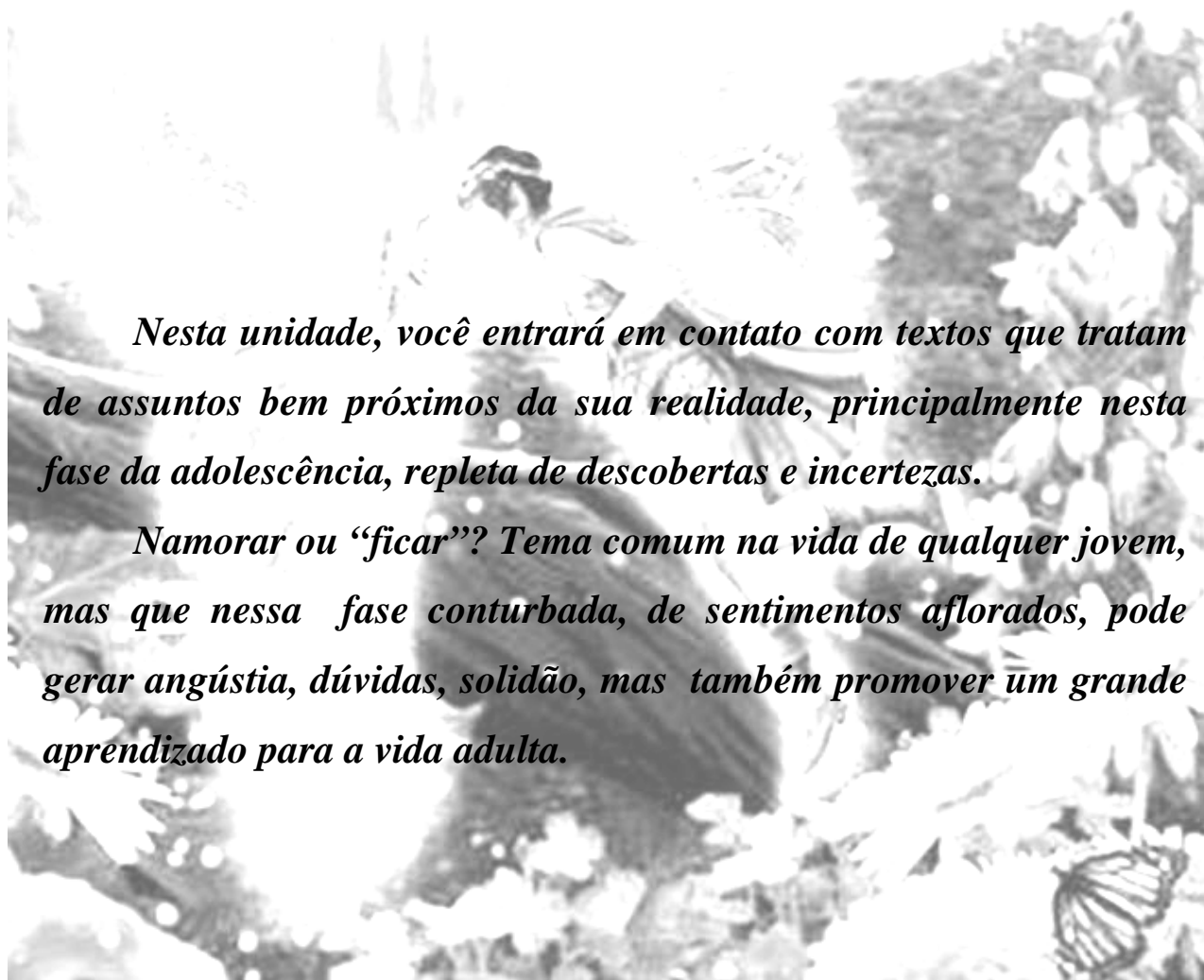
Gênero Textual: Texto de opinião

ADOLESCER E RELACIONAR-SE

Caro estudante

Nesta unidade, você entrará em contato com textos que tratam de assuntos bem próximos da sua realidade, principalmente nesta fase da adolescência, repleta de descobertas e incertezas.

Namorar ou “ficar”? Tema comum na vida de qualquer jovem, mas que nessa fase conturbada, de sentimentos aflorados, pode gerar angústia, dúvidas, solidão, mas também promover um grande aprendizado para a vida adulta.



TEXTO 1

NADA DO QUE FOI É, OU SERÁ COMO ANTES
As informações nem sempre são suficientes para a formação.

Quando pensamos nos adolescentes, deparamo-nos com uma série de questões muitas vezes tão complicadas quanto a própria adolescência. E quando encontramos um grupo deles (adolescentes se sentem protegidos e têm necessidade de estarem juntos), somos atraídos pela algazarra, beleza, modismos e comportamentos próprios de cada época. Imagine se houvesse uma máquina do tempo, onde colocássemos um adolescente e o enviássemos para a década de quarenta do século passado. Você consegue imaginar? O choque poderia ser tão grande que assustaria as pessoas mais modernas daquela época, devido ao vocabulário, vestuário, piercings, tatuagens, cabelos, comportamento sexual, enfim, talvez ocorresse o mesmo espanto hoje, se diante de nós aparecesse um extraterrestre.

E não precisamos ir tão longe. Quantos pais ou professores se assustam ao escutarem adolescentes conversando entre si na maior naturalidade: “fiquei ontem...”, ou “vou ficar hoje...” ou ainda: “ele é ‘bv’ (boca virgem)”. No final dos anos oitenta e início dos noventa do século vinte, quando a epidemia de AIDS atingiu números alarmantes, começou-se a discutir a sexualidade humana como nunca antes. Os meios de comunicação - sobretudo a televisão - apresentavam assuntos como homossexualidade, fidelidade conjugal, profissionais do sexo, virgindade, métodos contraceptivos, práticas sexuais, com o objetivo de prevenir a nova doença. Vinte anos depois vemos alguns resultados positivos, mas a AIDS, as doenças sexualmente transmissíveis, hepatites virais e gravidezes não planejadas em todas as faixas etárias, inclusive entre os adolescentes, continuam crescendo.

A adolescência é a fase da vida onde se vivenciam novos papéis sociais a partir do desenvolvimento físico e emocional. Há muita pressão sobre os adolescentes de hoje, principalmente diante do hedonismo de nossa sociedade, que explora o momento e o não compromisso. “Ficar” é prazeroso, pois não envolve continuidade nem a partilha de dificuldades. Não existe responsabilidade com o “ficante”, somente a troca de carinho e atenção enquanto há interesse. As informações sobre sexualidade são muitas, a maioria higienistas, vindas de conteúdos didáticos ou de profissionais da área da saúde que, embora sejam importantíssimas e contribuam para a prevenção de doenças, não são suficientes para a formação da integralidade humana, basta lembrarmos da surpresa que tivemos com as notícias sobre as “pulserinhas do sexo”.

O que é “ficar” para nossos adolescentes? Para uns é beijar, para outros é ter práticas sexuais que não envolvam penetração, para outros ainda é ter relações sexuais com penetração, mas sem compromisso. O que parece autonomia, desembaraço e realização pode ter consequências graves, não somente como gravidez ou DST/AIDS, mas também sofrimento psíquico, gerado pelo não compromisso ou não continuidade das relações, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos de insuficiência, exploração e em alguns casos depressão.

Algumas pessoas consideram esta nova forma de relação como o “flerte”, a “paquera” ou a “amizade colorida” um pouco mais evoluída. Mas será que este comportamento não está mais para o antigo “namoro”? Digo “antigo”, porque até mesmo esta relação mudou de nome para “compromisso”, introduzido pelo símbolo da aliança de prata.

Aprendemos com o Filósofo Heráclito que tudo está em constante mudança, como também o comportamento humano. Por isso, é urgente e necessário acrescentarmos ao conhecimento que temos, a importância do desenvolvimento emocional/afetivo de nossos adolescentes, porque apenas com maturidade é possível a realização humana, e o exercício da sexualidade só tem sentido com amor.

Antônio Henrique Mariano. Jacarezinho (PR), maio/2010

Dados sobre o autor: Antônio Henrique Mariano é advogado, especialista em Direito Civil e Processo Civil; Especialista em Saúde Mental; Coordenador de Saúde Mental da 19ª Regional de Saúde; Técnico de Vigilância em Saúde e ministra palestras a adolescentes e jovens sobre sexualidade.

ESTUDO DO TEXTO

Compreensão e interpretação

O autor inicia seu texto de maneira bastante sugestiva. O título faz-nos pensar num dos versos da música “*Como uma onda*”, de Lulu Santos: “*Nada do que foi será, de novo, do jeito que já foi um dia...*”. Procure você também pensar sobre o assunto para responder:

01- A vida sentimental das pessoas, principalmente na fase da adolescência, pode ser comparada ao movimento das ondas do mar? Justifique.

02- Ainda sobre o título do texto, qual ou quais elementos indicam o fator tempo?

03- Logo abaixo do título, há uma afirmação. Quais conclusões podemos tirar a partir desta afirmação?

04- Nas aulas de Português, com frequência há solicitação de produções textuais e que, para alunos da oitava série, geralmente são dissertações, organizadas em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Mononucleose - A doença do beijo

A mononucleose, popularmente conhecida como Doença do Beijo, tem sintomas parecidos com os da gripe, mas não possui sintomas respiratórios, vacina ou tratamento antiviral específico. Só um exame aprofundado pode diagnosticá-la. A Doença do Beijo é uma síndrome infecciosa que acomete principalmente indivíduos entre 15 e 25 anos. Ela é causada pelo vírus Epstein-Barr, que atua sobre os linfócitos do organismo. A doença é freqüentemente confundida com a gripe, por apresentar sintomas como febre alta, odinofagia (dor durante a deglutição dos alimentos), tosse, artralgias (dor nas articulações), cansaço, falta de apetite, dor de cabeça, calafrios, desconforto abdominal, vômitos e dores musculares. Enquanto a gripe possui vacina e tem tratamento antiviral específico, o mesmo não ocorre com a mononucleose. A infecção é controlada pelo próprio organismo depois de duas semanas, mas nesse período pode ser transmitida. Os efeitos da doença são combatidos com analgésicos e antitérmicos. Como não existe tratamento ou vacinas específicos, não há uma proteção efetiva contra o vírus. Por isso, na época do carnaval ou após grandes eventos, é possível notar um aumento de casos da doença. A eliminação do vírus ocorre principalmente pela saliva do paciente sintomático, mas mesmo pacientes completamente assintomáticos podem ser fonte de contágio.

a) Identifique no texto os parágrafos que constituem essas partes.

A argumentação e o texto dissertativo

A argumentação tem enorme importância na nossa vida cotidiana. Utilizamos a argumentação para justificar nossos pensamentos ou comportamentos, para convencer outras pessoas ou para influenciar a opinião delas, por exemplo. Em um texto argumentativo, encontramos a tese e os argumentos. A tese é a opinião que alguém defende. Ela constitui a idéia principal do texto, sustentada por uma série de argumentos. Ocupa um lugar de destaque e geralmente fica no início do texto, como ponto de partida, ou no final, como conclusão. Os argumentos são as razões que servem para defender a tese.

b) Há, na introdução, uma tese defendida pelo autor do texto? Identifique-a.

05- O desenvolvimento é apresentado no texto através de quatro parágrafos.

a) Que aspecto da tese é desenvolvido no primeiro desses quatro parágrafos?

b) Identifique outros aspectos abordados nos demais parágrafos.

06- Os argumentos utilizados pelo autor para fundamentar a tese devem ter consistência. Por isso, ele poderá se utilizar de comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, depoimentos, entre outras, para defender seu ponto de vista. Procure identificar quais tipos de argumentos foram utilizados pelo autor, em cada um dos parágrafos do desenvolvimento.

07- Ao concluir o texto, o autor utiliza-se de uma síntese ou faz uma proposta ao leitor? Justifique.

08- Após a leitura e compreensão do texto, volte a observar o título. Você o considera adequado ao texto? Por quê?

09- Observe a linguagem do texto.

a) O autor emprega uma linguagem pessoal e subjetiva ou impessoal e objetiva? Justifique sua resposta.

b) Que tipo de variedade linguística foi utilizada no texto?

10- Compare o texto 1 ao texto sobre Mononucleose e tente estabelecer os pontos em comum e as diferenças entre eles, principalmente em relação aos gêneros empregados.

TEXTO 2

NAMORO, INICIAÇÃO AO AMOR

O namoro é o período em que duas pessoas se apaixonam, motivadas por um envolvimento sentimental, tentando conhecer-se melhor e desfrutar a companhia do outro, que lhe é agradável. O conhecimento aumenta a afeição, ou, ao contrário, os faz perceber que existem coisas que os desagradam, o que pode resultar no afastamento e na busca de outra pessoa para namorar. Para isso é que namoram. Para perceberem o grau de afinidade, de pontos compatíveis e incompatíveis entre os dois, se combinam e se aquela é realmente a pessoa com a qual gostariam de passar o resto de suas vidas. É tempo de observação recíproca e de descobertas de afinidades físicas e espirituais que os unam.

Namoro é uma iniciação ao amor e não ao ato sexual. É o conhecer a cabeça e o coração do outro. Namorar não é passatempo, nem brincadeira, nem exploração sexual, nem isolamento. Muitos jovens abandonam amigos só porque estão namorando. Alguns, para se mostrarem independentes e avançados, assumem uma posição que não podem manter.

O namoro é uma forma sadia de companheirismo e afeição; fundamental para o desenvolvimento do jovem. Ele aprende a conhecer-se melhor, experimenta o conhecimento do outro e o entendimento do que vem a ser uma relação afetiva, além de desenvolver a habilidade de amar e também progredir no aprendizado da autoafirmação e da autoestima. No entanto, namorar cedo traz certas desvantagens: isola companheiros, abrevia a juventude, encerra a carreira sentimental, não treina a arte da conquista, das delicadezas, dos planos arquitetados, e ainda há as vivências

eróticas precoces. Os jovens devem namorar para firmar sua identidade, evoluir, aprender o autocontrole, desenvolver a personalidade, aprender a conviver, a fim de conhecer como é o outro, conhecendo-o espiritual e emocionalmente, além de cultivar os valores e não só as manifestações físicas.

Namoro é tempo de amadurecer sentimentos, afetividade e emoções. Fase de busca e de escolha pelo diálogo, convivência e responsabilidade. Tem de ser visto como um ato respeitoso e responsável pela pessoa do outro. A responsabilidade em sexualidade tem muito a ver com sentimentos e com o amor. Neste relacionamento deve existir respeito, com o seguimento de determinadas normas, para que a pessoa não cause danos ao outro e a si mesma.

Não é errado namorar. É preciso namorar para poder escolher. O errado é o adolescente namorar como se fosse adulto, acelerando o processo e queimando etapas de sua formação e crescimento interior. É saudável alimentar a primavera da sexualidade com amizades brilhantes, com literatura nobre, com orações e com esporte e lazer saudáveis e, quando conveniente, com namoro fiel.

Mário Antônio da Silva. Jacarezinho, maio/2010

Dados sobre o autor: Mário Antônio da Silva é sacerdote da Igreja Católica. Mestre em Teologia Moral e Pároco da Paróquia Sagrado Coração de Jesus, em Jacarezinho-PR. Nomeado Bispo Auxiliar de Manaus, em 09-06-10.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin, no livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, diz que a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2006, p. 114.)

Segundo a concepção bakhtiniana, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação.

Após ler o texto 2, responda:

- Quem são os interlocutores do texto?
- Observe o título do texto. Nele, a palavra namoro foi escrita em duas cores. Levante hipóteses sobre os motivos pelos quais o autor do texto utilizou tal recurso.
- A palavra namoro aparece repetidas vezes no texto 2. Há um motivo especial para isso? Justifique.
- Qual a ideia principal, ou a tese, defendida pelo autor no início do texto?
- Identifique nos parágrafos relativos ao desenvolvimento do texto, argumentos que sustentem a tese defendida pelo autor.

CONFRONTANDO IDEIAS

Após a leitura e discussão dos textos 1 e 2 com os colegas, ficará mais fácil confrontar as ideias dos dois autores, bem como estabelecer relações.

Observe:

Texto 1: “Ficar” é prazeroso, pois não envolve continuidade nem a partilha de dificuldades. Não existe responsabilidade com o “ficante”, somente a troca de carinho e atenção enquanto há interesse.

Texto 2: O namoro é o período em que duas pessoas se apaixonam, motivadas por um envolvimento sentimental, tentando conhecer-se melhor e desfrutar a companhia do outro, que lhe é agradável.

Responda:

- 1- Compare os fragmentos acima. Você consegue identificar algum ponto em comum entre os posicionamentos dos dois autores? Justifique.
 - 2- Ao se escrever um texto dissertativo-argumentativo é necessário ficar atento para não emitir opiniões que fazem parte do senso comum, isto é, de um conjunto de ideias que, apesar de serem emitidas como verdades absolutas, são desprovidas de qualquer base científica ou crítica e, por isso, são discutíveis.
Tendo os dois textos como base, informe pelo menos um argumento de cada um deles, que não foram baseadas somente no senso comum.
- 1- Um escritor pode tomar uma posição aparentemente neutra diante dos fatos, limitando-se a apresentá-las sem comentar, e pode também interferir, apresentando comentários e opiniões a respeito dos fatos. Observe o 1º parágrafo do texto 1 e o 2º parágrafo do texto 2, para responder:
 - a) Qual foi o posicionamento dos autores dos dois textos?
 - b) Os autores chegam a expressar nesses parágrafos seus pontos de vista com relação à ideia central de cada texto? Justifique.

A LINGUAGEM DO TEXTO

01- Compare os dois textos:

- a) Qual dos dois explora as emoções do leitor?
- b) Qual deles é mais objetivo e impessoal?

02- Leia novamente os dados sobre os autores dos textos 1 e 2. Para você, a diferença de posição social/profissional dos dois autores foi determinante para o caráter dos artigos? Justifique sua resposta, utilizando elementos dos textos.

Enquanto o texto 1 utiliza uma linguagem denotativa, o texto 2 utiliza a conotação em termos como: “amadurecer sentimentos, afetividade e emoções”.

Denotação – é o emprego de palavra(s) no seu sentido próprio, comum, habitual, preciso, aquele que consta nos dicionários.

Conotação – é o emprego de uma palavra tomada em um sentido incomum, figurado, circunstancial, que depende sempre do contexto.

03- Observe o último parágrafo do texto 2. Nele aparece o termo “primavera da sexualidade”. Neste caso, foi empregada a conotação ou a denotação? Justifique.

04- Os dois textos utilizam a norma padrão para comunicar-se. Porém, no texto 1 há termos como “ficar”, “bv” (boca virgem), entre outros. Com que propósito o autor utilizou termos da linguagem popular em seu texto?

USANDO OUTRAS LINGUAGENS

Você leu dois textos que, embora possuam enfoques distintos, destacam o papel dos relacionamentos na adolescência. O primeiro amor ou a primeira “ficada” envolvem emoções e sentimentos. Ah! O amor! Muito já se falou sobre ele. Muitas pessoas já deixaram registradas suas opiniões sobre este tema. O curioso é que existem várias formas de se falar sobre o amor.

Leia a seguir, o soneto de Luís Vaz de Camões:

Amor é fogo que arde sem se ver;
é ferida que dói e não se sente;
é um contentamento descontente;
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é solitário andar por entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é cuidar que se ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor.
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luís Vaz de. In: *Obras completas*. 4. ed. Lisboa, Sá da Costa, 1971.

A partir do soneto acima, Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá, compuseram a música “Monte Castelo”, gravada inicialmente no álbum *As quatro estações*, em 1989, quando formavam a banda Legião Urbana.

Aqui você pode ver um fragmento da música, porém mais interessante é ouvi-la.

“Ainda que eu falasse a língua dos homens

*e falasse a língua dos anjos
sem amor eu nada seria”.*

A seguir, leia um texto da Bíblia, capítulo 13 da primeira carta do apóstolo Paulo aos Coríntios, que serviu de inspiração aos autores da música “Monte Castelo”.

1 Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o metal que soa, ou como o címbalo que retine.

2 Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei.

3 E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres, e ainda que eu entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.

4 O amor é paciente, é benigno, o amor não arde em ciúme, não se ufana, não se ensoberbece;

5 não se conduz inconvenientemente, não procura os seus próprios interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal;

6 não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade;

7 tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

8 O amor jamais acaba; mas, havendo profecias, desaparecerão; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, passará;

9 porque em parte conhecemos e em parte profetizamos.

10 Quando, porém, vier o que é perfeito, então o que é em parte será aniquilado.

11 Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

12 Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

13 Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três (dons extraordinários); mas o maior destes é o amor.

AS PALAVRAS NO CONTEXTO

- 1- “É dor que **desatina** sem doer”. O que significa a palavra **desatinar**?
- 2- No poema de Camões, o que significa a palavra **cuidar** no verso: “É cuidar que se ganha em se perder”? Tente descobrir só pelo contexto do poema. Caso não consiga, recorra ao dicionário.
- 3- Você sabe o que significa a expressão “Monte Castelo”, título da canção da banda Legião Urbana? Parece ser um bom motivo para pesquisar e enriquecer esta conversa sobre o amor e os sentimentos. Vale consultar livros, enciclopédias e a internet, claro!

IMPORTANTE

Em tudo o que lemos ou escrevemos sempre há influências de textos alheios, produzidos anteriormente. Isto é o que chamamos de **dialogismo** – os textos dialogam entre si. Quando esse dialogismo é claramente identificado num texto, como na letra da música de “Monte Castelo”- que dialoga com a Bíblia, através da carta de São Paulo aos Coríntios (I Cor 13, 1-13), e também com o soneto de Camões, podemos dizer que estamos diante de um caso de **intertextualidade**.

Mais uma missão para a internet: pesquisar a letra da música “Monte Castelo”. Feito isso, poderá ser realizada a seguinte atividade: toda a turma ouvirá novamente a música e de posse da letra, metade dos alunos indicarão o que foi retirado do soneto de Camões e a outra metade, o que foi retirado da Bíblia. Após isso, cada grupo escolhe um ou mais representantes para apresentarem a todos as conclusões da análise.

ESTUDO DA LÍNGUA

Observe os fragmentos de textos de opinião abaixo, escritos por alunos de 8ª série, com o tema: “Ficar” e Namorar:

- (1) “Hoje em dia se ve que os jovens estão começando a namorar cedo, se ve pessoas com 12, 13 anos já namorando ou ficando, não se preocupam em namorar pessoas que gostam...”
- (2) “Os jovens só querem saber de namorar só pra dizer que tá namorando, não para expressar o que sente...”
- (3) “Hoje em dia, esta muito diferente que no passado as pessoas não estão querendo arrumar compromisso com seu parceiro(a), e a moda é ficar”.
- (4) “Nos dias de hoje as pessoas gosta só de ficar, porque elas acha chato namorar”.
- (5) “Muitas vezes você pensa que aquele beijo que deu em outra pessoa, na maioria das vezes escondido, vai se tornar mais do que só ficar, mais isso realmente quase nunca acontece”.
- (6) “Namorar e ‘ficar’ são coisas diferentes. Namorar: é uma aceitação de compromissos entre duas pessoas. Ficar é um ato popular que são praticados por muitos adolescentes”.
- (7) “Aqueles que estão apaixonado não querem se soltar. São duas almas gêmeas não tem fronteiras não existe abismo para que eles não possa enfrentar juntos”.

Podemos perceber alguns problemas nos fragmentos acima, os quais comprometem a coesão e a coerência dos textos. Destacam-se a pontuação, a acentuação, a concordância nominal e a verbal, entre outros.

Por que é tão importante acentuar corretamente as palavras?

Porque na linguagem escrita não contamos com os mesmos recursos da linguagem oral, ou seja, nesta há elementos que participam da interação verbal, como a entonação, os gestos, as expressões faciais, a ênfase dada a algumas palavras e o ritmo da fala, entre outros.

ATIVIDADES:

- 1- Você é capaz de identificar como a falta de acentuação comprometeu o enunciado de alguns dos fragmentos de textos escritos pelos alunos da 8ª série? Exemplifique.
- 2- A pontuação marca, na escrita, a coesão entre as palavras e partes do texto, torna mais preciso seu sentido e aponta as diferenças de entonação.
 - a) Identifique, entre os fragmentos de textos, um cuja falta de pontuação resultou em problemas de coesão.
 - b) Reescreva o trecho que você indicou na questão anterior, fazendo as modificações necessárias, a fim de favorecer a construção do texto.
- 3- Todo o estudante, em algum momento de sua vida escolar, deparou-se com regras de concordância nominal e verbal. Chegou até mesmo a decorar que “Concordância verbal é a combinação do verbo em número e pessoa com o sujeito a que se refere”. Baseando-se nesta afirmação, responda:
 - a) Como você explicaria a seguinte questão: o aluno conhece as regras gramaticais e mesmo assim faz construções como a do exemplo nº 4?
 - b) O que deve ser modificado no fragmento nº 4, a fim de transformá-lo num texto claro e que esteja de acordo com a norma padrão?
 - c) A troca da conjunção coordenativa **mas** pelo advérbio **mais** é muito comum nos textos escolares. Qual é a sua opinião a respeito disso?
 - d) Para você, é importante dominar a norma culta? Em quais situações de interação você costuma utilizar uma linguagem mais elaborada? Justifique.

Dominar adequadamente os princípios que regem a concordância nominal e a verbal significa dominar os mecanismos básicos de funcionamento da língua, definidos pela norma padrão.



Claro que sim! A comunicação é estabelecida, mesmo que os falantes não dominem a norma padrão.



É importante salientar que, em algumas situações de comunicação, tais como numa entrevista para um emprego, numa palestra, numa carta enviada a um jornal, enfim, em vários outros contextos, é necessária a observação das normas que regem a norma padrão, a fim de não prejudicar a finalidade principal, que é a de

PRODUÇÃO DE TEXTO

Nesta unidade, você teve contato com textos de opinião, soneto, letras musicais e até texto bíblico. Aprendeu que o gênero textual artigo de opinião promove a discussão de problemas sociais controversos e, por isso, é importante o domínio do tema, para que seja possível a argumentação, que, como já foi dito, sustenta a tese.

Após todo o trabalho realizado com os textos 1 e 2, além do enriquecimento de conteúdos sobre o amor e os sentimentos, observados através do soneto de Camões, da música Monte Castelo e do próprio texto bíblico, você poderá ainda obter outros conhecimentos através dos textos abaixo relacionados, os quais tratam dos relacionamentos na adolescência.

PARA SABER MAIS:

- **Será que “ficar” é mesmo novidade?** (opinião) p.33 – Parte integrante de Veja, ano 34, nº 38 – Edição Especial Jovens, setembro, 2001.
- **Eles sabem tudo. Será?** (comportamento) p.24 a 27 – Parte Integrante de Veja, ano 34, nº 38 – Edição Especial Jovens, setembro, 2001.
- **Cada vez mais cedo** (comportamento) p.18 a 21 – Edição Especial Jovens, nº 24, ano 36(Veja 1813) agosto, 2003.
- **Os códigos do Ficar** (sexualidade) p.44 a 48. Edição Especial Jovens, nº 32, ano 37(Veja 1859) junho, 2004.
- **Fobia de compromisso** (comportamento) p. 128 a 132. Edição 2077, ano 41, nº 36, 10 de setembro de 2008.
- **A Juventude em Rede** (Especial) p. 84 a 93. Edição 2100, ano 42, nº 7, 18 de fevereiro de 2009.
- **O Jogo das Pulseirinhas** (sexo) p. 116 a 118. Edição 2143, ano 42, nº 50, 16 de dezembro de 2009.
- **A Geração Romântica** (comportamento) p.174 a 177. Edição 2144, ano 42, nº 51, 23 de dezembro de 2009.
- **O sexo triste dos jovens.** p.32. Edição 2166 – ano 43 – nº 21, 26 de maio de 2010.
- **Namoro na Adolescência** – Revista Família Cristã – novembro, 2002.
- **Amor I Love You** – Revista Família Cristã – julho, 2006

AGORA É COM VOCÊ!

Após tanta informação, você será capaz de produzir o seu próprio texto, expondo opiniões, através de argumentos sólidos e coerentes.

Por se tratar de uma produção individual, cada aluno deverá imprimir ao texto o seu próprio estilo, ou seja, deixar transparecer suas marcas próprias e inconfundíveis, através das inferências, das ideias subentendidas e até mesmo das ambiguidades propositais.

Escrever sobre uma situação que se vivencia no cotidiano não pode ser tarefa difícil, não é mesmo?

Por isso, o tema será: “**‘Ficar’ e namorar**”.

Lembre-se de que para produzir o texto, você deverá observar as normas que regem a norma padrão da língua, pois o seu texto será lido por outras pessoas e ninguém deseja vê-lo discriminado por causa da inadequação do uso da linguagem!



Atualmente, há uma nova visão sobre a importância da divulgação dos textos produzidos pelos alunos. Vejamos o que nos diz a respeito disso o professor de Língua Portuguesa João Wanderley Geraldi, da Universidade de Campinas:

É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar, ao produzir seu trabalho, uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público” (GERALDI in CHIAPPINI, 2004, p.42).

Nas Diretrizes Curriculares (documentos que norteiam cada uma das disciplinas), o exercício da escrita, em Língua Portuguesa, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.

Não há mais desculpas! O seu texto deverá ficar caprichado, para que toda a comunidade possa lê-lo no mural de notícias da Escola ou até mesmo através do Blog da turma, que você terá oportunidade de criar, juntamente com seus colegas.

MÃOS À OBRA E BOM TRABALHO!

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. A Interação Verbal. In: Bakhtin, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. HUCITEC, 2006.
- BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. **Novo diálogo**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2006.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 4 ed. Reformulada. São Paulo: Atual Editora, 2006.
- DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Português Ideias & Linguagens**. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. **Linguagem e interação**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. “Aprender e Ensinar com textos de Alunos”. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). **Ler e aprender com textos**: 6 ed, v. 1. São Paulo: Cortez, 2004.
- MODERNA, Editora. (Org.). **Projeto Araribá**. Português. 1 ed. São Paulo, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba, 2009.

ANEXO D

A REESCRITA EM SALA DE AULA:

conflitos entre os problemas linguísticos e os objetivos do texto.

Autora: (ANA – Nome fictício)

Orientadora: XXXXXXXXXXXXXXXX

Resumo

A presente pesquisa partiu da abordagem da análise linguística e o trabalho com gêneros textuais, tendo como bases teórico-metodológicas as concepções de Bakhtin, expressas também nas Diretrizes Curriculares do Paraná. Ao analisar as produções textuais de alunos, verificou-se que eles apresentavam dificuldades para utilizar os conhecimentos linguísticos acumulados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho teve o objetivo de verificar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação do aluno produtor de textos. Utilizando metodologias diferenciadas, procurou-se comparar duas turmas de oitava série, denominadas “B” e “D”. Para esta, foi empregada uma sequência didática, com enfoque no artigo de opinião e a utilização de vários textos, sempre sobre o mesmo tema, “Namorar e ficar”. Durante os módulos não foram ministradas avaliações exclusivas de análise linguística, mas tão somente análises e atividades, a partir dos textos estudados. Para a outra turma, a metodologia utilizada baseou-se na utilização do livro didático do aluno, com avaliações formais de conteúdo gramatical e produções textuais de temas variados. Através desta comparação foi possível estabelecer uma metodologia mais eficiente, a fim de se realizar a análise linguística dos textos dos alunos, sem causar desmotivação nos mesmos, sem incorrer numa simples “higienização” do texto e ainda fazê-los compreender que a incorreção gramatical e o mau posicionamento de alguns termos ou orações podem resultar em ambiguidade e incoerência. Salientou-se ainda a importância da socialização desses textos para além da sala de aula, como um instrumento valioso de incentivo à produção, além do reconhecimento pelo aluno-escritor da necessidade de se expressar com clareza, evitando termos e/ou fragmentos que pudessem resultar em dúvidas para o leitor, comprometendo, deste modo, o objetivo do texto e a mensagem que se pretendia transmitir.

Palavras-chave: Análise linguística; produção de texto; artigo de opinião; sequência didática.

1 Introdução

Durante o segundo semestre letivo do ano de 2010, foi colocado em prática, na Escola Estadual Imaculada Conceição, o Projeto de Intervenção Pedagógica, direcionado à análise linguística dos textos de alunos da oitava série. Este projeto foi desenvolvido para auxiliar o aluno no melhor domínio do gênero artigo de opinião e na construção de um ensino de gramática, a partir da análise linguística do texto produzido por ele próprio, que funcionasse como auxílio e não como obstáculo para que a escrita passasse a ocorrer de maneira adequada numa dada situação de comunicação.

Através da análise dos textos dos alunos e outros textos de fontes diversas, porém sempre abordando o mesmo tema, foi possível estabelecer uma comparação entre as turmas B e D, com a utilização de métodos de ensino diferenciados, bem como verificar qual das turmas analisadas obteve um maior número de bons textos. Além disso, foi possível, através da utilização de metodologias diferenciadas para as duas turmas, constatar a contribuição da gramática normativa para a formação do aluno produtor de textos.

Ao corrigir as produções textuais dos alunos, foi comum encontrar problemas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros, além de sequências mal elaboradas, gerando ambiguidade e incoerência. Partindo desse material produzido pelos alunos das duas turmas analisadas, demonstrei-lhes os problemas recorrentes nos textos, principalmente através da reestruturação coletiva, que apontou as falhas de maneira geral, servindo de referência a uma boa porcentagem de alunos. Também utilizei a reestruturação individual, na medida em que corrigia as produções e apontava os pontos problemáticos do texto, a fim de que o próprio aluno os identificasse e fizesse as modificações necessárias, para aproximá-lo da linguagem padrão.

Trabalhar sequências discursivas com marcas de opinião não se constitui tarefa fácil, se se considerar que é justamente neste tipo de texto que os alunos expressam opiniões e acabam se distanciando demasiadamente da norma considerada “cultura” pela escola. Por isso, foi importante providenciar para eles oportunidades de acesso ao padrão valorizado da língua, como propõem muitos linguistas atuais. No entanto, trabalhar com modelos comunicativos que geram expectativas e previsões para compreender um texto e deste modo, interagir com o outro, pode gerar dificuldades, pois ensinar as características formais de um artigo de opinião é relativamente simples, mas ensinar o uso social desse artigo é muito mais desafiador. Partindo dessa dificuldade é que o trabalho com o artigo de opinião foi elaborado, considerando-se a faixa etária da oitava série e o real interesse que os textos pudessem despertar nos alunos. Por esse motivo, optou-se pela utilização de textos de jornais e revistas, abordando os relacionamentos amorosos na adolescência, considerando o interesse dos alunos pelo tema como fonte motivacional. Outra questão analisada como fundamental foi que a maioria desses periódicos são escritos numa norma culta real, ou seja, uma norma prestigiada, porém mais próxima da realidade dos leitores.

É muito comum ao professor de Língua Portuguesa considerar que o aluno deva saber muito do conteúdo linguístico acumulado no decorrer de todos os anos de escolaridade e que esse conteúdo o auxilie na hora da produção textual, a fim de que os textos sejam claros, coerentes e coesos. No entanto, não é isso o que se verifica nas produções dos alunos, ao

chegarem à oitava série, tempo em que se preparam para ingressar no ensino médio. Isso sempre me angustiou profundamente, por isso me questiono com frequência sobre o que realmente é importante ensinar. Efetuar análise linguística a partir dos textos dos próprios alunos, além do trabalho com os gêneros textuais, demonstrou ser um bom começo para o trabalho efetivo da língua, visto que possibilitou um maior interesse, facilitando, deste modo, a aprendizagem.

Todo o trabalho, elaborado a partir de uma sequência didática, iniciou-se com a análise das primeiras produções dos alunos. No decorrer dos módulos, houve o estudo de textos diversos e atividades de análise linguística relacionadas, culminando com a produção final e abordando sempre o mesmo tema, para que os alunos obtivessem subsídios para escrever com propriedade.

Após essas etapas do trabalho, que consistiram no oferecimento de textos variados aos alunos, a produção e a correção coletiva ou individual, houve a necessidade da divulgação do trabalho realizado em sala de aula, através da apresentação dos textos dos alunos à comunidade escolar, por meio de murais. Houve, inclusive, a criação pela turma D de um blog, no qual curiosidades eram postadas e os alunos acessavam e deixavam opiniões sobre textos discutidos em sala de aula. Desse modo, foi possível visualizar o crescimento dos alunos no decorrer do processo, bem como estabelecer comparações com a turma B. Assim, tornou-se claro o progresso alcançado pela turma D, onde foi trabalhada a sequência didática, através da qual obtive respostas para questionamentos que me angustiavam, como por exemplo, a quais recursos recorrer para realizar a análise linguística dos textos dos alunos, sem lhes causar desmotivação, sem incorrer numa simples “higienização” dos textos e o mais importante, conseguir fazê-los compreender que a incorreção gramatical e o mau posicionamento de alguns termos ou orações, aliados à falta de conhecimento sobre o assunto, podem resultar em ambiguidade e incoerência.

É esse trabalho contraditório, por ser ao mesmo tempo simples e complexo, que foi desenvolvido com as oitavas séries B e D, no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2010.

2 Fundamentação teórica

A cada início de ano letivo, ao se reunir para a realização do planejamento, o quadro de professores divide-se. Há o grupo dos otimistas, que sempre enxergam um ano de resultados positivos e inovações. Mas há também os que enxergam tudo cada vez pior:

esforços em vão, por conta de alunos despreparados, salas superlotadas, falta de interesse nos estudos, ausência de incentivos, enfim, trata-se de uma longa lista, mais pessimista que otimista. Sobre isso, Geraldi (1999) considera que

os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala de ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. (GERALDI, 1999, p. 40)

Com relação aos professores de língua portuguesa, acrescenta-se o seguinte dilema: continuar o trabalho sistematizado de vários anos com a gramática normativa, que não deixa de se constituir num porto seguro, ou aventurar-se em busca de novos horizontes, procurando alargar os domínios do aluno e, quem sabe, até mesmo do professor? Essa questão causa polêmica, pois há os que defendem o estudo da gramática, alegando ser tarefa da escola ensinar a “norma padrão” e que hoje os jovens não são capazes de estruturar linguisticamente uma sentença, apesar de viverem em meio a todo tipo de tecnologia. No lado oposto, há os que repudiam a gramática, por considerarem que o estudo de regras, conceitos e nomenclaturas não têm dado conta de municiar linguisticamente o aluno quando da produção de textos e que a repetição ano após ano dos mesmos conceitos não tem se constituído em garantia para formar alunos autores.

Sobre isso, Antunes questiona: “Mas quem disse que não é para ensinar gramática? Quem disse que não é para usar regras? O problema é muito mais amplo: está em saber *o que é gramática, em que consistem suas regras; como se deve ensiná-las*. [...] ‘nomenclaturas’ não são ‘regras’: saber gramática, portanto, vai além de saber dar nomes às suas unidades e categorias” (2007, p. 80-81). A esse respeito, vejamos o que nos indicam as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná:

O que precisa ficar muito claro para os interlocutores deste documento é que ele não propõe o abandono do conhecimento gramatical e tampouco impede que o professor apresente regras gramaticais para os alunos, visto que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico. (ANTUNES apud PARANÁ, 2009, p. 53).

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo principal realizar a análise linguística com textos de alunos e não simplesmente apontar erros. Também foi importante demonstrar a necessidade dos textos serem produzidos para comunicar algo a alguém, para serem lidos, e não apenas corrigidos.

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1999, p. 74).

As práticas de sala de aula evoluíram muito nos últimos anos, assim como a preocupação do professor em proporcionar ao aluno alternativas de aprendizagem. Dentre essas alternativas figuram os gêneros discursivos, que possibilitam ao aluno transitar por diferentes esferas de comunicação, ampliando seus horizontes na leitura, escrita e oralidade. As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (p. 53) apontam-nos “que o trabalho com os gêneros deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos.” Por esse motivo é importante que os alunos tenham contato com o maior número possível de registros produzidos, especialmente os mais valorizados da língua, isto é, aqueles que utilizam a norma culta.

Há que se considerar o conhecimento prévio dos alunos, principalmente em se tratando de estudantes pertencentes à oitava série do ensino fundamental, os quais já tiveram muitas experiências com a linguística e com os gêneros textuais no decorrer da escolaridade, muito embora esse contato não chegasse, em muitos casos, a se configurar numa aprendizagem efetiva, já que eles necessitam da interação constante com modelos, a fim de entender o funcionamento de um texto escrito. Por isso a importância de se levar para as aulas textos de interesse deles e que ao mesmo tempo possam fornecer-lhes subsídios sobre elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), entre outros. Somente após esta experiência de interação com o texto é que se justifica o ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com o auxílio do professor. Diante desta perspectiva, as Diretrizes nos orientam no sentido de que

[...] O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2009, p. 60).

A análise linguística realizada a partir do texto do aluno vai além do tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, portanto, verificar os recursos disponíveis da língua, as condições e situação de produção que atuam na construção do sentido do texto. Assim, o trabalho com a gramática não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais, mas proporcionará ao aluno uma compreensão maior do que seja um bom texto, como é

organizado, os elementos gramaticais que o constituem e as características referentes ao gênero estudado. Por essa razão, optou-se pelo trabalho com a sequência didática, vinculada ao gênero artigo de opinião, com a finalidade de auxiliar o aluno a dominar melhor este gênero, além de aperfeiçoar práticas de linguagem novas ou aquelas que eles julgavam de difícil domínio.

Desse modo, a Língua deveria ser trabalhada na sala de aula, com as produções dos alunos, a partir da linguagem em uso, confirmando o que diz Travaglia: “A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso” (2008, p. 109).

Desde a implantação das Diretrizes Curriculares no Estado do Paraná, os professores passaram a ter contato e familiarizar-se com o Conteúdo Estruturante de cada uma das disciplinas que compõem o currículo. Na disciplina de Língua Portuguesa, o Conteúdo Estruturante é o “discurso como prática social”. Com isso, o trabalho centralizado na gramática tradicional cedeu lugar ao trabalho com foco nos enunciados orais e escritos. Daí a importância de se trabalhar com os gêneros discursivos que circulam no meio social, especialmente os que exigem uma maior elaboração formal.

O exercício da escrita, nestas Diretrizes, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.(PARANÁ, 2009, p. 68).

Para atingir o objetivo desejado, o professor deverá solicitar aos alunos produções textuais que correspondam ao que se escreve fora da escola, e não somente as produções sugeridas pelos livros didáticos. Somente após considerar a interlocução como início para o trabalho com o texto é que deverão ser estudados os conteúdos gramaticais, considerando-se os seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. Em decorrência disso, as DCE chamam a atenção para “a importância de considerar não somente a gramática normativa, mas também as outras, como a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa.” (PARANÁ, p.78).

Os professores questionam-se constantemente a respeito dos procedimentos que adotam em sala de aula, sobre as metodologias adotadas, se estão atingindo os objetivos, com relação à aprendizagem dos alunos, inclusive há os momentos de indecisão quanto aos conteúdos, se são adequados ou não às necessidades deles.

Vários especialistas em Linguística sugerem aos professores que priorizem, em sala de aula, o trabalho de construção textual e a reflexão sobre elementos da língua que permitem

essa construção. Deste modo, estarão, segundo eles, contribuindo para reverter o baixo desempenho do aluno no momento da produção de texto. No entanto, esse trabalho constantemente sugerido pelos especialistas encontra resistência por parte do professor, o qual enfrenta dificuldades ao tentar inovar as aulas de gramática, pois o cotidiano da escola ainda revela o trabalho com nomenclaturas e classificações, a utilização do texto como pretexto e a convicção de que o conhecimento das normas gramaticais torna o aluno um bom produtor de textos.

Segundo Antunes: “[...] somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.” (2003, p. 41).

Ao adotarmos a concepção interacionista da linguagem, devemos propiciar ao aluno o contato com situações reais de uso da língua materna, pois somente dessa forma o texto será o resultado de uma interação. Importante salientar a questão da intertextualidade, pois além das leituras que o aluno fará para realizar a produção, também entrará em contato com outros esquemas textuais, onde buscará subsídios para o seu texto. Por esse motivo, ensinar uma lista de características formais não será suficiente para garantir que um aluno saiba escrever bem.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Assim, é importante pensar por qual motivo se escreve, qual a importância de fazê-lo, o que o leitor conhece sobre o tema, o que pensa dele, como fazer-se compreender, como utilizar a língua na produção desse texto e até mesmo quando procurar outras estratégias de leitura. Contudo, o essencial nesse contexto de produção é se pensar para quem se escreve. Sobre isso, Bakhtin salienta que

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2006, p. 114).

Para o aluno que não foi habituado a trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, muitas dúvidas surgirão, quando lhe for solicitada a primeira produção, para dar início às atividades modulares, como por exemplo, distinguir o registro de formalidade na escrita de

um texto em que ele não sabe quando usar a norma padrão ou como agir diante de uma palavra que não compreende. Sobre essa questão, vejamos:

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. [...] É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Dessa forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a seqüência como o aluno. (Schneuwly; Dolz, 2004, p.101).

Desse modo, é preciso iniciar a seqüência tendo definidas as questões a serem trabalhadas para desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos, que ao se apropriarem dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão aptos a realizar a produção final. É preciso também estar atento ao movimento geral da seqüência didática, que parte do complexo para o simples e volta ao complexo, ou seja, da produção inicial aos módulos, onde são trabalhadas as capacidades necessárias ao domínio de um gênero, no caso, o artigo de opinião. A produção final seria a volta ao complexo, mas com embasamento muito superior em relação à produção inicial.

Há ainda a questão de que em muitos casos o aluno não sabe a quem se dirigir na hora da escrita. Isto pode se converter num fator importante de desmotivação para ele. Portanto, destaque-se que

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 326).

Na vida cotidiana, tudo o que se escreve tem no outro a referência, pois escrever sem saber a quem se dirigir torna-se uma tarefa enfadonha e sem propósito. Com relação a isso, Antunes (2003, p.47) afirma que “o outro que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português”. Sobre esta questão, o professor deve manter-se sempre vigilante e não “fazer de conta” que trabalha determinado gênero textual. É preciso ter conhecimento do gênero estudado, a fim de não correr o risco de gerar uma situação artificial de produção.

Ninguém discorda tratar-se de um trabalho árduo para o professor aliar o estudo gramatical à leitura, escrita e produção textual, provando que as estruturas gramaticais existem para atender a uma necessidade real de uso da língua, além de refletir sobre a importância da variedade linguística.

O professor não pode se esquecer de que para escrever o indivíduo precisa utilizar o conjunto de convenções que normatizam a língua padrão. As regras ortográficas também fazem parte deste acordo, pois não existe língua sem gramática. É evidente que quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. Porém, isso não significa que se deva diminuir a escrita de textos e aumentar o tempo dedicado ao ensino de regras ortográficas. Basta proporcionar-lhes múltiplas ocasiões para escrever, a fim de dar-lhes condições para que desenvolvam suas capacidades nesse domínio. No entanto, faz-se necessário diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa, muitas vezes vinculada, de modo equivocado, ao ato de escrever bem e corretamente.

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Pode-se perceber com clareza que o ato de escrever exige esforço, vontade, persistência e muita determinação, para não desanimar diante das inúmeras vezes em que o texto precisa ser refeito para enfim ganhar uma versão definitiva. É muito comum nesse momento de reescrita a preocupação com a questão ortográfica. Mas o importante a ser lembrado é que as regras não devem se sobrepor às outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Como exemplo, podemos citar a atenção do aluno dedicada exclusivamente ao ato de escrever corretamente, o que poderá fazê-lo perder de vista o sentido do trabalho que está realizando. Também o professor, atraído pelos “erros ortográficos”, poderá desviar a atenção acerca das questões fundamentais da escrita e que realmente devem ser observadas, como a incoerência do conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadequação à situação de comunicação, entre outros.

Afinal, escrever bons textos exige empenho até mesmo de escritores experientes. Que esta seja a primeira lição de tantas outras a serem apreendidas por nossos alunos produtores de texto.

Ao final dos módulos, os alunos devem realizar a produção final, ocasião em que têm a oportunidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados em cada um dos módulos. Essa produção também permitirá ao professor realizar uma avaliação de todas as etapas trabalhadas e a evolução da turma. Sobre a importância desse momento, destacamos:

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construídas durante a sequência, quer escolha uma grade diferente quanto à sua forma, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes (Schneuwly; Dolz, 2004, p.107).

O trabalho com módulos nas sequências didáticas supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas, que devem adaptar-se às necessidades dos alunos, evitando a espontaneidade e o fazer descompromissado. A partir da análise da primeira produção textual dos alunos, deverão ser selecionadas atividades consistentes, adaptadas e transformadas em função das necessidades de toda a turma, de grupos e mesmo de algum aluno, em particular.

Após empenhar tanto tempo e esforço para a produção textual, é importante para o aluno que o seu texto tenha um destino um pouco diferente daquele comum nas nossas escolas, ou seja, ser lido somente pelo professor para dar notas e depois descartado numa pilha de cadernos no armário, num fichário ou pior, jogado na lixeira pelo próprio aluno, que não vê utilização prática para o seu texto. A esse respeito, esclarece-nos Geraldi que

É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar, ao produzir seu trabalho, uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público. (GERALDI apud CHIAPPINI, 2004, p. 42).

É recomendável, inclusive, que o aluno crie o hábito de mostrar o seu texto não só para o professor, mas também para que os colegas o leiam, pois isto deve se concretizar na escola, por se tratar de uma prática usual, mesmo entre profissionais da escrita.

Esforços podem ser feitos por muitos professores, com a finalidade de valorizar a produção dos alunos, através da exposição dos textos em murais, coletâneas dos melhores textos para a biblioteca escolar, utilização de recursos digitais, como blog, coluna “carta do leitor” no jornal, entre outras iniciativas importantes, as quais poderão contribuir para a divulgação do trabalho realizado em sala de aula, no que diz respeito à produção textual.

3 Relato de Prática

O meu primeiro contato com os alunos da oitava série D, turma em que deveria aplicar o Projeto de Intervenção Pedagógica, deu-se no mês de maio de 2010. Solicitei aos alunos,

sem prévia preparação, uma produção textual. Utilizei esta técnica da surpresa, de propósito, a fim de verificar o nível da turma. Para realizar esta atividade, expliquei-lhes que se tratava de uma preparação para a aplicação do meu projeto PDE e que aquela turma seria meu objeto de estudo. Para motivar-lhes, levei para a sala de aula duas músicas, uma da MPB, não muito conhecida dos alunos, e outra de estilo sertanejo, conhecida e apreciada por eles. Porém, em ambos os casos, as músicas tinham como tema o amor, os relacionamentos amorosos. A turma recebeu bem a proposta de trabalho, quando foi-lhes solicitado, após a audição das músicas, que escrevessem sobre o tema “Namorar e ficar”. Para esta atividade não houve explicações sobre os gêneros textuais, nem tampouco foi tratado sobre coerência e coesão textuais, pontuação, acentuação, ambiguidade, entre outros. Somente expliquei-lhes que se tratava de um texto de opinião e que eles deveriam expor seu ponto de vista sobre o assunto. Para a turma da oitava série B, objeto de comparação, utilizei a mesma técnica e, como na turma anterior, os alunos colaboraram.

Após esse primeiro contato com ambas as turmas e de posse das primeiras produções textuais dos alunos, iniciei a análise linguística, com a finalidade de verificar quais dificuldades ortográficas, de acentuação, pontuação e concordância dificultavam a coesão e a coerência do texto e por vezes causavam ambiguidade. Também, a partir dessas produções, pude verificar o que os alunos já dominavam e o que ainda precisavam saber sobre o artigo de opinião, objeto do estudo.

O novo encontro com as turmas ocorreu somente após o período de férias escolares, excepcionalmente prolongado em 2010, devido ao surto de gripe A. Portanto, o projeto somente foi retomado no final do mês de agosto, quando foi realizada a análise coletiva das primeiras produções dos alunos da oitava D. Foram projetados em um telão trechos das produções de vários alunos, sem identificação dos mesmos, de modo a apontar os problemas e também discutir segmentos incoerentes ou ambíguos. Os alunos gostaram desta atividade, pois não houve constrangimento, já que os textos não foram identificados. No entanto, foi possível utilizar os problemas de alguns para justificar aquilo que a maioria praticava nos próprios textos. Os pontos positivos também foram destacados nos textos. Com a turma B foi utilizado o mesmo procedimento. Após esse momento que pareceu lúdico para os alunos, iniciei propriamente os conteúdos preparados para serem desenvolvidos durante o projeto. Esta metodologia diferenciada foi utilizada somente com a turma D. Para a outra turma, mantive a metodologia utilizada nos anos anteriores, ou seja, mais conservadora no que diz respeito às atividades de análise linguística, retiradas do livro didático, assim como as avaliações bimestrais.

No segundo encontro com a turma D, trabalhei com análise de questões sobre coerência e coesão textuais, inclusive com explicações sobre a importância dos elementos coesivos, as concordâncias nominal e verbal na construção, além da elipse do sujeito. Em seguida às explicações, houve uma atividade de utilização dos elementos coesivos no texto.

No terceiro encontro, o trabalho foi desenvolvido em duas aulas. Na primeira foi apresentado aos alunos o texto “Nada do que foi é ou será como antes”, escrito por Antônio Henrique Mariano, especialmente para a minha produção ditátipopedagógica no PDE. De início, houve a leitura silenciosa do texto. Após esse momento, com auxílio da TV pendrive, foi ouvida a música “Como uma onda” de Lulu Santos, para que eles pudessem estabelecer a comparação com o texto. Após isso, o texto foi lido por mim oralmente e, à medida que a leitura ia sendo feita, comentava sobre alguns trechos com os alunos, esclarecendo-os sobre questões de concordância, coesão, coerência e sentidos do texto. Prosseguindo, os alunos foram divididos em grupos e cada um deles ficou responsável pela resolução de uma ou duas questões relativas ao estudo do texto. No período de quinze minutos, eles discutiram e responderam as questões. Como não houve tempo para a conclusão da atividade, ficou combinado que as questões seriam retomadas na próxima aula.

No quarto encontro, antes de retomarmos o texto da aula anterior, expliquei aos alunos questões sobre a estrutura do artigo de opinião, como introdução, desenvolvimento e tese, além da abordagem sobre a tese e a argumentação. Em seguida, retomamos o texto “Nada do que foi é ou será como antes”, com exposição oral das respostas solicitadas aos grupos, os mesmos que permaneceram reunidos, para realizarem uma confrontação entre o texto estudado e outro sobre “Mononucleose – a doença do beijo”, em que os grupos foram desafiados a apontar as características de cada um – pontos em comum e diferenças, inclusive com relação aos gêneros. As respostas dos grupos foram recolhidas para serem por mim analisadas. Na segunda aula deste quarto encontro, houve a apresentação de um texto explicativo sobre argumentação. Em seguida, um novo texto, abordando o mesmo tema da aula anterior, foi apresentado aos alunos, desta vez retirado de uma revista de circulação nacional, com edição voltada ao público adolescente. O texto “Será que ficar é mesmo novidade?”, de autoria do Dr. Jairo Bauer, foi lido e discutido nos grupos. Solicitei que cada grupo procurasse identificar os tipos de argumentos presentes no texto, como os universalmente aceitos, os de autoridade, as informações verdadeiras e os dados estatísticos, todos estudados na aula anterior. As respostas dos grupos foram recolhidas, a fim de que eu pudesse verificar a aprendizagem das questões abordadas nestas aulas.

O quinto encontro foi iniciado com a apresentação de um novo texto: “O jogo das pulseirinhas”. Primeiramente houve a leitura oral do texto e em seguida, retomei alguns pontos importantes, conduzindo os alunos a perceberem a relação deste texto com os anteriores. O conteúdo do texto foi explorado oralmente, antes de ser proposta a atividade de expressão escrita. Nesta, os alunos receberam um roteiro, onde deveriam responder algumas questões sobre a adolescência e o relacionamento entre os pais e adolescentes, principalmente no que se referia às questões sexuais. A tarefa consistia em auxiliar o aluno a expressar a sua opinião, através de um parágrafo, com argumentos convincentes, utilizando adequadamente a norma padrão. Na segunda aula deste encontro, após os alunos entregarem a atividade solicitada, foi-lhes distribuído um segundo texto: “Eles sabem tudo, será?”. Desta vez, a leitura oral foi realizada por alguns alunos. Em seguida procurei explorar o tema, através do diálogo com os alunos, conduzindo-os ao reconhecimento do dialogismo existente entre este texto e o primeiro estudado – “Nada do que foi é ou será como antes”. Além dos exercícios orais de reconhecimento dos argumentos de autoridade presentes no texto, a análise linguística também foi explorada nesta aula, principalmente no que se referia aos elementos coesivos, sobretudo as concordâncias nominal e verbal. Foi, inclusive, solicitado aos alunos que identificassem no texto alguns elementos coesivos, a importância dos mesmos para a construção e fluência do texto e a intenção de uso. A TV pendrive foi utilizada para a demonstração de alguns trechos de textos dos alunos, com problemas de concordância.

No sexto encontro, foi apresentado aos alunos o texto “Os códigos do ficar”. Após a leitura oral, foram tecidos comentários acerca do diálogo entre os textos estudados até aquele momento. Houve a conversa sobre o estilo do texto, o qual trazia abordagem de alguns termos próprios da linguagem regional do Rio Grande do Sul, bem como o emprego de pessoas e tempos verbais especificamente utilizados naquela região do país. O assunto abordado no texto possibilitou ainda a espontaneidade dos alunos ao expor para a sala as conversas que costumam manter com os familiares sobre namoro, casamento e relacionamento sexual. Após esse momento de exposição oral, houve a produção escrita, em que trechos importantes do texto em estudo foram selecionados, a fim de que os alunos pudessem expor as idéias por escrito e individualmente. As folhas com as respostas foram recolhidas e analisadas por mim, a fim de comporem o rol de atividades e gerarem as notas, ao final do terceiro bimestre.

O quarto bimestre deu início à segunda parte do projeto, isto é, os textos passaram a abordar a versão romântica dos relacionamentos, até então analisados sob o enfoque da informação. O primeiro texto para esta nova etapa foi “Namoro, iniciação ao amor”, de autoria do bispo D. Mário Antônio da Silva, escrito especialmente para compor o material

utilizado por mim no Projeto de Intervenção Pedagógica. Após ler o texto para a turma, permiti que os alunos fizessem as inferências que desejassem, e foram muitas, pois o texto chamou a atenção, principalmente das meninas. O primeiro horário foi dedicado exclusivamente à oralidade. A partir do segundo horário, houve o estudo do texto, com os alunos divididos em duplas, para responderem às questões propostas. De todas as questões solicitadas, destaquei uma em especial e coloquei-a no quadro para que as duplas discutissem e opinassem por escrito. Esses textos foram recolhidos para posterior análise.

No segundo encontro deste quarto bimestre, o primeiro horário foi utilizado para realizar, juntamente com os alunos, a reestruturação das respostas solicitadas na aula anterior. Expliquei-lhes sobre o interlocutor dos textos, já que estes escreveram para os demais alunos da escola, assim como para toda a comunidade escolar. Salientei ainda a importância de se ter em mente que não há “interlocutor abstrato”. Por isso, na hora da escrita, é fundamental imaginar para quem se escreve. Ainda com relação às respostas dadas às questões do texto, foram trabalhadas algumas atividades de análise linguística, devido a alguns problemas que persistiam na produção dos alunos.

O terceiro encontro desta nova etapa de trabalho iniciou-se com a retomada oral dos textos “Nada do que foi é ou será como antes” e “Namoro, iniciação ao amor”. Procurei enfatizar que em ambos os textos houve a priorização no papel dos relacionamentos na adolescência, embora com estilos diferentes. Também demonstrei aos alunos o papel da denotação e conotação na construção do artigo de opinião. Para iniciar o assunto sobre as várias maneiras de se manifestar o amor, apresentei aos alunos o “Soneto 11 – *O amor é fogo que arde sem se ver*” de Camões. Distribuí tiras com trechos do soneto, a fim de que os alunos tentassem montá-lo. Enquanto eles tentavam montar o soneto no quadro negro, eu aproveitava a oportunidade para explicar-lhes sobre a estrutura de um soneto. O primeiro horário foi todo dedicado a esta atividade. Montado o soneto, expliquei-lhes sobre as antíteses presentes no texto e em seguida propus-lhes que ouvissem a leitura retirada da Bíblia da primeira Carta de São Paulo aos Coríntios. Depois disso, houve a audição da música “Monte Castelo”, de Renato Russo, com o propósito de fazer com que os alunos percebessem a intertextualidade e o diálogo entre os textos. Como proposta de atividade escrita, foi-lhes solicitado que escolhessem um verso do soneto de Camões e escrevessem sobre ele. Também foi solicitado que escrevessem sobre uma “prova de amor” e completassem o termo “Amar é...” ou “Amor é...”. Essas atividades, após analisadas por mim, foram expostas no mural da escola, a fim de que os outros alunos pudessem vê-las e até interagir com elas.

No quarto encontro, inicialmente, houve uma conversa com os alunos, relembrando-lhes sobre os elementos que constituem um artigo de opinião, como a identificação de uma questão polêmica, a tomada de posição favorável ou contrária e a apresentação dos argumentos. Solicitei-lhes que pensassem nos vários textos que já haviam lido e nos exercícios de reflexão realizados. Em seguida, expliquei aos alunos sobre os articuladores que fazem a ligação do texto, impedindo, desta forma, que o leitor perca o fio da meada. Considerando a importância desses articuladores para o artigo de opinião, é que propus a seguinte atividade: os alunos foram divididos em grupos, com três ou quatro. A cada um dos grupos foi distribuído um envelope contendo fragmentos do texto “Amor I Love You” e articuladores em cores diferentes e destacados, para que os alunos tentassem montar o texto utilizando adequadamente os articuladores. O objetivo desta atividade foi proporcionar ao aluno a percepção das relações entre as diferentes partes de um texto argumentativo. Houve um bom envolvimento com essa atividade. Aproveitando a oportunidade, chamei-lhes a atenção para questões como pontuação, relações existentes entre os articuladores, o emprego das maiúsculas, identificação do título, do olho do texto, entre outros. Após isso, li para os grupos o início do texto, a fim de compararem com suas próprias montagens. Por fim, solicitei a cada grupo que lesse oralmente o texto, para confrontar as sequências com os outros textos e comparar ao original, com o objetivo de verificar as semelhanças e divergências. Houve, ainda, antes do término desta aula, um momento para que o texto em estudo fosse comparado ao texto “Namoro, iniciação ao amor”, no que se referia à fonte, ao autor e ao estilo. Nesta aula, não houve solicitação de atividade escrita. Observei e anotei a participação e o envolvimento dos alunos nos grupos.

No quinto encontro da segunda etapa do projeto, os alunos foram esclarecidos de que naquele dia realizariam a produção final. Foi-lhes explicado que a atividade em questão teria um alto valor (quatro pontos na média bimestral), por se tratar de um resumo de todo conhecimento adquirido durante o desenvolvimento do projeto. Houve também uma retrospectiva dos textos lidos e analisados e das atividades de análise linguística, relacionadas ao texto. Um cartaz foi utilizado para demonstrar aos alunos os elementos articuladores, os quais contribuem para a boa construção do artigo de opinião. Expliquei-lhes que o cartaz não deveria ser utilizado como um roteiro, mas um auxiliar para a produção. Antes do início da produção, orientei-lhes para que observassem dois cartazes afixados no quadro de giz, um, contendo dicas ortográficas e outro, elementos articuladores. Além disso, foram disponibilizados dicionários, a fim de que os alunos não cometessem desvios ortográficos. Após todas as orientações, foram distribuídas folhas para que eles realizassem a produção

final. O tema solicitado foi o mesmo da produção inicial, ou seja, “Namorar e ‘ficar’”. Para esta produção, os alunos dispuseram de 60 a 80 minutos e à medida que iam concluindo a atividade, ganhavam uma cruzadinha, para que se mantivessem ocupados e em silêncio, enquanto os colegas concluíam o texto.

No sexto encontro, os alunos foram conduzidos a um local especial da escola, onde há um telão. Naquele ambiente, esclareci-lhes que faríamos a reestruturação comentada dos textos produzidos por eles. Ficou acordado previamente que os textos seriam lidos por mim, analisados e devolvidos a eles, para que tivessem a oportunidade de identificar os possíveis problemas e consertá-los. Somente após esta tarefa de revisão e reescrita dos textos é que a nota final seria ministrada. Para a análise, foram selecionados trechos que apresentavam sequências mal formuladas. A má utilização do pronome “você” foi lembrado como fator que pode gerar ambiguidade no texto. Questões de pontuação, acentuação e concordância também foram tratados naquele momento. Após isso, os alunos voltaram à sala de aula, onde receberam nova folha para reescreverem o texto, consertando as falhas apontadas na correção individual feita por mim. Enquanto este trabalho era realizado, eu procurava percorrer as carteiras, esclarecendo as dúvidas dos alunos quanto às marcações feitas por ocasião da análise dos textos. Para auxiliá-los na tarefa de reescrita, criei símbolos indicativos de questões como concordância nominal e verbal, acentuação, pontuação, repetição de palavras ou expressões, regência nominal e verbal, ortografia e colocação pronominal. Além disso, os alunos foram esclarecidos sobre a necessidade de redigir o texto com letra legível, observar a importância de obedecer às margens da folha, não se esquecer do título, não misturar pronomes e, além de tudo, ser capaz de melhorar e/ou modificar trechos confusos do texto. Esse código foi transcrito num cartaz e afixado na sala de aula, a fim de que todos pudessem visualizá-lo naquele momento de reestruturação e reescrita do texto. Um roteiro, com orientações para a revisão, foi distribuído aos alunos, como mais um recurso para auxiliá-los na revisão do texto.

O sétimo encontro marcou o encerramento do Projeto PDE. Por isso julguei conveniente realizar um questionário para investigar a impressão dos alunos quanto às atividades realizadas no decorrer do projeto. Distribuí as folhas e expliquei-lhes como deveriam proceder e o que deveriam considerar ao responder as questões. A terceira questão solicitava que eles fizessem a comparação entre a primeira produção textual, realizada anteriormente ao início do projeto, e a produção final. Para esta última atividade foram disponibilizados os dois textos, a fim de que os alunos estabelecessem as devidas comparações. Concluída esta primeira atividade, recolhi os questionários e solicitei-lhes que

se agrupassem em no máximo cinco grupos, com seis alunos cada um. Em seguida, solicitei-lhes que fizessem a leitura dos textos de cada um dos alunos do grupo, referentes à produção final e escolhessem um texto por grupo, para serem postados no blog da turma. Desta forma, seria ampliada a socialização dos textos, para além do mural da escola. Após esse momento, foram escolhidos pelos grupos os relatores para apresentar oralmente os textos selecionados. À medida que as leituras iam sendo realizadas, eu colocava no quadro negro os títulos dos textos, a fim de serem escolhidos os cinco, já que dois dos grupos acabaram selecionando dois ao invés de um texto. Colocados os nomes no quadro, foi realizada uma votação por aclamação, com os cinco textos selecionados em consenso por toda a turma. Como finalização das atividades, os alunos foram convidados a se dirigirem até o mural, onde estavam expostos os textos da produção final deles, para registrarem o momento, com uma foto da turma.

Quanto à oitava B, com exceção da primeira produção, solicitada e conduzida da mesma maneira que para a oitava D, as demais atividades foram ministradas de acordo com o plano de trabalho docente, baseado no livro didático e com metodologia diferenciada da outra turma. Os textos solicitados durante o semestre de aplicação do projeto, não mantiveram um único tema. Ao contrário, a cada texto solicitado, modificava-se o tema. O ponto em comum foi o estudo do artigo de opinião. Os conteúdos de análise linguística foram solicitados e cobrados através de diversas avaliações, ao contrário da turma da oitava série D, onde o conteúdo gramatical foi cobrado através das atividades relacionadas ao texto e na produção final. Para a turma B também foram ministrados conteúdos referentes à ambiguidade, coesão, coerência textual e elementos articuladores, porém com cobrança diferente daquela direcionada à oitava D.

4 Conclusão

Durante todo o desenvolvimento do projeto procurei observar o interesse dos alunos pelas atividades propostas, a aceitação da nova metodologia utilizada e as inovações na forma de avaliar. Também comparei o desempenho da turma D, onde foi realizado o projeto, com a turma B, para a qual houve a manutenção da metodologia utilizada nos anos anteriores.

Ao finalizar o terceiro bimestre e com 50% do projeto desenvolvido, considerei satisfatório o resultado apresentado pela turma da oitava série D, visto que 71,8% dos alunos concluíram o bimestre com notas acima da média 6,0. A média da turma, ou seja, todas as notas somadas e divididas pelo número total de alunos, foi 6,3. Por outro lado, a turma B, após o término das avaliações gramaticais, análise de textos e interpretações, com recuperação

de conteúdos, resultou em 50% de alunos com média 6,0. Os demais permaneceram com notas abaixo da média, inclusive quatro casos em que os alunos necessitaram de atividades complementares, a fim de terem oportunidade de recuperar as notas no quarto bimestre. A média desta turma foi 5,8. Não considerei satisfatória a porcentagem de 50% de notas favoráveis, principalmente se for considerado que as avaliações gramaticais foram realizadas mediante consulta ao livro didático. Aos alunos que perderam atividades ou avaliações valendo nota, foi oportunizado atendimento em turno contrário, com atendimento individual. Mesmo assim, houve aqueles que optaram por não realizá-lo.

Quanto à turma D, observei que houve melhora nas produções textuais dos alunos. Algumas incorreções referentes às primeiras produções não voltaram a se repetir, na maioria dos casos. Para os que ficaram com média abaixo de 6,0 pontos e deixaram de entregar uma ou mais atividades ou faltaram nos dias em que foram realizadas as atividades valendo nota, mesmo com faltas sem justificativa, foi dada nova oportunidade, em período contrário às aulas e com atendimento individual.

Também o sistema de avaliação da turma D foi diferenciado em relação à turma da oitava série B, em que avaliações gramaticais foram cobradas, separadas do texto. Percebi que avaliar através das produções dos alunos foi melhor para eles, visto que foi possível considerar muito do que eles escreveram, embora persistissem algumas incorreções. Entre uma avaliação sobre concordância nominal e verbal e um texto de opinião, por exemplo, este último proporcionou ao aluno maior oportunidade do que a avaliação gramatical propriamente dita, com perguntas mais específicas sobre a análise linguística. Talvez tenha sido por este motivo que houve um melhor aproveitamento da turma D, quando comparada à turma B.

Ao finalizar o quarto bimestre e também o projeto, tornaram-se mais acentuados os contrastes entre as duas turmas. Apesar de todo trabalho sistematizado de análise linguística com a turma B, avaliações bem elaboradas, com um conteúdo por vez e recuperação paralela, não observei progressos significativos nesta turma, que finalizou com quatro alunos encaminhados ao Conselho de Classe Final, com possibilidade de reprovação, por não terem alcançado os vinte e quatro pontos necessários à aprovação. Além disso, a média final da turma ficou em 6,6 pontos, contra os 7,5 da turma alvo do projeto.

Quanto à oitava D, os trinta e dois alunos da turma obtiveram médias acima de 6,0 e todos foram aprovados. Além disso, foi possível observar um progresso significativo nas produções textuais de toda a turma, ao contrário da oitava B, em que verifiquei que somente os alunos que já escreviam com certa fluência, aperfeiçoaram os textos, principalmente após o trabalho sobre coesão e coerência textuais, além das explicações sobre os articuladores.

Observei também, que o crescimento na qualidade das produções textuais desses alunos ocorreu mais em decorrência do hábito de leitura deles do que propriamente das atividades de análise linguística realizadas no decorrer dos bimestres. Entretanto, aqueles alunos que apresentavam dificuldades nas produções não obtiveram melhoras significativas, principalmente no que se refere à coesão textual.

Após analisar as questões solicitadas à turma D no final do projeto, pude verificar que todos responderam positivamente quanto à experiência de participar de uma sequência didática, com prioridade para o gênero artigo de opinião. Nenhum dos alunos sentiu-se prejudicado, por não ter realizado avaliações formais. Ao contrário, sentiram-se aliviados, pois, de acordo com as respostas, muitos consideram as avaliações como uma forma de pressão sobre os alunos e também mais difícil para “tirar nota”. Ao compararem as primeiras produções com as últimas, também foi unânime a opinião deles sobre o progresso de cada um. Houve os que relataram sentirem vergonha do modo como escreviam, dos problemas de ortografia e concordância, principalmente. Todos relataram que houve evolução, sobretudo em relação ao trabalho com textos sobre o tema “Namorar e ficar”, o que possibilitou maior embasamento para a produção final. Enfim, a avaliação dos alunos foi positiva e os resultados bastante satisfatórios.

Quanto a mim, devo confessar que no início do projeto temia por ter que trabalhar por um período longo, sempre com o mesmo tema. Porém, como houve vários textos, o desenvolvimento do projeto não se tornou cansativo, ao contrário, considerei-o bastante dinâmico, inclusive não houve tempo suficiente para trabalhar com todos os textos previstos inicialmente. Considerei mais “leve” o trabalho sem as avaliações formais, o que não significa em absoluto que os conteúdos essenciais tenham sido deixados de lado. Somente foram analisados sob outro aspecto, ou seja, foi avaliado o modo como os alunos aplicam os conhecimentos linguísticos no texto. O que considerei “leve” foi o modo de avaliar, sem a pressão, a tensão ou o estresse desnecessários. Os alunos iam recebendo notas, à medida que respondiam às questões propostas no decorrer dos módulos, como também através das participações orais e nos grupos.

Pelos resultados alcançados em relação às médias bimestrais, só houve crescimento de um bimestre ao outro. O mais importante é que quase a totalidade dos alunos progrediu, no que se refere à produção textual, especificamente ao gênero artigo de opinião. Quando digo “quase”, refiro-me a um único aluno da turma D, que encerrou o projeto, sem conseguir “soltar-se” para a produção. No entanto, considero que os objetivos foram alcançados, pois houve boas produções no decorrer e na finalização do projeto.

Após esta rica experiência, é muito provável que esta metodologia seja adotada para todas as minhas turmas a partir deste trabalho, pois não foram somente os alunos que progrediram na aprendizagem, mas eu também, ao me desapegar de alguns hábitos cristalizados, os quais resistia em abandonar, não por comodismo, mas talvez pelo “frio no estômago” que costuma acompanhar as novidades. No entanto, diante de resultados tão positivos, não há dúvidas sobre o caminho a seguir.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 261-306.

_____. A Interação Verbal. In: Bakhtin, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira 12 ed. HUCITEC, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. “Aprender e Ensinar com textos de Alunos”. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). **Ler e aprender com textos**. 6 ed, v. 1, São Paulo: Cortez, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Curitiba, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANEXOS F

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

A) Dados de Identificação:

PROFESSORA PDE: (PAULA – nome fictício)

ÁREA PDE: Língua Portuguesa

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO: Jacarezinho

PROFESSORA ORIENTADORA IES: XXXXXXXXXXXXX

IES VINCULADA: Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procopio

ESCOLA DE IMPLEMENTAÇÃO: Colégio Estadual Rio Branco – EFMP

MUNICÍPIO: Santo Antônio da Platina – Paraná

PÚBLICO OBJETO DA INTERVENÇÃO: Educandos da 3ª série do Curso de Formação de Docentes- turno vespertino

B)TEMA DE ESTUDO DO PROFESSOR PDE

Produção Textual Mediada pelo Computador

C)TÍTULO

Fios a tecer...uma possibilidade de escrita

D) JUSTIFICATIVA

Analisando as produções dos educandos do Ensino Médio, percebe-se que muitos deles apresentam sérias dificuldades em colocar no papel suas ideias de maneira adequada e com argumentação consistente.

É função da escola oferecer aos educandos a formação intelectual e o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Diante disso, é preciso que a escola apresente novas estratégias metodológicas que provoquem nos educandos o estímulo à leitura e à escrita visando à superação de suas dificuldades.

Estamos vivendo a “era das máquinas inteligentes” (Saviani, 1994, p.164). A incrível velocidade que as novas tecnologias evoluem, demanda à escola e aos professores uma nova maneira de ensinar. Uma nova postura do professor e o aprimoramento de sua prática pedagógica são exigências vitais e imprescindíveis. É preciso conhecer e desenvolver novas práticas de ensino. Desafiar os educandos à leitura e à escrita é uma das relevantes funções do professor.

O computador apresenta-se como um instrumento que se constitui como um aliado do professor no ensino de produção de textos, tornando essa prática, muitas vezes descontextualizada, em uma atividade mais atrativa e prazerosa. Especialmente, porque os jovens apresentam grande familiaridade quanto ao uso das novas tecnologias, as quais favorecem a pesquisa, a busca de informações.

Os investimentos da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná nas escolas têm sido muito significativos, tanto em infraestrutura, quanto em apoio à prática docente. Isso tudo, aliado a uma política pública que incentiva a utilização das tecnologias da informação e da comunicação.

No Colégio Estadual Rio Branco - EFMNP, localizado à rua 19 de Dezembro, 1001, no município de Santo Antônio da Platina, circunscrito ao Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, Estado do Paraná, onde o presente projeto será desenvolvido, há um laboratório de informática com quarenta computadores do Programa Paraná Digital conectados à internet por fibra ótica. Cumpre, pois, aos professores utilizarem essa tecnologia disponível, que se constitui em uma ferramenta pedagógica importantíssima, tanto em caráter motivacional aos educandos, quanto em um material riquíssimo para a pesquisa e a busca de informações que darão o suporte argumentativo aos textos dos educandos.

É importante deixar claro que seria uma ilusão pensar que o fato de se utilizarem as novas tecnologias, por si só, dar-se-á conta de todo trabalho motivacional. O diferencial deve ser a maneira como a aula será conduzida. O recurso tecnológico deverá ter o acompanhamento atento do professor nas discussões sobre os assuntos pesquisados, contextualizando as informações, para que estas sejam de fato, argumentos consistentes aos textos dos educandos. É importante considerar que para a execução deste projeto, será estabelecida uma parceria com os professores do Curso de Informática do Colégio Estadual Rio Branco, o que enriquecerá a prática pedagógica, pois os mesmos possuem o domínio das potencialidades do computador.

Dessa forma, utilizando os recursos da grande rede de informática, na busca de informações, no desenvolvimento da pesquisa, estímulo à leitura crítica como referencial às

futuras produções, pretende-se com este projeto trabalhar com gêneros textuais, priorizando o gênero argumentativo, já que a argumentação é frequentemente utilizada em diversas situações de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados. Após escritos, corrigidos e reescritos, utilizando o processador de textos do sistema operacional Linux, os textos dos educandos serão postados num blog.

Este projeto será desenvolvido com os educandos do Curso de Formação de Docentes. Isso, porque é necessário capacitar, aperfeiçoar e expandir os conhecimentos daqueles que em breve serão também professores.

Assim, justifica-se este projeto.

E) PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

"Numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque além de seu papel documental de guardião da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais."(Brandão, p.288).

Ao escrever, as ideias ficam perpetuadas, independente do tempo e do espaço.

Diante do exposto, é imprescindível que a escola proporcione ao educando diferentes situações de produção escrita. Porém, sabe-se que uma folha de papel em branco deixa, muitas vezes, em situação embaraçosa, muitas pessoas, até mesmo exímios falantes.

O educando, assim como qualquer usuário da língua é capaz de produzir textos oralmente, e de fazer proposições, críticas, etc. Assim, também existe na atualidade uma rápida acessibilidade à comunicação midiática, em especial pelos jovens que se “soltam” em bate-papos, *e-mails*, comunicações com amigos e parentes.

Quando se trata, porém, de se produzirem textos com a devida coerência e argumentação utilizando-se daqueles mesmos recursos de mídia, há como que um engessamento das ideias e nada passa além das primeiras linhas. Que procedimentos poderá o educador desenvolver no sentido de levar os educandos a serem capazes de vencerem suas dificuldades e o receio, vindo a utilizar a rede para expandir suas ideias na produção?

F) OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Objetivo Geral:

- Despertar no educando o interesse em produzir textos argumentativos tendo como instrumento o computador.

Objetivos Específicos:

- Ampliar o universo linguístico dos educandos na leitura de diferentes textos e gêneros textuais.
- Usar o computador como instrumento de leitura, pesquisa e de produção de textos argumentativos.
- Refletir sobre a estrutura dos textos, especialmente os do gênero: artigo de opinião, bem como sua funcionalidade.

G) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná são norteadas pela concepção bakhtiniana numa visão de que a “língua é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (2008, p11). Seguindo as orientações dessas diretrizes, este projeto busca em Mikhail Bakhtin (2003), filósofo russo da linguagem, Bakhtin/Volochinov (2004), Marcuschi (2001), Geraldi (2008), Bernardo (2000), Sercundes (2004) entre outros autores, a fundamentação teórica para o ensino de produção textual, considerando que as palavras surgem das relações sociais e são dirigidas a um interlocutor real sócio-historicamente situado.

Para Bakhtin/Voloschinov (2004), a enunciação é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. O contexto social determina quem são os ouvintes, como a enunciação será proferida, bem como qual será sua estrutura. Assim, para esses autores “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. [...] A palavra é *uma* espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p.113). *Ao se* pronunciar, o sujeito carrega em suas palavras as ideologias do meio social em que está inserido, assim, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (Bakhtin / Volochinov, 2004, p.41) Decorre daí, a evolução da língua como ato que se dá nas relações sociais. Assim como estas se modificam, da mesma forma a comunicação evolui, a interação social evolui e conseqüentemente, a forma da língua evolui.

No entanto, Bakhtin (2003) também acentua o caráter relativamente estável do enunciado dentro dos campos ideológicos. Tal estabilidade permite o reconhecimento dos gêneros do discurso que são compreendidos como tipos relativamente estáveis quanto ao tema, ao estilo e à forma composicional, produzidos nos diversos campos da atividade humana.

Esse autor afirma que a comunicação, quer seja oral ou escrita, se dá por meio de gêneros do discurso, os quais são incalculáveis. Segundo o autor, até mesmo as conversas informais acontecem num determinado gênero. Às vezes seguindo padrões e estereótipos, tais gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (2003).

Marcuschi (2005) assegura que “é inegável que a reflexão sobre gêneros textuais é hoje tão importante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a própria linguagem”(p.17). Com o objetivo de esclarecer a diferença entre gênero e tipo textual, apresentam-se os conceitos de acordo com Marcuschi, os quais não se configuram numa perspectiva “dicotômica” (2008, p.156), porém “*são formas constitutivas do texto em funcionamento*”:

a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. [...]

b) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas. (Marcuschi, 2008, p.154 e 155).

Até há pouco tempo, na escola ensinava-se a escrever determinando-se um tema. Dizia-se aos educandos que um texto era composto por introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso era tudo. Cabia ao educando escrever.

Porém, faltava-lhe muitas vezes, o embasamento de leituras diversas e discussão acerca do tema que lhe proporcionassem a reflexão sobre o que escrever. Dessa forma, diante de uma folha de papel em branco a ser preenchida, sentia-se incapaz de produzir um texto que contivesse argumentos coerentes. Apenas exercitando a escrita de forma mecânica, imposta, sem o imprescindível apoio bibliográfico.

Sabe-se que hoje a produção textual na escola é um tema que tem gerado muitas discussões. Muitos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de propiciar aos educandos situações de leitura, exploração de diferentes gêneros para que eles percebam a estrutura dos mesmos e consigam dominar a prática da escrita de maneira adequada e eficiente, não só na escola, mas nas diversas situações cotidianas. Para Marcuschi:

A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana [...]:
-o trabalho
-a escola
-o dia-a-dia
-a família
-a vida burocrática
-a atividade intelectual

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. [...]. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar” (2005, p.19).

Assim, é preciso ter clareza de que um texto não surge do nada, mas se reestrutura a partir de algo já produzido.

Segundo Bakhtin (2003), nenhum falante é mais um Adão bíblico. Todos os discursos são construídos a partir dos discursos de outrem. Porém cada um constrói a partir de sua história, do contexto social em que está inserido, da situacionalidade, da intencionalidade. Afirmo esse autor: “nossa ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada no nosso pensamento”.(Bakhtin, 2003, p.298).

Seguindo o pensamento desse autor, compete à escola como um todo, em especial aos professores de Língua Portuguesa, o constante desafio de considerar a importância em oferecer ao educando situações de leitura e escrita confrontando textos e ideias que favoreçam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão daquilo que lê. E que ele possa, também, escrever coerentemente e com argumentos que sejam consistentes.

De acordo com Bernardo (2000), aprende-se a escrever da mesma maneira como se aprende a falar. Isto é, imitando, copiando algumas ideias até conseguir superar os modelos e chegar à autonomia, dando à escrita um caráter pessoal.

Drummond, citado por Sercundes (2004) diz que escrever é “lutar com as palavras”. Assim, a escrita é um exercício e deve ser compreendida pela escola como uma atividade que deve ser ensinada, permanentemente praticada. É preciso também que o educando tenha clareza de seu interlocutor.

Para quem escreve e com que finalidade. Para Marques (2003), sempre há um interlocutor presente no ato da escrita, mesmo que seja virtual. Apesar de sua invisibilidade, de sua mudez, parece estar espionando, provocando. Assim, um possível leitor interfere na escritura de um texto. A escrita se faz a partir da interação com esse interlocutor, como teoriza Bakhtin:

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (2003, p.301)

Segundo Marcuschi (2001), a escrita na sociedade moderna é considerada muito mais que uma tecnologia. É um bem indispensável à própria sobrevivência, simboliza educação, desenvolvimento e poder. Embora o conceito de homem seja “um ser que fala e não um ser que escreve” (p.17), isto não significa que haja supremacia da oralidade sobre a escrita. As duas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem que se elaborem raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações dialetais, sociais, entre outras. Suas potencialidades e limitações ficam por conta do meio em que se realizam. Isso não é tão relevante como o esclarecimento da natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua.

São elas que “determinam o lugar, o papel e o grau de relevância” (p.18) , seja da oralidade, seja da escrita. Tudo depende do ponto de vista. Compreendendo a escrita como enunciado preñado de vozes, de interação entre sujeitos, bem como a gigantesca evolução tecnológica e a necessidade de um fazer pedagógico que dê conta de problemas na produção textual e a importância em inovar, com este projeto pretende-se utilizar o computador para estimular a escrita. Essa importante ferramenta tecnológica trouxe ao homem a possibilidade de ampliar sua capacidade, não só motora, mas também mental, já que exige que o homem se adapte a essa nova ferramenta, seja na utilização do mouse, na habilidade em lidar com os diversos aplicativos, seja na agilidade em enviar e receber mensagens ou em pesquisar na Rede, entre outros fatores.

E o computador chegou à escola. E trouxe consigo uma nova maneira de ensinar e aprender, contribuindo para tornar o ensino e aprendizagem mais dinâmico, contextualizado, criativo. Sem superestimar essa máquina, mas considerando que sua presença em diferentes locais e situações da atuação do homem é indiscutível e indispensável, o computador pode ser um forte aliado à prática pedagógica. Pode oferecer ao professor suporte ao frequente desafio pela escrita, considerando a utilização de programas de editores de textos e imagens que incentivam a produção de textos. Ainda lembrando Marques:

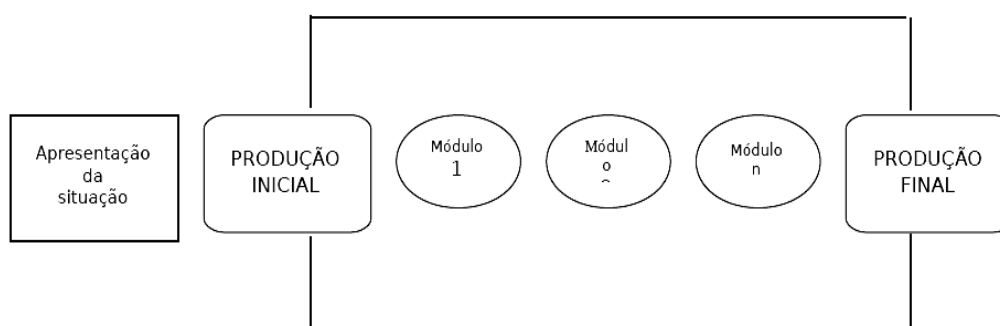
Sabemos que esse suporte que é a folha de papel não foi sempre o mesmo. Foi parede rochosa, foi argila, foi pergaminho, foi papiro [...]. E agora, agora passa a ser a tela do computador. [...] Mudam as tecnologias, mas não mudam elas sem transformarem os ritmos, os apelos ao escrever, as formas de inspiração. A folha de papel em branco enquadra o escrever nas coordenadas geográficas da altura e da largura; situa-o no mundo físico da estabilidade. Mas a tela do computador é móvel. Seu dinamismo vem de dentro e empurra a escrita para a frente ao mesmo tempo em que busca escondê-la em seu interior. (2003, p.30)

Ao utilizar a tela do computador para produzir textos, o educando poderá elaborar e reelaborar seus pensamentos sem o constrangimento da correção em vermelho. Ao mesmo tempo em que poderá pesquisar na internet, buscar e selecionar os argumentos necessários, que deem consistência àquilo que escreve.

Dessa forma, oferecer aos educandos várias atividades que envolvam situações de leitura e especialmente de escrita, é um dos objetivos deste projeto. Optou-se pelo gênero discursivo artigo de opinião, que faz parte dos gêneros da ordem do argumentar. Esse tipo de gênero, pelas suas características peculiares, permite que os educandos discutam assuntos sociais polêmicos, posicionem-se em relação a eles, concordando ou não.

Com o objetivo de melhorar a produção escrita dos educandos e que os mesmos compreendam o gênero artigo de opinião e possam expressar com segurança e coerência suas opiniões, optou-se pelo procedimento seqüência didática definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”(Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2004, p.97).

Segundo os autores, a estrutura de base de uma seqüência didática, pode ser representada pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final, conforme esquema abaixo:



A apresentação da situação tem como finalidade a exposição de um “projeto de comunicação” aos educandos. Nesta fase, é necessário deixar claro aos educandos o gênero que será abordado, quem são os interlocutores, o suporte de divulgação, entre outros aspectos. Assim, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”. (Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2004, p.100).

Neste momento também, os educandos elaboram a primeira produção, a qual permite ao professor diagnosticar as dificuldades apresentadas pela turma, as quais serão trabalhadas durante os módulos.

Os módulos serão organizados durante a execução do projeto, isto é, tantos quantos necessários contribuindo para que os educandos aprimorem seus conhecimentos acerca do gênero abordado, de maneira progressiva.

A produção final possibilita que os educandos coloquem em prática tudo o que aprenderam sobre o gênero durante a execução dos módulos. Importante é que o professor interfira sempre nessa construção, que crie um clima de confiança e, numa relação dialógica, ofereça condições para que os educandos se apropriem da estrutura dos textos (conteúdo temático, composição e estilo) e dessa forma, percebam suas potencialidades no trato com a linguagem. “Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva.” (Bakhtin, 2004, 275).

Freire (2005, p. 69) comunga com essa ideia quando afirma que a relação entre professor e educandos deve ser dialógica. Para que haja interação, o professor deve se aproximar de seus educandos e colocar-se também numa posição de aprendiz, considerando que o aprendizado é sempre novo e que se aprende também ao ensinar.

Os teóricos aqui elencados são estudiosos da língua cujo enfoque é a interação entre os falantes, seja na oralidade como na escrita. Todos eles exploram o discurso nas relações sociais, tornando o homem o sujeito da própria história.

Assim, seus conceitos e teorias vêm complementar a proposta aqui elaborada, no sentido de proporcionar aos educandos a competência necessária de produzirem seus textos com clareza, objetividade e argumentação, utilizando-se os recursos da atualidade, ou seja a mídia virtual, em complementação ao trabalho que se realiza em sala de aula.

H) ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná, (2009, p. 69):

o exercício da escrita leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.

A implementação da proposta de intervenção realizar-se-á no Colégio Estadual Rio Branco – EFMP, Santo Antônio da Platina, Paraná a partir de junho de 2010, com os educandos do da 3ª série do Curso de Formação de Docentes.

Esta proposta foi construída por meio de pesquisa bibliográfica, qualitativa. O corpus será constituído de um conjunto de textos da ordem do argumentar, mais especificamente artigos de opinião. Esses textos serão postados num “blog” para serem lidos e discutidos pelos educandos considerando sua funcionalidade, estrutura, recursos linguísticos, entre outros aspectos relevantes, sempre com a mediação da professora.

Como este projeto será desenvolvido também no laboratório de informática, para sua execução será estabelecida uma parceria com os professores do Curso de Informática do mesmo colégio. Isso contribuirá com o enriquecimento da prática pedagógica, considerando que esses professores têm o domínio tecnológico do computador.

Sabe-se que para alcançar êxito as atividades devem ser criteriosamente planejadas. Esse planejamento consistirá no estabelecimento da seguinte sequência didática:

1) Apresentação da situação:

1.1) Oficina I:

- Conceituar artigo de opinião
- Definição de interlocutores
- Circulação desse tipo de gênero
- Proposta de leitura de um texto do gênero: artigo de opinião
- Apresentação do projeto aos educandos

1.2) Exibição de um filme que trata da temática: importância da escrita e também a evolução tecnológica.

Debate sobre o filme

1.3) Oficina II:

- Análise das condições de produção, temática, estilo e construção composicional do texto

2) Produção inicial:

Oficina III:

- Busca na internet de textos do gênero artigo de opinião
- Debate em sala de aula sobre os temas dos textos encontrados.

Oficina IV:

- Estudo dos recursos linguísticos reveladores das diferentes vozes presentes no texto: a observação de que a produção de textos escritos é mediatizada pelos discursos de outras pessoas além do próprio autor.

Oficina V:

- Identificação dos mecanismos de textualização

Oficina VI:

- Produção inicial do gênero estudado utilizando o computador.

3. Módulos:

Os módulos serão organizados de acordo com a necessidade dos educandos.

4. Produção final

- Propor a produção final aos educandos. Utilizando-se os recursos tecnológicos e o desenvolvimento de práticas relevantes de produção de textos, espera-se que os educandos consigam produzir textos argumentativos, especificamente, artigos de opinião, com clareza, coerência e objetividade.

J) REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação Inquieta**. 5 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. in: BRAIT, Beth, (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Editora da Unicamp, Campinas, 1997. p. 281-288.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. & CITELLI, Beatriz. **Da redação à produção de textos**. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). **Aprender e Aprender com Textos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1.
- KAUFMAN, Ana Maria, RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, M. A.(Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. **Gêneros textuais emergentes no contexto digital**. Disponível em: <http://www.slideshare.net/luciane239/generos_textuais_marcuschi_presentation> . Acesso em: 14 jul. 2009
- MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. 4 ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2003.
- MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée, (Org.). **Gêneros Textuais**. Bauru: Edusc, 2002.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, ZIBAS, Dagmar M. L., MADEIRA, Felícia R., FRANCO, Maria Laura P. B.(Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p.151-168.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: Chiappini, Lígia (Coord.). **Aprender e Ensinar com Textos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle; DOLZ, Joaquim. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola** Tradução de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

ANEXO G

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PROFESSORA PDE

- 1- Identificação: Professora PDE: Paula (nome fictício)
- 2- E-mail:
- 3- Disciplina/Área: Língua Portuguesa
- 4- IES: Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Cornélio Procopio
- 5- Orientadora:
- 6- Título da Produção Didático-Pedagógica: Fios a tecer...uma possibilidade de escrita.
- 7- Público alvo: Educandos do 3º ano do Curso de Formação de Docentes
- 8- Escola: Colégio Estadual Rio Branco – EFMNP
- 9- Município: Santo Antônio da Platina – Paraná
- 10- NRE: Jacarezinho

Problema

Qual é a cor mais bonita que existe? Por que as pessoas pensam de maneira diferente?

No seu dia-a-dia, você se depara com situações que exigem a manifestação de sua opinião? Utiliza-se de argumentos para convencer alguém sobre alguma coisa, como por exemplo, convencer seus pais sobre a necessidade de comprar algo que você deseja muito? Ou sobre ir a uma festa ou ainda, argumentar sobre o papel e a importância do jovem na sociedade?

Pois bem, cotidianamente, surgem muitas situações em que devemos expressar nossa opinião, apresentando argumentos que convençam nosso interlocutor, seja oralmente ou por escrito.

Assim, convido-o (a) a desvendar os mistérios da produção de textos argumentativos, especialmente, artigos de opinião. Descobriremos nesse universo, as relações e as correlações entre opinar, convencer, persuadir, já que isso faz parte do seu mundo. Logo você estará se preparando para o ENEM, para o vestibular ou para algum concurso. Você verá que a língua portuguesa, a nossa língua materna, é construída num processo de interação entre as pessoas e acontece em todos os momentos de nossas vidas, tanto social, cultural ou historicamente.

Este material é composto por várias oficinas. Tem o objetivo de ajudá-lo (a) a produzir artigos de opinião utilizando o computador para a pesquisa e a escrita.

Você terá acesso a alguns conceitos que são essenciais para desenvolvimento do trabalho. Vamos lá?

Desenvolvimento teórico

Argumentar exige compreensão do assunto sobre o qual se emitirá um julgamento. Isso auxilia o autor a desenvolver as estratégias de organização do discurso.

José Luís Fiorin, citado por Melo e Pagnan (1999, p. 59), apresenta o seguinte conceito de argumentação:

Argumento é tudo aquilo que ressalta, faz brilhar, faz cintilar uma ideia. Isto porque “a etimologia da palavra argumento vem do latim argumentum, vocábulo formado com o tema argu-, que está também presente nos termos arguto, argúcia, argêteo, argentum e significa ‘fazer brilhar’, ‘fazer cintilar’”.

Explicando melhor, ao apresentarmos nossos argumentos, queremos que o outro, ou seja, nosso interlocutor, ao nos ouvir ou ler um texto escrito por nós, seja iluminado, isto é se convença, creia numa ideia que está sendo veiculada.

O que é um artigo de opinião?

Artigo de opinião é um texto dissertativo argumentativo cuja intenção do autor é convencer o leitor sobre uma determinada ideia, geralmente polêmica, influenciá-lo, mudar seus valores, apresentando argumentos consistentes.

“O artigo de opinião, situando-se na esfera de comunicação (domínio social) de assuntos/temas controversos, suscita polêmica que exige do produtor a organização do texto, em termos de negociação e tomada de posição. Assim, para a escrita do gênero em pauta, é necessário colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições de modo a poder influenciá-lo e, tradicionalmente, apresentado idéias (pontos de vista), justificativas/sustentações, negociações e conclusão”. (PERFEITO, 2007, p. 143).

Interlocutores:

Os interlocutores de um artigo de opinião são pessoas que apresentam certo nível cultural e que se interessam por assuntos atuais que acontecem no Brasil e no mundo.

Veículo de circulação:

Os artigos de opinião geralmente são encontrados em revistas, jornais e também na internet.

OFICINA 1 – ARGUMENTAR É CINTILAR UMA IDEIA

Nesta primeira oficina você terá o contato com artigos de opinião. Isso é importante para que a partir da leitura desse gênero de texto você possa reconhecê-lo ao abrir um jornal, uma revista, ou ainda, na internet.

Observe a frase abaixo:

Nosso Macunaíma é um Workaholic.



<http://www.diaadia.pr.gov.br/typendrive/arquivos/File/imagens/3portuques/9macunaima.jpg>

Acesso: 15/07/2010

- 1) Quem é Macunaíma? Conhece essa personagem?
- 2) Por que a escritora utilizou essa personagem?
- 3) Pelo título o que o texto sugere?
- 4) Qual o significado de Workaholic?

A frase que você leu é o título de um artigo de opinião.

Você é um daqueles que crêem que o brasileiro é muito folgado, que só gosta de samba, futebol e pouco trabalho? Então leia o texto abaixo, no qual a autora expressa uma outra visão acerca do brasileiro.

Nosso Macunaíma é um Workaholic

Adriane Werner

Pesquisa internacional aponta que o brasileiro é um dos mais ‘engajados’ do mundo nas atividades profissionais.

Sabe aquele velho estigma de que o trabalhador brasileiro faz corpo mole, aquele preconceito arraigado na nossa cultura de dizer que não somos chegados no trabalho, de que somos preguiçosos, meio Macunaímas? Pois essas ideias acabam de ser cientificamente enterradas. Uma pesquisa da consultoria americana Towers Perrin, divulgada na edição de fevereiro de Revista VendaMais, mostra que, entre 18 países pesquisados, o Brasil figurou como um dos campeões em ‘engajamento profissional’.

A pesquisa mostra que o brasileiro se dedica “de corpo e alma” ao seu trabalho, como aponta a Revista – e como já apontavam há anos sociólogos sérios e pensadores que reconhecem a força de vontade e a garra dos tupiniquins. Em outras palavras, pode-se concluir que, se muitos por aqui não trabalham, é porque ainda faltam muitos postos de emprego formal, e não porque brasileiro não gosta de trabalhar, como alguns ainda insistem em dizer.

De todos os 18 países pesquisados, o Brasil ficou atrás apenas do México no ranking de engajamento com as obrigações profissionais. A pesquisa indicou que 37% dos funcionários de empresas brasileiras dão 100% de si ao trabalho, enquanto a média mundial ficou em 21%. Já os menos comprometidos, de acordo com a pesquisa, são os trabalhadores do continente asiático.

Se olharmos apenas os números e o ‘ranking de engajamento’, é claro que ficamos com uma pontinha de orgulho, estufamos o peito e pensamos: “Ta vendo? Eu já sabia...Somos mesmo um povo honesto e trabalhador!” Mas a pesquisa permite também uma análise um pouco mais pessimista, um reconhecimento do que antigamente chamávamos de “nossa condição de subdesenvolvidos”.

O grau de envolvimento do trabalhador com as atividades profissionais foi avaliado em três frentes: a racional (o quanto ele pensa no trabalho), a emocional (o quanto se envolve emocionalmente na atividade) e a motivacional (o ‘agir’ no trabalho). Então pense comigo: se o trabalhador afirma se dar 100% ao trabalho, que espaço sobra para a dedicação ao lazer, à família, aos amigos, ao estudo? Que tempo ele tem para pensar?

Empresas modernas e países avançados já perceberam que o trabalhador ideal não é o que se dedica 100% ao trabalho, mas o que sabe dosar com inteligência sua dedicação e responsabilidade em todas as áreas de sua condição humana. Nos cursos de Administração, por exemplo, já virou até lugar-comum citar empresas como a 3M, que permite ao trabalhador usar 1/5 do seu tempo (um dia inteiro por semana!) para... pensar. E não é que a empresa seja boazinha, não. É que os dirigentes perceberam que este é o caminho para a inovação. Eles veem, na prática, que produtos como o genial post it – a cola que não cola muito – só surgem quando o trabalhador deixa a atividade mecânica e se dá ao luxo de pensar.

Adriane Werner é jornalista.

25/02/2008

Revista IDEIAS Política, Economia & Cultura do Paraná - ano V, nº 76, p.38

O texto que você acabou de ler é um exemplo de artigo de opinião. Pense bem e responda:

- O texto apresenta uma situação polêmica? Qual?

- Qual é a tese que a autora defende? É um tema importante de ser discutido? Por quê?
- O texto possibilitou algum conhecimento sobre Macunaíma? Então é hora de pesquisar!

Para ampliar seus conhecimentos

Que tal saber mais sobre a obra Macunaíma?

Faça uma pesquisa na internet ou faça uma visita à biblioteca da escola para descobrir fatos importantes que essa obra de Mário de Andrade revela do período do Modernismo no Brasil.

Pesquise também os fatos históricos desse período no Brasil.

A socialização dessa pesquisa será muito importante. Sob a orientação do (a) professor (a), apresente para os colegas as suas considerações sobre essa obra.



Hora da pipoca!

Que tal assistir a um filme?

Seguem como sugestão os seguintes filmes que tratam da importância da escrita:

1) Como se fosse a primeira vez

Produção	
Direção	Peter Segal
Roteiro/Guião	George Wing
Elenco	Adam Sandler Drew Barrymore Rob Schneider Sean Astin Dan Aykroyd
Gênero	comédia romântica
Idioma original	inglês / havaiano / mandarim



Sinopse: Henry é médico veterinário no Havaí. [...] Conhece, por acaso, Lucy, por quem se apaixona. Lucy sofre de uma doença por conta de um acidente que sofreu com seu pai, Marlin. Ela tem toda sua memória até o dia do acidente guardada, mas não consegue mais guardar novas informações, [...] inclusive, ela não se lembra de ter conhecido Henry. Então Henry enfrenta tudo para tentar conquistá-la todos os dias como se fosse a primeira vez. Lucy para se lembrar de Henry escreve um diário. A escrita passa a ser muito importante em sua vida.

Acesso: 07/05/2010 Disponível: http://pt.wikipedia.org/wiki/50_First_Dates

2) Amnésia (Memento)

Produção	
Direção	Christopher Nolan
Roteiro	Christopher Nolan
Elenco	Guy Pearce Carrie-Anne Moss
Gênero	drama / suspense
Idioma original	inglês



Sinopse: Filme norte americano, Amnésia (Memento, Paris Filmes 2000) é dirigido por Christopher Nolan. Conta a história de um homem que é atacado por um ladrão e leva um tiro na cabeça. Porém, ele sobrevive, mas passa a sofrer de uma doença (amnésia anterógrada) que o impede de lembrar-se de fatos recentes. A escrita passa a ser imprescindível em sua vida, assim como a fotografia. Assista ao filme para conferir.

Acesso: 16/05/2010 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/memento>

3) O Grande Desafio



Roteiro de Robert Eisele

Sinopse: Este filme é estrelado e dirigido por Denzel Washington. Inspirado em fatos reais, apresenta a jornada do brilhante professor Melvin Tolson que utiliza do poder de suas palavras para motivar um grupo de alunos do Wiley College, do Texas, a participar de um campeonato na Universidade de Harvard.

Acesso: 16/05/2010 Disponível em: www.filmeshd.tv/download/o-grande-desafio-dublado

Horrraa do deebaaatttee

Este é o momento para você comentar o filme escolhido. Partilhe suas impressões sobre o filme com (a) professor (a) e seus colegas de classe.

É muito importante que após o debate você registre as suas considerações, bem como as opiniões apresentadas pelos seus colegas sobre o filme. Vocês deverão elaborar uma resenha, que após lida e corrigida, seja postada no blog da professora.

OFICINA 2 – CONHECENDO UM EDITOR DE TEXTOS

Acesse o sítio abaixo para conhecer o Editor de Textos do BrOffice. Com o auxílio do (a) professor (a) estude o documento para poder resolver as questões abaixo:

<http://diaadia.pr.gov.br/nre/jacarezinho/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13>

ATIVIDADE

- 1) Entre no BrOffice (clique em Aplicativos – Escritório – Processador de Textos).
- 2) Digite o texto abaixo:

A cara do brasileiro*Rodrigo Cavalcante***De onde vem nosso jeitinho, nosso modo de falar, nossa malandragem?**

[...] Aconteceu em 1943, após uma visita de Walt Disney ao Brasil, como parte da política de "boa vizinhança" dos EUA que visava a reforçar os laços com os sul-americanos durante a 2ª Guerra Mundial. Naquele ano, Pato Donald apresentaria um novo companheiro no filme *Alô, Amigos*: seu nome era Joe Carioca, para os americanos, ou Zé Carioca, para os brasileiros, um simpático e falante papagaio. Dali em diante, a imagem do brasileiro se firmava como a de uma espécie de *bon vivant* tropical, cheio de ginga, que não se adaptava a empregos formais e vivia de "bicos".

[...]

Antes de Zé Carioca, as desventuras do personagem Macunaíma, de Mário de Andrade, lançado em 1928, já haviam revelado a essência malandra e mestiça do caráter nacional. Para o crítico Antônio Cândido, o primeiro malandro da nossa literatura teria nascido muito tempo antes, ainda no século 19, com o personagem Leonardo Pataca, do livro *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida.

[...]

Mas qual será a cara do brasileiro no século 21? "Acredito que algo está mudando", diz a antropóloga Lilia Schwarcz. "A população parece menos propensa a aceitar o jeitinho quando ele significa a promiscuidade entre o privado e o público", afirma. "Mas é claro que isso varia de região para região no país, e ainda é cedo para dizer se essa mudança é para valer ou é de superfície."

[...]

Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/busca.php?>

Acesso: 19/07/2010

- 4) Salve o texto com o nome lição 1. (Arquivo - Salvar)
- 5) Feche o texto.
- 6) Abra-o novamente
- 7) Vá ao final do texto e digite seu nome e a data de hoje.
- 8) Salve o texto novamente.
- 9) Qual a diferença entre Salvar e Salvar Como?
- 10) Selecione o primeiro verso do poema e coloque em negrito.
- 11) Selecione o segundo verso e coloque em itálico.
- 12) Selecione o título do poema e coloque em tamanho 14, negrito e na cor azul.
- 13) Selecione todo o poema e coloque numa cor e fonte diferentes.
- 14) Salve o texto novamente.

OFICINA 3 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, TEMÁTICA E ESTILO**1ª etapa: Análise das Condições de Produção**

Leia outra vez o texto: *Nosso Macunaíma é um Workaholic* e preencha o quadro abaixo:

Autor físico
Posição social do autor
Destinatário físico

Posição social do destinatário
Objetivo
Conteúdo temático
Espaço físico de produção
Espaço social de produção
Momento de produção
Veículo de circulação

Segunda etapa: análise da arquitetura interna do texto

Reconhecer o tema de um texto é muito importante. Mas, é preciso também reconhecer os outros elementos que o constituem.

Leia e observe o texto abaixo. Ele está dividido em partes, de acordo com a composição de um texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Observe que na introdução a autora procura indicar ao leitor o contexto da produção, apresentando seu ponto de vista.

No desenvolvimento, a autora apresenta os argumentos baseando-se em fatos e dados concretos para defender sua tese.


E, na conclusão, a autora faz uma retomada de seu ponto de vista.

É importante também verificar se o título é adequado para um artigo de opinião.

Lembre-se de que ler é muito mais que decifrar códigos gráficos. Ler é perceber o sentido do texto, o significado das palavras no contexto em que estão inseridas. É ir além das palavras, é inserir-se nas entrelinhas do texto.

A NATUREZA PEDE SOCORRO.

Vânia Rosa de Castilho

INTRODUÇÃO	 <p>Quando era criança estava em permanente contato com a natureza. Subia em árvores, brincava sob suas refrescantes sombras, fazia balanço em seus galhos. Essa era uma prática constante e partilhada com meus irmãos e outras crianças do bairro onde morava, numa pequena cidade do interior do Paraná. Mas essa natureza que nos proporcionava tanto prazer, também trazia tristezas quando víamos a destruição de extensos cafezais atingidos pelas geadas avassaladoras. Presenciamos também, longos períodos de seca que causava fome aos moradores da zona rural.</p> <p>Porém, nada tão alarmante como o que temos visto nos últimos tempos: tsunamis, derretimento de geleiras, terremotos que arrasam cidades inteiras deixando para trás um rastro de mortes e desespero. Sem contar as freqüentes enchentes e outros fenômenos que assustam a população do mundo inteiro.</p> <p>A última enchente que atingiu o Rio de Janeiro, que provocou alagamentos, deslizamentos de casas e mortes de mais de 250 pessoas, entristeceu a cidade maravilhosa e nos convida a refletir sobre nossas ações frente à natureza.</p>	PONTO DE VISTA
DESENVOLVIMENTO	<p>É preciso, além de infraestrutura, saneamento básico, planejamento habitacional, responsabilidade e comprometimento em nossas ações. Uma delas, que parece pequena, no entanto, é uma questão de educação, é saber que jogar lixo nas ruas causa obstrução das galerias de escoamento de água e provoca alagamentos.</p> <p>Estamos transformando nosso planeta num grande depósito de lixo. De acordo com reportagem da Revista Veja, p. 199 de 21/12/2004: "Todos os anos, a humanidade joga no lixo 30 bilhões de toneladas de detritos". Isso em 2004 e hoje, quantas toneladas de lixo estamos produzindo?</p> <p>Muitos ainda pensam que o problema do lixo é da prefeitura, já que pagamos impostos. Porém, é função de cada um fazer a sua parte, como cidadão, como habitante deste mundo. Diz um ditado chinês: "Se cada um limpar a frente de sua casa, a cidade ficará limpa".</p> <p>Neste momento de crise, vamos nos abrir para um novo olhar. Despertar em nossos filhos a clara noção de que toda ação contém uma reação. Se em busca do progresso, destruímos nossa flora, fauna, poluímos nosso planeta, acabamos com a qualidade do ar, da água, do solo, que mundo deixaremos para os futuros habitantes desta terra?</p>	ARGUMENTOS
CONCLUSÃO	<p>Chegou a hora de tomarmos uma atitude drástica. A natureza pede socorro. Esse manancial que parecia inesgotável dá mostras de que está muito ressentido.</p> <p>Depende de nós, filhos desta mãe Terra esquecida, maltratada, desrespeitada, desenvolvermos ações que revertam o estrago praticado.</p> <p>Para termos o direito à colheita dos doces frutos que a natureza nos oferece, temos que nos educar, abandonar hábitos destruidores, expandir nossas consciências, recuperar valores esquecidos. Sejamos gratos a este planeta que nos provê, além de tudo que necessitamos, provê-nos a vida.</p> <p>Façamos a diferença, colaborando não apenas com conhecimentos, mas com compromisso e ação. As possibilidades são infinitas. É preciso sair da queixa e partir para a manifestação.</p>	REAFIRMAÇÃO DO PONTO DE VISTA

Abril de 2010

Vânia Rosa de Castilho é professora de Língua Portuguesa e artista plástica, graduada pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, SP.

Atividades

- 1) Qual é a questão polêmica apresentada pela autora?
- 2) Cite dois argumentos utilizados pela autora.
- 3) Em que dados a autora se baseia para defender sua tese?
- 4) Você tem acompanhado por meio da mídia as enchentes que têm causado grandes destruições em várias regiões do Brasil?
- 5) Qual é a sua opinião sobre a ação do homem na natureza?
- 6) Retorne ao texto: **Nosso Macunaíma é um Workaholic** e faça a análise da estrutura interna do mesmo. Divida-o em introdução, desenvolvimento e conclusão e preencha o quadro abaixo. Observe se a autora apresenta alguma ideia nova.

Estrutura	Resposta	Parágrafo
Apresentação da tese		
Argumentos		
Nova idéia		
Conclusão		

3) Reconhecimento do discurso interativo:

No artigo de opinião, a intenção do autor é muito maior do que apenas fazer uma exposição de seu ponto de vista a respeito de determinado tema polêmico. O objetivo do articulista também é convencer o leitor, questionar valores, agir por meio discursivo influenciando o interlocutor, de modo que este pense da mesma forma que ele. Assim, podem aparecer no texto, trechos em que o autor parece conversar com o leitor adaptando seu discurso ao efeito esperado.

Atividade

1) Identifique no texto: Nosso Macunaíma é um Workaholic, alguns recursos linguísticos reveladores de que a autora conversa com o leitor.

OFICINA E – PESQUISA NA INTERNET SOBRE ARTIGOS DE OPINIÃO

Atividades

- 1) Faça uma pesquisa na internet, com a ajuda do (a) professor (a) de Língua Portuguesa, sobre artigos de opinião. Sugestão: www.kanitz.com.br de Stephen Kanitz, articulista.
- 2) Apresente para o (a) professor (a) e para seus colegas de turma os artigos de opinião que você encontrou.
- 3) Os textos apresentam temas polêmicos? São relevantes de serem discutidos? Por quê?
- 4) Que características do gênero artigo de opinião você consegue identificar? Faça o registro dessas marcas linguísticas e apresente-as ao (à) professor (a).

PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO UTILIZANDO UM EDITOR DE TEXTOS

Procure lembrar-se de tudo que você já estudou sobre artigo de opinião. De algumas características que você conseguiu detectar ao ler artigos de opinião, bem como das pesquisas que realizou. Escreva um texto, utilizando o computador, sobre uma questão que você considere polêmica como, por exemplo: o uso do celular na sala de aula, a importância do uniforme na escola, o cumprimento do horário pelos alunos, entre outros temas que você considere polêmicos.

Esta primeira produção é importante para verificar o que você já sabe sobre artigo de opinião e o que você ainda precisa aprender. Vamos lá!

OFICINA 5 – AS CARACTERÍSTICAS DO ARTIGO DE OPINIÃO

Vamos aprender um pouco mais sobre as características de um artigo de opinião?

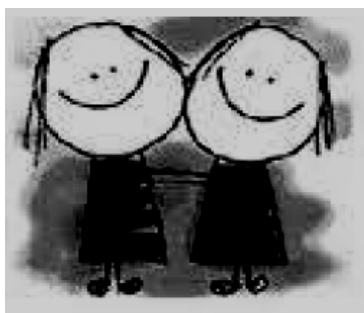
Geralmente, um artigo de opinião apresenta as seguintes marcas linguísticas:

- Organização do discurso, quase sempre, em terceira pessoa.
- Uso do presente do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação das ideias, dos argumentos e contra-argumentos.
- A possibilidade do uso do pretérito em explicações ou apresentação de dados.
- Presença de discursos alheios.
- A articulação coesiva sustentada por operadores argumentativos.
- Uso dos modalizadores.

(PERFEITO, 2007, p. 143)

Atividades

Leia o texto abaixo e procure identificar as características de um artigo de opinião.



DIFERENÇAS? QUAIS?

Mônica Tavares de Oliveira

O cotidiano vem sendo marcado por inúmeras mudanças. Os padrões de vida e hábitos das pessoas estão sendo transformados a todo instante por fatores que vão desde a redução no quadro familiar à evolução tecnológica.

Muitos assuntos invadem nossas vidas cada vez mais cedo, e nunca se tornou tão necessário estimular as crianças a desenvolverem um senso crítico e humano para com suas próprias convicções, ao mesmo tempo em que saibam respeitar as opiniões alheias.

Pontos como o respeito às verdades de cada um e o respeito às diferenças, vêm sendo discutidos frequente e veementemente pelos brasileiros. É sabido que evoluímos no assunto inclusão, em todas as suas vertentes. Inclusão da mulher, do homossexual, do negro, do branco, do pobre, do rico, da pessoa com necessidades especiais. Evoluímos a ponto de banalizarmos, sem nos dar conta dos reflexos nocivos que podemos gerar em nossas vidas.

Esses assuntos devem ser tratados com o respeito devido no que tange à preocupação com aquele que está sendo inserido. Será mesmo verdade que a sociedade está preparada para vivenciar as características e imposições da inclusão? E será mesmo verdade que aqueles que pensamos serem os incluídos, o são?

Quando falamos, aqui, de inclusão, não estamos buscando atingir um núcleo específico. Porque é bem verdade que insistimos em pensar que apenas os menos favorecidos são os excluídos. Mas menos favorecidos em que, exatamente? Cor, dinheiro, dignidade, sucesso, mobilidade física, mental?

Qual é, enfim, o ponto em que começa e termina a inclusão?

Antes de tudo, seria necessária uma educação acessível a todos, e que começasse antes mesmo dos bancos escolares, da leitura dos jornais e revistas.

Educação que começa em casa, que ensina o que significa respeitar e incluir. Uma educação que desenvolvesse o pensamento ideológico de cada um e que possibilitasse o senso crítico moderno e conservador de valores.

Num país com tantas miscigenações, quem pode ser considerada a raça “pura”? Num país com tanta desigualdade social, quem pode falar em democracia, educação de qualidade, inclusão digital?

Ah... terreno argiloso...escorregadio... que derruba as máscaras hipócritas que todos sustentamos, conscientes ou não.

Somos 30 milhões abaixo da linha da pobreza. Somos a dicotomia de um povo que é considerado o mais feliz do mundo e que ao demonstrar sua alegria, mostra as gengivas.

Ao educarmos nossos filhos, ao entrarmos em uma sala de aula, ao conversarmos com qualquer pessoa, independente do lugar ou da idade, o ponto é: “eu sei dar e receber a atenção necessária que torne o meu semelhante realmente semelhante”?

Eu sei reconhecer realmente as especificidades das diferentes raças, culturas e classes, filhas de uma mesma Nação?

Qual é o respeito que tenho e o que eu ensino sobre a inclusão? Afinal, qual é o tamanho da dignidade e identidade de uma nação que estuda os meios de inclusão e tem, segundo pesquisa do Ministério da Educação, cerca de 16 milhões de analfabetos que são incapazes de ler e escrever um bilhete simples? E ainda, se formos considerar o “analfabetismo funcional”, que inclui pessoas com menos de 4 séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões?

A única fonte segura de poder é o conhecimento. Sem o conhecimento não existe poder. Não há sustentação fora das bases de um poder que sabe defender suas ideias e as embasa num misto concreto de fatos vividos e fatos estudados.

Hoje, bater no peito e dizer: “eu faço a diferença no mundo em que vivo”, é uma responsabilidade infinita e que se tivéssemos o hábito de praticar, teríamos verdadeiramente uma sociedade mais justa, porque talvez, a população toda entendesse que todos os seres existentes neste planeta são merecedores de atenção e carinho. Talvez, o maior desafio de uma população seja reconhecer em si tudo o que de bom pode passar ao outro, sendo professor diplomado por experiências da vida, ou aqueles que se preparam muito para tornar a educação seu maior objetivo.

O entendimento deve estar em que todos somos professores e alunos, o que falta realmente é respeito ao que a diferença do diferente pode trazer na vida dos iguais. Tudo é uma questão de ponto de vista.

Afinal, qual é o seu?

Mônica Tavares de Oliveira é Bacharel em Administração de Empresa e Administração em Comércio Exterior, Pós graduada em Administração Hoteleira e Gestão de Negócios. Abril de 2010

Responda às questões abaixo:

- 1) O título é adequado para um artigo de opinião?
- 2) Pelo título dá para imaginar de que assunto será tratado?
- 3) A articulista apresenta a questão polêmica de forma clara?
- 4) Os argumentos apresentados são convincentes? Apresentam dados, exemplos, valores, etc? Relate-os.
- 5) A autora apresenta informações que permitem ao leitor conhecer mais sobre o tema?
- 6) Qual o significado da expressão: **Somos a dicotomia de um povo que é considerado o mais feliz do mundo e que ao demonstrar sua alegria, mostra as gengivas?** Qual a sua opinião acerca dessa afirmação?
- 7) Destaque os verbos. Em que modo estão? Em que pessoa?
- 8) Há informações sobre a autora do texto? O que isso revela?

OFICINA 6 – AS DIFERENTES VOZES PRESENTES NUM TEXTO

Na oficina passada, você estudou que uma das características de um artigo de opinião é a presença de discurso alheio. Isso também é chamado de vozes.

Observe a definição abaixo:

“A expressão “voz” não se refere apenas à palavra escrita, de indivíduos e instituições. Números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências também são considerados vozes, na medida em que são assumidos socialmente por especialistas e/ou instituições que funcionam como protagonistas de um discurso. Num texto argumentativo, as

vozes tendem a se organizar como num debate, assumindo funções específicas.” (Pontos de Vista, Olimpíada de Língua Portuguesa, 2010, p. 117).

A autora do texto: **Diferenças? Quais?** Utiliza pesquisa do Ministério da Educação para apresentar dados de analfabetismo no país. São vozes de autoridade. Observe o exemplo abaixo:

Afinal, qual é o tamanho da dignidade e identidade de uma nação que estuda os meios de inclusão e tem, segundo pesquisa do **Ministério da Educação, cerca de 16 milhões de analfabetos que são incapazes de ler e escrever um bilhete simples?** E ainda, se formos considerar o “analfabetismo funcional”, que inclui pessoas com menos de 4 séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões?

Atividade

Identifique no texto: Nosso Macunaíma é um Workaholic as diferentes vozes usadas pela autora.

OFICINA 7 – IDENTIFICAÇÃO DOS ARTICULADORES

Ao produzir um texto, deve-se ter o cuidado de organizar as ideias de forma que o mesmo apresente uma sequência lógica, que tenha sentido. Para isso, são utilizadas palavras e expressões que têm a função de conectar as partes de um texto de forma que o mesmo seja um todo significativo e não um amontoado de frases soltas.

Entre outras palavras, as conjunções, conhecidas também como conectivos, exercem a função de conexão entre as partes do texto, unindo frases, períodos e os parágrafos, inserindo ideias contrárias, indicando causa ou consequência, finalidade ou acrescentando argumentos, entre outras funções.

“Pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tomam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1991, p. 19).

Observe o seguinte parágrafo do texto: Diferenças? Quais?

Quando falamos, aqui, de inclusão, não estamos buscando atingir um núcleo específico. **Porque** é bem verdade que insistimos em pensar que apenas os menos favorecidos são os excluídos. **Mas** menos favorecidos em que, exatamente? Cor, dinheiro, dignidade, sucesso, mobilidade física, mental?

As conjunções sublinhadas ligam as partes do parágrafo indicando ideias de tempo, causa, oposição, respectivamente.

Atividades:

Retorne ao texto: Nosso Macunaíma é um Workaholic.

- 1) Destaque as palavras ou expressões que ligam as partes do texto.
- 2) A que elas se conectam? Qual é a ideia que inserem?

OFICINA 8 – CONHECENDO OS MODALIZADORES

O que significa a expressão: **modalizadores**? Conhece essa expressão?

Modalizadores são palavras ou expressões utilizadas pelo articulista para manifestar determinadas atitudes, sentimentos ou intenções ao produzir seu texto.

São exemplos de modalizadores **as orações subordinadas substantivas**: é possível que, é certo que, tenho certeza de que, etc.; **os advérbios**: talvez, necessariamente, lamentavelmente, infelizmente, etc.; **as formas verbais na primeira pessoa**.

Observe o parágrafo abaixo:

Pontos como o respeito às verdades de cada um e o respeito às diferenças, vêm sendo discutidos frequente e veementemente pelos brasileiros. É sabido que evoluímos no assunto inclusão, em todas as suas vertentes. Inclusão da mulher, do homossexual, do negro, do branco, do pobre, do rico, da pessoa com necessidades especiais. Evoluímos a ponto de banalizarmos, sem nos dar conta dos reflexos nocivos que podemos gerar em nossas vidas.

As expressões grifadas são exemplos de modalizadores.

Atividade:

- 1) Identifique os modalizadores presentes no texto: Nosso Macunaíma é um workaholic.

OFICINA 9 – DIFERENÇAS ENTRE NOTÍCIA E ARTIGO DE OPINIÃO

Os textos abaixo são trechos de uma notícia retirada do Jornal FOLHA DE LONDRINA e de um artigo da Revista ÉPOCA. Você pode ler os textos integralmente nos portadores de textos relacionados, de acordo com as datas.

O tema explorado nos dois textos são referentes à polêmica provocada pelo uso das pulseirinhas de silicone coloridas, usadas pelos adolescentes.

Você acompanhou as notícias divulgadas pela televisão e internet, no final do mês de março e abril de 2010? Tem alguma opinião formada sobre o tema?

Leia os textos abaixo e sob a orientação do (a) professor (a), discuta com seus colegas sobre a polêmica e as consequências que o uso das pulseirinhas de silicone tem gerado.

Notícia da FOLHA DE LONDRINA Justiça proíbe uso de 'pulseiras do sexo'

Portaria baixada ontem à tarde determina também o fim da venda do acessório em Londrina.

*Marian Trigueiros
Reportagem Local*

Londrina – O juiz da Vara da Infância e Juventude, Ademir Richter, baixou ontem à tarde uma portaria que proíbe a venda e o uso das “pulseiras do sexo” por menores de 18 anos em Londrina. Se forem pegos usando o acessório, os adolescentes poderão ser encaminhados ao Juizado de Menores. A medida foi tomada após a Folha denunciar o caso de uma jovem de 13 anos que foi estuprada por quatro rapazes por causa do acessório. A reportagem ouviu jovens e pais de alunos sobre a proibição.

Segundo o juiz, as pulseiras coloridas, aparentemente inofensivas, “trazem um estigma maléfico para quem usa, por envolver situações vexatórias e até mesmo levar a abusos sexuais de toda natureza”. [...] |||

Texto retirado da FOLHA DE LONDRINA, p. 7, quinta-feira, 1 de abril de 2010

Artigo de opinião da Revista ÉPOCA



De que adianta proibir as pulseiras do sexo?

Ruth de Aquino

MAIS UM BODE QUE SE TIRA DA SALA...de aula. As pulseirinhas coloridas de silicone que sugerem o desejo de abraçar, beijar fazer sexo estão proibidas nas escolas de várias cidades do Brasil. [...]. A pergunta é: adianta? [...] Adultos – pais e professores – não têm mais ideia de como educar sexualmente crianças e adolescentes.

[...]

Como preparar os filhos e os estudantes para um mundo em que o sexo se confunde cada vez mais com a pornografia?

Ah, já sei! Vamos proibir as pulseirinhas de sexo nas escolas. Ou proibir a venda (acreditam?).

[...]

Se pais, professores e políticos aproveitassem o recado das pulseiras para agir direito, não pagariam o mico de vetar “adereços que expressem insinuações sexuais” (como está escrito no Diário Oficial do Rio). Vamos então banir transparências, minissaias, decotes, tudo o que transmita a sensualidade das meninas mulheres. Ou é melhor parar para pensar como essa medida é inócua?

Proibir dentro da escola, onde estupros são quase inexistentes, não vai livrar as meninas do risco de abusos por usar as pulseirinhas. O veto é um recurso autoritário para a sociedade se livrar de sua responsabilidade. De alertar, educar, conversar. O que é clandestino desperta mais interesse dos jovens.

[...]

*Ruth de Aquino é diretora da sucursal de Época no Rio de Janeiro.
Texto retirado da Revista Época, p. 162 de 19 de abril de 2010*

Como você pode observar, há diferenças entre uma notícia e um artigo de opinião. Neste, a pessoa que escreve, chamada de **articulista**, expõe a sua opinião sobre o tema. Você estudou conceito, estrutura e características de um artigo de opinião. Sabe que o articulista deseja convencer o interlocutor e para isso utiliza-se de argumentos para persuadi-lo. Já na notícia, o (a) repórter precisa ser fiel ao relatar os fatos. Leia, com atenção o quadro abaixo sobre o objetivo da notícia e o espaço que a mesma ocupa nos jornais.

“Matéria-prima dos jornais, a notícia relata fatos que estão ocorrendo na cidade, no país, no mundo. O objetivo da notícia é informar o leitor com exatidão. Mesmo tendo a pretensão de ser 'neutra' e confiável, ela traz em si concepções, princípios e a ideologia dos órgãos de imprensa que a divulgam.

As notícias são impressas no jornal de acordo com o grau de relevância (das mais importantes para as menos importantes). Para chamar a atenção dos leitores, o texto inicia com uma manchete bem objetiva, com verbo sempre no presente. Em seguida, vem o lead, ou primeiro parágrafo, que contém as informações básicas sobre o fato noticiado. O lead começa pela indicação do fato e pela descrição das circunstâncias mais importantes em que o fato ocorreu, isto é, o que ocorreu, como, quando, onde e por quê. O uso mais comum dessa palavra é em inglês, lead, mas, na língua portuguesa, lide também está correto”. (Pontos de Vista, Olimpíada de Língua Portuguesa, 2010, p. 46)

Atividades

- 1) Qual é a questão polêmica que os textos apresentam?
- 2) Qual sua opinião sobre a notícia?
- 3) Você concorda com a proibição do uso das pulseirinhas? Por quê?
- 4) Nesta notícia há opinião da autora? Por quê?
- 5) Qual é a tese da autora do artigo: De que adianta proibir as pulseiras do sexo?
- 6) Quais os argumentos utilizados para defender sua tese?

- 7) Há no texto definições que permitem ao leitor maior conhecimento do tema? Identifique.
- 8) Há no texto a presença de vozes de autoridade? Destaque-as.
- 9) Identifique os elementos articuladores.
- 10) Preencha o quadro abaixo

Questões	Notícia	Artigo de opinião
Autora do texto		
Há informações sobre ela?		
Assunto do texto		
Interlocutor visado		
Objetivo do texto		
Argumentos		
Veículo de circulação		
Data de publicação		

Produção final

Caro (a) educando (a)

Um texto sempre se oferece à inserção de novas ideias ou substituição de alguns termos ou expressões. Carlos Drummond de Andrade dizia que “escrever é lutar com as palavras”.

Você estudou muita coisa sobre artigo de opinião. Mas você poderá solicitar à professora que o auxilie em suas dúvidas e para isso poderão ser elaboradas outras oficinas até que você esteja seguro para postar seu texto junto com seus colegas, no blog criado pela professora.

Agora é o momento de rever seu texto, escrito na primeira versão. A refacção de um texto não deve ser motivo para constrangimentos, mas sim, com a finalidade de melhorá-lo. Os grandes escritores e também os articulistas reescrevem seus textos quantas vezes forem necessárias para que os mesmos possam ser publicados.

REFERÊNCIAS:

AQUINO, Ruth de. De que adianta proibir as pulseiras do sexo? In: **Revista ÉPOCA**, p. 162, 19 de abril de 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

MADI, Sonia (Coord.). **Pontos de vista**: caderno do professor: orientação para produção de textos [equipe de produção: RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa]. São Paulo: Cenpec, 2010 – Coleção da Olimpíada.

MELO, Luiz Roberto Dias de; PAGNAN, Celso Leopoldo. **Texto**: argumentação e ideologia. São Paulo: Edição dos Autores, 1999.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, Alba Maria; CECÍLIO, Sandra Regina; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Leitura e análise linguística**: diagnóstico e proposta de intervenção. In: Acta Sci Human. Soc. Sci. Maringá, 2007, n. 2, p.137 – 149.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle; DOLZ, Joaquim. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

TRIGUEIROS, Mirian. **Justiça proíbe uso de 'pulseiras do sexo'**. In: FOLHA DE LONDRINA, p. 7, 1 de abril de 2010.

WERNER, Adriana. Nosso Macunaíma é um Workaholic. In: **Revista IDEIAS Política**, Economia & Cultura do Paraná – ano 5, n. 76, 28/02/2008, p. 38.

<<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://caideboca.files.wordpress.com/2007/10/pipoca.JPG?>> Acesso em: 10 jun 2010

<<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://caprichoabril.com.br/blogs/tudodeblog/files/2009/12/pulseiras>>. Acesso em: 10 jun. 2010

<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://universoautista.com.br/materia/inclusao_21.jpg.&imgrefurl=http://www.universoautista.com.br/autista.com.br/autismo/modules/newsarticle.php?>. Acesso em: 10 jun 2010.

<<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://naturezahelp.files.wordpress.com/20/09/04/hvrmpoik.jpg&imgrefurl=http://naturezahelp.wordpress.com/preserve/>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

<<http://www.google.com.br/imgre?imgurl=http://cacoletti.files.wordpress.com/2009/08/amnesia.jpg&imgrefurl>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

<<http://www.google.com.br/imgre?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/-g9REBW9NQM/55o807WcI/AAAAAAAAAHG4/OUtpHnLImk/s400/O+Grande+Desafio.jpg&imgrefurl>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

<<http://www.google.com.br/imgre?imgurl=http://videoandnoise.files.wordpress.com/20/09/06/como-se-fosse1.jpg&imgrefurl>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

ANEXO H

FIOS A TECER...UMA POSSIBILIDADE DE ESCRITA

Autora: (Paula – nome fictício)
Orientadora: XXXXXX

RESUMO

O presente artigo apresenta o desenvolvimento de um projeto implementado com os alunos do terceiro ano de um Curso de Formação de Docentes, sobre a produção de texto do gênero: artigo de opinião, utilizando-se o computador conectado à internet como suporte ao frequente desafio pela escrita, considerando-se a utilização de programas de editores de textos e imagens que incentivam a produção de textos. O estudo do gênero artigo de opinião teve o intuito de contribuir com aprimoramento da argumentatividade dos educandos e o estímulo à escrita e, como consequência, à leitura. A partir de uma sequência didática, foram organizadas várias oficinas para que os educandos compreendessem não só a estrutura composicional e as marcas linguísticas do gênero artigo de opinião, como também sua funcionalidade. Fundamentando-se na concepção bakhtiniana de que as palavras surgem das relações sociais e são dirigidas a um interlocutor real, buscou-se a produção do discurso na interação entre os sujeitos.

Palavras-chave: gêneros do discurso; artigo de opinião; sequência didática; computador.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é o relato da experiência desenvolvida durante a implementação do Projeto de Intervenção na Escola: “Fios a tecer...uma possibilidade de escrita”. Esse projeto faz parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná, o qual foi desenvolvido no Colégio Estadual Rio Branco – E.F.M.N.P., localizado no município de Santo Antônio da Platina, Paraná, com os alunos do 3º ano do Curso de Formação de Docentes, por se entender que é necessário capacitar, aperfeiçoar e expandir os conhecimentos daqueles que em breve serão também professores.

A preocupação apresentada por professores e especialistas, relativamente à leitura e à escrita, tem sido constante nas últimas décadas. Isso porque, ao se analisarem as produções escritas dos educandos do Ensino Médio, percebe-se que muitos deles apresentam sérias dificuldades em colocar no papel suas ideias de maneira adequada, clara e com argumentação consistente.

Considerando essa preocupação, que procedimentos poderá o educador desenvolver no sentido de levar os educandos a serem capazes de vencerem suas dificuldades e o receio em expandir suas ideias na produção escrita?

Dessa forma, objetivou-se com este projeto, provocar no educando o interesse em produzir textos argumentativos tendo o computador como instrumento de leitura, pesquisa e produção textual.

De acordo com Saviani (1994, p. 164) estamos vivendo a “era das máquinas inteligentes”. A incrível velocidade com que as novas tecnologias evoluem, demanda à escola e aos professores uma nova maneira de ensinar. Uma nova postura do professor e o aprimoramento de sua prática pedagógica são exigências

vitais e imprescindíveis. Desafiar os educandos à leitura e à escrita é uma das relevantes funções do professor.

Assim, é função da escola oferecer aos educandos a formação intelectual e o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, apresentando novas estratégias metodológicas que provoquem nos educandos o estímulo à leitura e à escrita visando à superação de suas dificuldades.

O computador apresenta-se como um instrumento que se constitui como um aliado do professor no ensino de produção de textos, tornando essa prática, muitas vezes descontextualizada, em uma atividade mais atrativa e prazerosa. Especialmente, porque os jovens apresentam grande familiaridade quanto ao uso das novas tecnologias, as quais favorecem a pesquisa, a busca de informações.

E aproveitando a estrutura do Laboratório de Informática do Colégio Estadual Rio Branco, que dispõe de quarenta computadores do Programa Paraná Digital conectados à internet por fibra ótica, parte do presente projeto foi desenvolvida nesse laboratório. Isso estimulou os educandos a produzirem e a pesquisarem mais, o que garantiu que seus textos tivessem o suporte argumentativo.

É importante considerar que para a execução deste projeto, pôde-se contar com o apoio dos professores do Curso de Informática do Colégio Estadual Rio Branco, o que enriqueceu a prática pedagógica, pois os mesmos possuem o domínio das potencialidades do computador.

Dessa forma, utilizando os recursos da grande rede de informática, na busca de informações, no desenvolvimento da pesquisa, estímulo à leitura crítica como referencial às produções, pretendeu-se com este projeto trabalhar com gêneros textuais, priorizando o gênero argumentativo, já que a argumentação é frequentemente utilizada em diversas situações de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados.

Assim, optando-se pelo artigo de opinião, foram trabalhadas com os educandos diversas atividades que provocassem a reflexão sobre a estrutura composicional desse gênero, bem como sua funcionalidade, por meio de uma sequência didática, segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz, até chegarem à produção final. Após escritos, corrigidos e reescritos, utilizando-se o processador de textos do sistema operacional Linux, os textos dos educandos foram postados no blog da professora : professorasoninhapde2009.blogspot.com.

1 A TEORIA EMBASANDO A AÇÃO

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná são norteadas pela concepção bakhtiniana numa visão de que a “linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (2008, p.11). Seguindo as orientações dessas diretrizes, este projeto buscou em Mikhail Bakhtin (2003), filósofo russo da linguagem, Bakhtin/Volochinov (2004), Marcuschi (2001), Geraldí (2008), Bernardo (2000), Sercundes (2004) Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) entre outros autores, a fundamentação teórica para o ensino de produção textual, considerando que as palavras surgem das relações sociais e são dirigidas a um interlocutor real sócio-historicamente situado.

Para Bakhtin/Voloschinov (2004), a enunciação é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. O contexto social determina quem são os ouvintes, como a enunciação será proferida, bem como qual será sua estrutura.

Assim, para esses autores “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p.113). Ao se pronunciar, o sujeito carrega em suas palavras as ideologias do meio social em que está inserido, assim, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.41)

Decorre daí, a evolução da língua como ato que se dá nas relações sociais. Assim como estas se modificam, da mesma forma a comunicação evolui, a interação social evolui e conseqüentemente, a forma da língua evolui.

No entanto, Bakhtin (2003) também acentua o caráter relativamente estável do enunciado dentro dos campos ideológicos. Tal estabilidade permite o reconhecimento dos gêneros do discurso que são compreendidos como tipos relativamente estáveis quanto ao tema, ao estilo e à forma composicional, produzidos nos diversos campos da atividade humana.

Esse autor afirma que a comunicação, quer seja oral ou escrita, se dá por meio de gêneros do discurso, os quais são incalculáveis. Segundo o autor, até mesmo as conversas informais acontecem num determinado gênero. Às vezes seguindo padrões e estereótipos, tais gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003).

Marcuschi (2005, P. 17) assegura que “é inegável que a reflexão sobre gêneros textuais é hoje tão importante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a própria linguagem”. Com o objetivo de esclarecer a diferença entre gênero e tipo textual, apresentam-se os conceitos de acordo com Marcuschi, os quais não se configuram numa perspectiva “dicotômica” (2008, p.156), porém “são formas constitutivas do texto em funcionamento”:

a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. [...]

b) Gênero textual refere a textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.154 e 155)

Até há pouco tempo, na escola ensinava-se a escrever determinando-se um tema. Dizia-se aos educandos que um texto era composto por introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso era tudo. Cabia ao educando escrever. Porém, faltava-lhe muitas vezes, o embasamento de leituras diversas e discussão acerca do tema que lhe proporcionassem a reflexão sobre o que escrever. Dessa forma, diante de uma folha de papel em branco a ser preenchida, o aluno sentia-se incapaz de produzir um texto que contivesse argumentos coerentes. Apenas exercitando a escrita de forma mecânica, imposta, sem o imprescindível apoio bibliográfico.

Sabe-se que hoje a produção textual na escola é um tema que tem gerado muitas discussões. Muitos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de propiciar

aos educandos situações de leitura, exploração de diferentes gêneros para que eles percebam a estrutura dos mesmos e consigam dominar a prática da escrita de maneira adequada e eficiente, não só na escola, mas nas diversas situações cotidianas. Para Marcuschi:

escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana [...]:

- o trabalho
- a escola
- o dia-a-dia
- a família
- a vida burocrática
- a atividade intelectual

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. [...]. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. (2005, p.19).

Assim, é preciso ter clareza de que um texto não surge do nada, mas se organiza, se reestrutura a partir de algo já produzido anteriormente.

Segundo Bakhtin (2003), nenhum falante é mais um Adão bíblico. Todos os discursos são construídos a partir dos discursos de outrem. Porém cada um constrói a partir de sua história, do contexto social em que está inserido, da situacionalidade, da intencionalidade. Afirma esse autor:

nossa ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada no nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p.298).

Seguindo o pensamento desse autor, compete à escola como um todo, em especial aos professores de Língua Portuguesa, o constante desafio de considerar a importância em oferecer ao educando situações de leitura e escrita confrontando textos e ideias que favoreçam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão daquilo que lê. E que ele possa, também, escrever coerentemente e com argumentos que sejam consistentes.

De acordo com Bernardo (2000), aprende-se a escrever da mesma maneira como se aprende a falar, isto é, imitando, copiando algumas ideias até conseguir superar os modelos e chegar à autonomia, dando à escrita um caráter pessoal.

Carlos Drummond de Andrade, citado por Sercundes (2004, p.76) diz que escrever é “lutar com palavras”. Assim, a escrita é um exercício e deve ser compreendida pela escola como uma atividade que deve ser ensinada, permanentemente praticada. É preciso também que o educando tenha clareza de seu interlocutor. Para quem escreve e com que finalidade.

Para Marques (2003), sempre há um interlocutor presente no ato da escrita, mesmo que seja virtual. Apesar de sua invisibilidade, de sua mudez, parece estar espionando, provocando. Assim, um possível leitor interfere na escritura de um texto. A escrita se faz a partir da interação com esse interlocutor, como teoriza Bakhtin:

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (2003, p.301)

Segundo Marcuschi (2001), a escrita na sociedade moderna é considerada muito mais que uma tecnologia. É um bem indispensável à própria sobrevivência, simboliza educação, desenvolvimento e poder. Embora o conceito de homem seja “um ser que fala e não um ser que escreve” (p.17), isto não significa que haja supremacia da oralidade sobre a escrita. As duas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem que se elaborem raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações dialetais, sociais, entre outras. Suas potencialidades e limitações ficam por conta do meio em que se realizam. Isso não é tão relevante como o esclarecimento da natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua. São elas que “determinam o lugar, o papel e o grau de relevância” (p.18) , seja da oralidade, seja da escrita. Tudo depende do ponto de vista.

Compreendendo a escrita como enunciado prenhe de vozes, de interação entre sujeitos, bem como a gigantesca evolução tecnológica e a necessidade de um fazer pedagógico que dê conta de problemas na produção textual e a importância em inovar, com este projeto pretendeu-se utilizar o computador para estimular a escrita. Essa importante ferramenta tecnológica trouxe ao homem a possibilidade de ampliar sua capacidade, não só motora, mas também mental, já que exige que o homem se adapte a essa nova ferramenta, seja na utilização do mouse, na habilidade em lidar com os diversos aplicativos, seja na agilidade em enviar e receber mensagens ou em pesquisar na Rede, entre outros fatores.

E o computador chegou à escola. E trouxe consigo uma nova maneira de ensinar e aprender, contribuindo para tornar o ensino e aprendizagem um processo mais dinâmico, contextualizado, criativo. Sem superestimar essa máquina, mas considerando que sua presença em diferentes locais e situações da atuação do homem é indiscutível e indispensável, o computador pode ser um forte aliado à prática pedagógica. Pode oferecer ao professor suporte ao frequente desafio pela escrita, considerando a utilização de programas de editores de textos e imagens que incentivam a produção de textos. Ainda lembrando Marques:

Sabemos que esse suporte que é a folha de papel não foi sempre o mesmo. Foi parede rochosa, foi argila, foi pergaminho, foi papiro [...]. E agora, agora passa a ser a tela do computador. [...] Mudam as tecnologias, mas não mudam elas sem transformarem os ritmos, os apelos ao escrever, as formas de inspiração. A folha de papel em branco enquadra o escrever nas coordenadas geográficas da altura e da largura; situa-o no mundo físico da estabilidade. Mas a tela do computador é móvel. Seu dinamismo vem de dentro e empurra a escrita para a frente ao mesmo tempo em que busca escondê-la em seu interior. (2003, p.30)

Ao utilizar o computador para produzir textos, o educando teve a oportunidade de elaborar e reelaborar seus pensamentos sem o constrangimento da correção em vermelho. Ao mesmo tempo em que podia pesquisar na internet, buscar e selecionar os argumentos necessários, que dessem consistência àquilo que escrevia.

Dessa forma, oferecer aos educandos várias atividades que envolvessem situações de leitura e especialmente de escrita, foi um dos objetivos deste projeto.

Optou-se pelo gênero discursivo artigo de opinião, que faz parte dos gêneros da ordem do argumentar. E, argumentar exige compreensão do assunto sobre o qual se emitirá um julgamento. Isso auxilia o autor a desenvolver as estratégias de organização do discurso.

José Luís Fiorin, apud Melo e Pagnan (1999, p. 59), apresenta o seguinte conceito de argumento:

Argumento é tudo aquilo que ressalta, faz brilhar, faz cintilar uma ideia. Isto porque “a etimologia da palavra argumento vem do latim argumentum, vocábulo formado com o tema argu-, que está também presente nos termos arguto, argúcia, argênteo, argentum e significa ‘fazer brilhar’, ‘fazer cintilar’.

Ou seja, ao apresentar seus argumentos, o autor deseja que o outro, isto é, seu interlocutor, ao ouvir ou ler um texto escrito por ele, seja iluminado, isto é se convença, creia numa ideia que está sendo veiculada.

É o artigo de opinião, pelas suas características peculiares, permite que os educandos discutam assuntos sociais polêmicos, posicionem-se em relação a eles, concordando ou não.

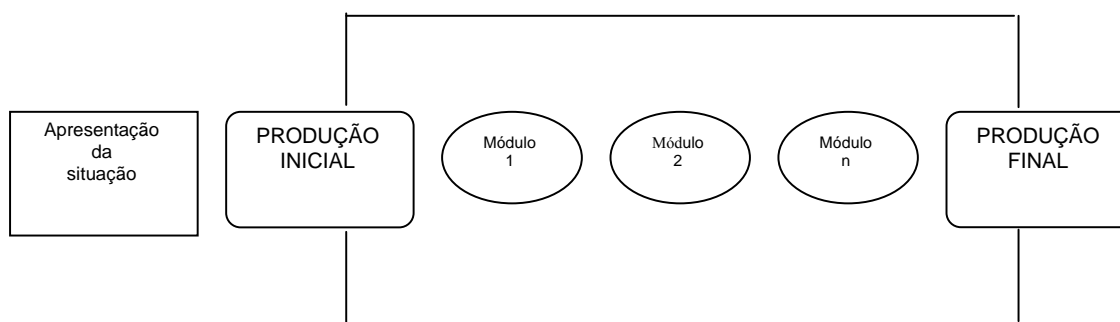
De acordo com Perfeito:

O artigo de opinião, situando-se na esfera de comunicação (domínio social) de assuntos/temas controversos, suscita polêmicas que exigem do produtor a organização do texto, em termos de negociação e tomada de posição. Assim, para a escrita do gênero em pauta, é necessário colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições de modo a poder influenciá-lo e, tradicionalmente, apresentando ideias (pontos de vista), justificativas/sustentações, negociações e conclusão. (PERFEITO, 2007, p.143)

Com o objetivo de melhorar a produção escrita dos educandos e que os mesmos compreendessem a estrutura do artigo de opinião e pudessem expressar com segurança e coerência suas opiniões, optou-se pelo procedimento sequência didática definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. (SCHNEUWLY, NOVERRAZ E DOLZ, 2004, p.97)

1.1 Esquema de uma sequência didática

Segundo os autores, a estrutura de base de uma sequência didática, pode ser representada pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final, conforme esquema abaixo:



A apresentação da situação tem como finalidade a exposição de um “projeto de comunicação” aos educandos. Nesta fase, é necessário deixar claro aos educandos o gênero que será abordado, quem são os interlocutores, o suporte de divulgação, entre outros aspectos. Assim, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”. (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2004, p.100).

Neste momento também, apresenta-se aos educandos exemplos do gênero que será explorado, para que leiam e percebam algumas características do mesmo e possam elaborar a primeira produção, a qual permite ao professor diagnosticar as dificuldades apresentadas pela turma, as quais serão trabalhadas durante os módulos.

Os módulos são organizados durante a execução do projeto, isto é, tantos quantos necessários contribuindo para os educandos aprimorarem seus conhecimentos acerca do gênero abordado, de maneira progressiva.

A produção final possibilita que os educandos coloquem em prática tudo o que aprenderam sobre o gênero durante a execução dos módulos.

Importante é que o professor interfira sempre nessa construção, que crie um clima de confiança e, numa relação dialógica, ofereça condições para que os educandos se apropriem da estrutura dos textos (conteúdo temático, composição e estilo) e dessa forma, percebam suas potencialidades no trato com a linguagem. “Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2004, 275)

Freire (2005, p. 69) comunga com essa ideia quando afirma que a relação entre professor e educandos deve ser dialógica. Para que haja interação, o professor deve se aproximar de seus educandos e colocar-se também numa posição de aprendiz, considerando que o aprendizado é sempre novo e que se aprende também ao ensinar.

Os teóricos aqui elencados são estudiosos da língua cujo enfoque é a interação entre os falantes, seja na oralidade como na escrita. Todos eles exploram o discurso nas relações sociais, tornando o homem o sujeito da própria história.

2 DA TEORIA À PRÁTICA: O DESENNOLAR DAS AÇÕES

As ações desenvolvidas na escola tiveram início no segundo semestre do ano de 2010. Inicialmente, foram apresentados aos educandos os objetivos deste trabalho, explicado o significado de PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), bem como, que eles fariam parte do desenvolvimento do projeto: Fios a tecer...uma possibilidade de escrita. Foi também deixado claro aos educandos que

o foco do projeto seria a produção de textos argumentativos e que a leitura é fundamental para o embasamento dessa atividade.

Nesse dia, foram levados para a sala de aula vários exemplares de jornais de grande tiragem como: FOLHA DE SÃO PAULO, FOLHA DE LONDRINA, GAZETA DO POVO, O ESTADO DO PARANÁ e também jornais da região como: TRIBUNA DO VALE, TRIBUNA PLATINENSE, todos do dia 29 de agosto de 2010, além de algumas revistas: VEJA, ISTO É, EDUCAÇÃO, APRENDE BRASIL e NOVA ESCOLA. O objetivo era apresentar aos educandos textos argumentativos, que explorassem temas polêmicos e que percebessem o veículo de circulação desse gênero textual.

A turma foi organizada em pequenos grupos que deveriam selecionar alguns textos que apresentassem temas controversos com questões polêmicas, os quais após a discussão no grupo, seriam apresentados à turma.

Os educandos selecionaram textos sobre os seguintes temas:

- Por que as pessoas mentem?
- Namoro na escola.
- A proibição do uso das pulseiras do sexo.
- A escolha da profissão.
- O relacionamento entre meninas.

A exposição dos educandos foi muito interessante, pois além de apresentarem a opinião dos autores dos textos lidos, posicionaram-se em relação aos temas apresentados, emitindo suas próprias opiniões.

Na sequência, foi proposta aos educandos a leitura do artigo de opinião: “Nosso Macunaíma é um Workaholic”, escrito por Adriane Werner, publicado na Revista Idéias, de Curitiba em 25 de fevereiro de 2010.

A partir do título, os educandos foram estimulados a debaterem sobre os seguintes questionamentos:

- 4- Quem é Macunaíma?
- 5- Qual o significado de Workaholic?
- 6- Já viram ou leram algo a respeito?

Após a leitura do texto, foi perguntado aos educandos se o mesmo apresentava maiores esclarecimentos sobre Macunaíma e a resposta foi negativa.

Como os educandos não tinham conhecimento de quem era Macunaíma, bem como, não sabiam o significado de workaholic, foi explicado que se tratava de um personagem de uma obra importantíssima do Modernismo no Brasil, com o mesmo nome: Macunaíma, escrita por Mário de Andrade. Também, o significado de workaholic foi explicado aos educandos.

E, aproveitando o ensejo e, no sentido de estabelecer uma conexão com os conteúdos do terceiro ano do Curso de Formação de Docentes, como tarefa para a aula seguinte os educandos deveriam apresentar uma pesquisa sobre Macunaíma, destacando as características do movimento modernista no Brasil, bem como o momento histórico-social em que referida obra fora produzida e publicada.

2.1 Análise das condições de produção

Retomando o texto: Nosso Macunaíma é um workaholic, foram trabalhadas as condições de produção que, de acordo com Bronckart, (1999 , p. 93) podem ser definidas como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Assim, foi dito aos educandos que tão importante quanto conhecer a estrutura composicional de um texto, é saber em que

momento ele foi produzido, por quem, com qual objetivo, onde e quando foi publicado entre outros aspectos.

Para que os educandos realizassem essa atividade, foi entregue a eles o quadro abaixo que deveria ser preenchido:

Leia outra vez o texto: Nosso Macunaíma é um Workaholic e preencha o quadro abaixo:

Autor físico	
Posição social do autor	
Destinatário físico	
Posição social do destinatário	
Objetivo	
Conteúdo temático	
Espaço físico de produção	
Espaço social de produção	
Momento de produção	
Veículo de circulação	

2.2 Primeira aula no Laboratório de Informática

Com o objetivo de conhecer o Sistema Linux, bem como as habilidades ou dificuldades dos educandos em lidar com o computador, possibilitou-se-lhes uma aula no laboratório de informática específica sobre digitação, formatação, como e onde salvar, entre outros aspectos que foram explorados.

Para isso, foi selecionado um texto: “A cara do brasileiro”, escrito por Rodrigo Cavalcante, que trata da questão “de onde vem esse jeitinho brasileiro”. Esse texto, estabelece uma dialogicidade com o texto anterior: “Nosso Macunaíma é um workaholic”. Foi explicado aos educandos que a esse fenômeno dá-se o nome de intertextualidade, “elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores”. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 86)

Embora o objetivo dessa aula fosse perceber o trato dos alunos com o computador, foi aproveitado o momento para discussão de alguns assuntos relevantes com relação ao texto: “A cara do brasileiro”. O autor, Rodrigo Cavalcante, diz que, antes de Zé Carioca de Walt Disney e de Macunaíma de Mário de Andrade, Manuel Antônio de Almeida, ainda no século XIX, já apresentava o primeiro malandro da literatura: o personagem Leonardo Pataca do livro: “Memórias de um Sargento de Milícias”. E como uma leitura puxa a outra, foi solicitado aos educandos que lessem essa obra.

Foi entregue aos educandos a seguinte proposta de trabalho:

- 1) Entre no BrOffice (clique em Aplicativos – Escritório – Processador de Textos)
- 2) Digite o texto.
- 3) Salve o texto com o nome lição 1. (Arquivo - Salvar)
- 4) Feche o texto.

- 5) Abra-o novamente
- 6) Vá ao final do texto e digite seu nome e a data de hoje.
- 7) Salve o texto novamente.
- 8) Qual a diferença entre Salvar e Salvar Como?
- 9) Selecione o título do texto e coloque em tamanho 14, negrito e na cor azul.
- 10) Selecione todo o texto e coloque numa cor e fonte diferentes.
- 11) Salve o texto novamente.

A turma teve uma resposta muito positiva a essa aula e pôde-se concluir que somente duas alunas apresentavam dificuldades em lidar com as ferramentas do computador. Porém, os educandos se organizaram para ajudar as colegas e assim, o problema foi minimizado.

Assim, foi possível perceber que o entusiasmo dos educandos ao usar o laboratório de informática era visível. Isso mostra a importância em inovar, em criar novas metodologias para enriquecer a aula e tornar o processo ensino e aprendizagem mais interessante, fazendo uso das ferramentas e recursos disponíveis na escola, tanto para o professor quanto para os alunos. E assim, os educandos permaneceram durante três aulas seguidas: digitando, salvando, enviando a tarefa para o email da professora.

2- Análise da arquitetura interna do texto

Reconhecer o tema de um texto é muito importante. Mas, é preciso também reconhecer os outros elementos que o constituem.

Para análise da estrutura composicional do artigo de opinião, foi entregue aos educandos um texto escrito especialmente para o desenvolvimento deste projeto. O texto: "A natureza pede socorro", foi escrito por Vânia Rosa de Castilho e tratava das questões relacionadas ao meio ambiente. Com as seguintes propostas:

- c) Leia e observe o texto abaixo. Ele está dividido em partes, de acordo com a composição de um texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- d) Observe que na introdução a autora procura indicar ao leitor o contexto da produção, apresentando seu ponto de vista.
- e) No desenvolvimento, a autora apresenta os argumentos baseando-se em fatos e dados concretos para defender sua tese.
- f) E, na conclusão, a autora faz uma retomada de seu ponto de vista.
- g) É importante também verificar se o título é adequado para um artigo de opinião.

Lembre-se de que ler é muito mais que decifrar códigos gráficos. Ler é perceber o sentido do texto, o significado das palavras no contexto em que estão inseridas. É ir além das palavras, é inserir-se nas entrelinhas do texto.

Após a leitura, realize as atividades abaixo:

- 4- Qual é a questão polêmica apresentada pela autora?

- 5- Cite dois argumentos utilizados pela autora.
- 6- Em que dados a autora se baseia para defender sua tese?
- 7- Você tem acompanhado por meio da mídia as enchentes que têm causado grandes destruições em várias regiões do Brasil?
- 8- Qual é a sua opinião sobre a ação do homem na natureza?

Retorne ao texto: **Nosso Macunaíma é um Workaholic** e faça a análise da estrutura interna do mesmo. Divida-o em introdução, desenvolvimento e conclusão e preencha o quadro abaixo. Observe se a autora apresenta alguma ideia nova.

Estrutura	Resposta	Parágrafo
Apresentação da tese		
Argumentos		
Nova ideia		
Conclusão		

Foi explicado também que no artigo de opinião, a intenção do autor é muito maior do que apenas fazer uma exposição de seu ponto de vista a respeito de determinado tema polêmico. O objetivo do articulista também é convencer o leitor, questionar valores, agir por meio discursivo influenciando o interlocutor, de modo que este pense da mesma forma que ele. Assim, podem aparecer no texto, trechos em que o autor parece conversar com o leitor adaptando seu discurso ao efeito esperado.

2.4 Primeira produção

No laboratório de informática, para constatar o que os educandos já haviam aprendido, bem como, para detectar quais eram suas dificuldades com relação ao artigo de opinião, foi solicitado aos mesmos a primeira produção usando o computador.

Foi deixado que escolhessem o tema que gostariam de abordar e os temas escolhidos foram:

- 3- Namoro na escola
- 4- Sexo na adolescência
- 5- Obrigatoriedade do uso do uniforme na escola
- 6- Drogas
- 7- O uso do celular na sala de aula
- 8- A preocupação com a aparência física

Muitos questionamentos surgiram neste momento. Isso demonstrou que ainda havia dúvidas com relação às características de um artigo de opinião e que outros encaminhados deveriam ser tomados.

Também, os educandos aproveitaram para pesquisar outros artigos na internet, sobre os mesmos temas. A presença da professora foi fundamental neste momento, sanando dúvidas, ajudando na organização dos textos, retomando alguns conceitos básicos.

2.5 Diferenças entre uma notícia e um artigo de opinião

Segundo Bräkling (2000) apud Perfeito (2007, p. 143), as marcas linguísticas mais relevantes de um artigo de opinião são:

a organização do discurso, quase sempre, em terceira pessoa; o uso do presente do indicativo – do subjuntivo – na apresentação da ideias, dos argumentos e contra-argumentos; a possibilidade de utilização do pretérito em explicações ou apresentação de dados; a presença de discursos alheios; a articulação coesiva sustentada por operadores argumentativos e, acrescentamos, o uso dos modalizadores. (PERFEITO, 2007, p. 143)

Para que os educandos compreendessem essas marcas de linguagem, próprias de um artigo de opinião, foram explicados os conceitos dos elementos constitutivos de um texto desse gênero e dois textos que abordavam a mesma temática foram lhes apresentados: o uso das pulseiras do sexo, questão que gerou muita polêmica em abril de 2010.

Os textos, uma notícia, retirada do jornal Folha de Londrina, do dia 1º de abril de 2010, e um artigo de opinião da Revista Época, do dia 19 de abril de 2010, foram lidos e comparados para que os educandos percebessem a diferença de linguagem, de estilo e de estrutura composicional.

Além disso, foi apresentado o conceito de notícia e suas características. Foi explicado o que era *lead*, manchete, olho. Explicado, também que, embora não haja um texto neutro, na notícia, o repórter precisa ser o mais fiel possível no relato dos fatos. Já no artigo de opinião, o articulista expressa claramente sua opinião sobre o assunto abordado, e sua intenção é a de convencer o leitor.

Após a leitura e devidas explicações, foram realizadas as seguintes atividades:

- 1) Qual é a questão polêmica que os textos apresentam?
- 2) Qual sua opinião sobre a notícia?
- 3) Você concorda com a proibição do uso das pulseirinhas? Por quê?
- (8) 4) Nesta notícia há opinião da autora? Por quê?
- 5) Qual é a tese da autora do artigo: De que adianta proibir as pulseiras do sexo?
- 6) Quais os argumentos utilizados para defender sua tese?
- 7) Há no texto definições que permitem ao leitor maior conhecimento do tema? Identifique.
- 8) Há no texto a presença de vozes de autoridade? Destaque-as.
- 9) Identifique os elementos articuladores e os modalizadores.
- 10) Preencha o quadro abaixo:

Questões	Notícia	Artigo de opinião
Autora do texto		
Há informações sobre ela?		
Assunto do texto		
Interlocutor visado		
Objetivo do texto		
Argumentos		
Veículo de circulação		
Data de publicação		

2.6 Produção final

Ao reescreverem seus textos, os educandos tinham conhecimento de que um texto é sempre lacunar e que o mesmo sempre se oferece a novas inserções, substituição de alguns termos ou expressões ou até mesmo cortes de algumas palavras ou parágrafos.

Foi-lhes deixado claro que a refacção de um texto não é motivo para constrangimentos, mas um exercício para melhorar o texto e que os articulistas e até mesmo os grandes escritores reescrevem seus textos quantas vezes forem necessárias para que os mesmos possam ser publicados.

A partir dessas considerações, os educandos refizeram seus textos sem que houvesse problemas ou reclamações.

3 POSTAGEM DOS TEXTOS NO BLOG

Com o objetivo de diminuir a artificialidade da escrita de um artigo de opinião, desde o início do desenvolvimento do projeto os educandos tinham ciência de que seus artigos de opinião seriam postados no blog da professora: professorasoninhapde2009.blogspot.com. Esse fato motivou-os ainda mais a escreverem, pois a escrita do artigo tinha uma finalidade social e não apenas para cumprir uma tarefa solicitada pela professora.

Após escritos, corrigidos e reescritos os textos tiveram esse destino.

4 APRESENTAÇÃO DE DOIS TEXTOS DOS EDUCANDOS NA PRIMEIRA VERSÃO

CIGARRO NA ESCOLA

Júlia da Cunha

Recordo-me da infância, quando na escola do ensino fundamental, nós alunos achávamos bizarras as cenas de jovens fumantes, que não cumpriam as regras da escola, que agiam de forma promíscua, ignorando a todos.

Hoje o uso dessa droga se tornou tão frequente, que nós estudantes inalamos o ar poluído a todo momento, tornando-nos fumantes passivos. O conselho

escolar perdeu o controle em relação aos alunos , ocorrem atos de vandalismo com tamanha intensidade que tais nem se dão ao trabalho de informar a direção.

Uma droga tão prejudicial a saúde não deve circular entre crianças que não possuem maturidade suficiente para distinguir o certo do errado. Crianças e adolescentes não estão atinando pela gravidade da situação. Na maioria das vezes os jovens são levados ao vício pela forte influência de amigos. Todos devemos aprender desde cedo os males causados pelo consumo ou pelo contato com a fumaça do cigarro.

Escola é um local onde deve haver respeito e integridade, fumar em meio a crianças é inadmissível. O uso do cigarro deve ser proibido, essa substância maléfica deve ter sua circulação suspensa. Educar sobre o tabagismo é o primeiro passo para evitar o vício.

APARÊNCIA

Suelen Yoshie de Oliveira

Desde pequenos ouvimos que devemos gostar das pessoas pelo o que ela é, e não por sua beleza.

Hoje vemos e somos, muitas vezes, influenciados pela valorização da beleza, quando abrimos revistas, olhamos outdoors pelas ruas e ligamos a televisão vemos corpos esculturais, que esta fora do padrão da maioria da população. Mas um ponto importante que hoje não precisamos ter beleza física e sim ter boa aparência, se vestir bem.

Antigamente na Grécia se valorizavam a beleza e as medidas perfeitas de seus corpos. Porém era valorizado também o conhecimento.

Dá para acreditar que há pessoas passam pela vida lutando contra o envelhecimento? Que é um processo natural da vida. E essas pessoas investem em cremes para rejuvenescimento da pele, dietas para emagrecer, academias ou em cirurgias plásticas para adquerir o corpo que considera “perfeito”. E acreditam só na beleza, e que ela trará a felicidade e autoconfiança que precisa para viver bem consigo mesma.

E as empresas de cosméticos, moda, perfume e produtos de emagrecimento se utilizam a mídia para divulgar seus produtos e com modelos lindos, com o físico invejado por todos, para assim vender seus produtos.

A beleza é fundamental? Não, mas sim uma boa aparência, pois valoriza a essência de cada um de nós e nos ensina a usar nossos pontos fortes, aumentando auto-estima, confiança, segurança e entre outros.

Acreditamos que ter boa aparência é fundamental, pois pode abrir portas de emprego, ajuda nos paqueras. Assim podemos não ter beleza física e nem sofrer para tê-la, basta ter amor próprio e simplesmente nos arrumar para ficar elegante e bonita. E cuidar da saúde de nosso corpo, com caminhada e uma alimentação adequada e cuidar da pele com hidratante e protetor solar.

5 OS MESMOS TEXTOS NA VERSÃO FINAL

Tabagismo, problema de todos

Júlia da Cunha

Apesar das campanhas antitabagismo e da avalanche de informações acerca dos males do cigarro, os adolescentes estão começando a fumar cada vez mais cedo, muitos achando que não vão se viciar.

Cigarro é dependência. Não é escolha. Escolhe-se começar. No entanto, depois de tornar-se mais uma das vítimas do tabagismo, o fumante pouco consegue fazer para controlar a constante necessidade que seu corpo sente em relação às substâncias presentes no tabaco. Todos devemos aprender desde cedo os males causados pelo consumo ou pelo contato com a fumaça do cigarro.

Infelizmente, hoje o uso dessa droga se tornou tão frequente, que nós estudantes inalamos o ar poluído a todo momento, tornando-nos fumantes passivos.

Uma droga tão prejudicial a saúde não deve circular entre crianças que não possuem maturidade suficiente para distinguir o certo do errado. Crianças e adolescentes não estão atinando a gravidade da situação. Na maioria das vezes, os jovens são levados ao vício pela forte influência de amigos.

“Diante desses fatos, não é de se admirar que o cigarro seja considerado um dos maiores problemas de saúde pública (e ambiental) que nossa sociedade enfrenta na atualidade”, diz a professora pós-graduada em Biologia, Mariana Araguaia.

Na escola, um lugar de múltiplos aprendizados, um lugar onde deve haver respeito e integridade, que todos sabemos que é proibido fumar, ainda há aqueles que desrespeitam as leis e fumam em meio a crianças. Fato inadmissível. Educar sobre o tabagismo é o primeiro passo para evitar o vício. Vamos fazer nossa parte: denuncie.

Beleza e conhecimento devem caminhar juntos

Suelen Yoshie de Oliveira

Na Grécia se valorizavam não só a beleza física de seus corpos, mas também, valorizava-se o conhecimento.

Desde pequenos ouvimos que devemos gostar das pessoas pelo o que elas são, e não por sua beleza exterior.

Hoje somos, muitas vezes, influenciados pela valorização da beleza. Quando abrimos revistas, olhamos outdoors pelas ruas ou ligamos a televisão, vemos corpos esculturais, que estão fora do padrão da maioria da população. Mas um ponto importante a ser considerado é que hoje não precisamos ter beleza física e sim ter boa aparência.

Antigamente, na Grécia se valorizavam não só a beleza física e as medidas perfeitas de seus corpos, mas também, valorizava-se o conhecimento, obtido com a experiência.

Dá para acreditar que há pessoas que passam pela vida lutando contra o envelhecimento? E essas pessoas investem em cremes para rejuvenescimento da pele, dietas para emagrecer, academias ou em cirurgias plásticas para adquirir o

corpo que consideram “perfeito”. Essas pessoas se esquecem de que envelhecer é um processo natural da vida. E o conhecimento que adquiriram durante sua existência? Isso não vale nada? Infelizmente, acreditam só na beleza exterior e que ela trará a felicidade e autoconfiança que precisam para viver bem consigo mesmas.

E as empresas de cosméticos, moda, perfume e produtos de emagrecimento aproveitam dessa obsessão utilizando a mídia para divulgar seus produtos com modelos lindos, com o físico invejado por todos, para assim vender mais seus produtos.

A beleza é fundamental? Creio que não, basta que a pessoa tenha cuidados consigo mesma, uma boa aparência, pois isso valoriza a essência de cada um de nós e nos ensina a usar nossos pontos fortes, aumentando a autoestima, confiança, segurança entre outros.

Por isso, acreditamos que ter boa aparência é fundamental, pois pode abrir portas de emprego, ajuda nas paqueras. Assim podemos não ter beleza física e nem sofrer para tê-la, basta ter amor próprio e simplesmente nos arrumar para ficarmos elegantes e bonitas. E cuidar da saúde de nosso corpo, fazer caminhada, alimentar-se adequadamente e tratar da pele com hidratante e protetor solar. Concorda?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que trabalhar com gêneros textuais, seguindo uma sequência didática, permite uma “reflexão sobre a organização do texto” (DCE, 2008, p. 61). Isso favorece a compreensão da estrutura e dos elementos constitutivos do texto como: coesão, coerência, argumentatividade, intencionalidade, situacionalidade...

Percebeu-se também que trabalhar com gêneros textuais demanda tempo, planejamento constante e dedicação. Que exige muito do professor, que precisa ser perspicaz, estudar bastante para estar preparado para os diversos questionamentos dos educandos tanto durante a escrita, quanto na reescrita dos textos, que é um trabalho árduo, porém valoroso, que acrescenta conhecimentos não só aos educandos, mas também ao professor.

Foi um trabalho importante e diferente daquilo a que os educandos estavam acostumados. Percebeu-se que estes se sentiram motivados a escrever, pois o fato de utilizarem o computador, de pesquisarem na internet para embasarem seus textos, favoreceu o desenrolar das ações.

Também a clareza que os educandos tinham dos objetivos propostos, bem como, onde seriam postados seus textos, isto é, o veículo de circulação, estimulou-os a escreverem e a reescreverem seus textos.

De uma maneira geral, os textos produzidos eram bons. Claro que a primeira versão apresentava problemas de concordância verbal e nominal, acentuação, paragrafação, entre outros, mas que foram trabalhados durante o desenvolvimento da escrita, ora individualmente, ora no grupo, o texto foi tomando forma e sendo progressivamente melhorado. É visível a diferença entre a primeira versão e a versão final, após terem sido estudados os elementos constitutivos do artigo de opinião.

É claro que num trabalho como este, enfrentam-se muitos desafios e é preciso saber enfrentá-los. Um desses desafios, foi em relação ao tempo de desenvolvimento, pois embora o planejamento constasse de dois bimestres, houve muitos feriados no segundo semestre de 2010, justamente nos dias em que o projeto era desenvolvido. Porém, os educandos estavam tão envolvidos com o

desenvolvimento do projeto, que mesmo em dias em que não havia aulas, lá estava a turma toda para mais uma aula no laboratório.

E o uso do laboratório de informática, foi outro desafio, pois algumas vezes, estava ocupado pelos professores PDE / 2010. Ou ainda, a ocorrência de queda no sistema, quando os educandos já haviam escrito, mas ainda não tinham salvado seus textos. Porém, esses desafios serviram como requisitos para que as ações tivessem novos direcionamentos.

Espera-se que este trabalho possa estimular outros professores a desenvolverem novas metodologias de produção textual por meio de sequências didáticas e também, utilizar as novas tecnologias que as escolas paranaenses têm à disposição.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de: Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERNARDO, Gustavo. **Redação Inquieta**. 5 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000,

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, Beth, (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Editora da Unicamp, Campinas, SP, 1997. p. 281-288.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. & Beatriz Citelli. **Da redação à produção de textos**. In: Lígia Chiappini (Coord.). Aprender e Ensinar com Textos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1.

KAUFMAN, Ana Maria, RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de: Inajara Rodrigues- Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.;Machado, M. A.(Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. RJ: Lucerna, 2002.

MELO, Luiz Roberto Dias de; PAGNAN, Celso Leopoldo. **Texto: argumentação e ideologia**. São Paulo: Edição dos Autores, 1999.

MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée, (Org.). **Gêneros Textuais**. Bauru, SP: Edusc, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: Chiappini, Lígia (coordenadora geral). **Aprender e Ensinar com Textos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1.

PERFEITO, Alba Maria; CECÍLIO, Sandra Regina; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Leitura e análise linguística**: diagnóstico e proposta de intervenção. In: Acta Sci Human. Soc. Sci. Maringá, 2007, n. 2, p.137 – 149.

SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle, DOLZ, Joaquim. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola** Tradução de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

ANEXO I

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS



**Contrato de Cessão Gratuita de Direitos Autorais
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE**

(MODELO)

Pelo presente Instrumento particular, de um lado (nome completo e por extenso do autor), (nacionalidade), (estado civil), (profissão), CPF nº (nº CPF), Cédula de Identidade RG nº (nº do RG) residente e domiciliado à Rua (endereço), na cidade de (nome da cidade), Estado (nome do Estado), denominado CEDENTE, de outro lado a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com sede na Avenida Água Verde, nº 2140, Vila Izabel, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, inscrita no CNPJ sob nº 76.416.965/0001-21, neste ato representada por seu titular Flávio Arns, Secretário de Estado da Educação, brasileiro, portador do CPF nº....., ou, no seu Impedimento, pelo seu representante legal, doravante denominada simplesmente SEED, denominada CESSIONÁRIA, têm entre si, como justo e contratado, na melhor forma de direito, o seguinte:

Cláusula 1ª – O CEDENTE, titular dos direitos autorais da obra (título ou descrição do texto / poesia / letra de música / ilustração / fotografia / filme / painel / pintura / obra / discurso / palestra / melodia / outros arquivos de áudio / etc.), cede, a título gratuito e universal, à CESSIONÁRIA todos os direitos patrimoniais da obra objeto desse contrato, como exemplificativamente os direitos de edição, reprodução, impressão, publicação e distribuição para fins específicos, educativos, técnicos e culturais, nos termos da Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 e da Constituição Federal de 1988 – sem que isso implique em qualquer ônus à CESSIONÁRIA.

Cláusula 2ª – A CESSIONÁRIA fica autorizada pelo CEDENTE a publicar a obra autoral ao qual se refere a cláusula 1.ª deste contrato em qualquer tipo de mídia, como exemplificativamente impressa, digital, audiovisual e web, que se fizer necessária para sua divulgação, bem como utilizá-la para fins específicos, educativos, técnicos e culturais.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS



Ciáusula 3ª – Com relação a mídias impressas, a CESSIONÁRIA fica autorizada pelo CEDENTE a publicar a obra em tantas edições quantas se fizerem necessárias em qualquer número de exemplares, bem como a distribuir gratuitamente essas edições.

Ciáusula 4ª – Com relação à publicação em meio digital, a CESSIONÁRIA fica autorizada pelo CEDENTE a publicar a obra, objeto deste contrato, em tantas cópias quantas se fizerem necessárias, bem como a reproduzir e distribuir gratuitamente essas cópias.

Ciáusula 5ª - Com relação à publicação em meio audiovisual, a CESSIONÁRIA fica autorizada pelo CEDENTE a publicar e utilizar a obra, objeto deste contrato, tantas vezes quantas se fizerem necessárias, seja em canais de rádio, televisão ou web.

Ciáusula 6ª - Com relação à publicação na web, a CESSIONÁRIA fica autorizada pelo CEDENTE a publicar a obra, objeto deste contrato, tantas vezes quantas se fizerem necessárias, em arquivo para impressão, por escrito, em página web e em audiovisual.

Ciáusula 7ª – O presente Instrumento vigorará pelo prazo de 05 (cinco) anos contados da data de sua assinatura, ficando automaticamente renovado por igual período, salvo denúncia de quaisquer das partes, até 12 (doze) meses antes do seu vencimento.

Ciáusula 8ª – A CESSIONÁRIA garante a indicação de autoria em todas as publicações em que a obra em pauta for veiculada, bem como se compromete a respeitar todos os direitos morais do autor, nos termos da Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 e da Constituição Federal de 1988.

Ciáusula 9ª – O CEDENTE poderá publicar a obra, objeto deste contrato, em outra(s) obra(s) e meio(s), após a publicação ou publicidade dada à obra pela CESSIONÁRIA, desde que indique ou referencie expressamente que a obra foi, anteriormente, exteriorizada (e utilizada) no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS



Cláusula 10ª – O CEDENTE declara que a obra, objeto desta cessão, é de sua exclusiva autoria e é uma obra inédita, com o que se responsabiliza por eventuais questionamentos judiciais ou extrajudiciais em decorrência de sua divulgação.

Parágrafo único – por inédita entende-se a obra autoral que não foi cedida, anteriormente, a qualquer título para outro titular, e que não foi publicada ou utilizada (na forma como ora é apresentada) por outra pessoa que não o seu próprio autor.

Cláusula 11ª – As partes poderão renunciar ao presente contrato apenas nos casos em que as suas cláusulas não forem cumpridas, ensejando o direito de indenização pela parte prejudicada.

Cláusula 12ª – Fica eleito o foro de Curitiba, Paraná, para dirimir quaisquer dúvidas relativas ao cumprimento do presente contrato.

E por estarem em pleno acordo com o disposto neste Instrumento particular a CESSIONÁRIA e o CEDENTE assinam o presente contrato.

Curitiba, de de

CEDEnte

CESSIONÁRIA

TESTEMUNHA 1

TESTEMUNHA 2

ANEXO J**Questionário (maio/2010)**

Responda a essas questões antes de iniciarmos o curso de hoje.

Essas perguntas e respostas participarão de uma pesquisa científica/acadêmica realizada pela professora Marilúcia em sua tese de doutoramento.

Caso necessário use também o verso da folha para complementar suas respostas.

1) Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 23) orientam que o gênero precisa ser tomado como “objeto de ensino”. Na sua prática de ensino de Língua Portuguesa você toma o gênero como objeto de ensino? Como?

2) No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008, p. 52) expõe que “antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua”. Em suas aulas de Língua Portuguesa o gênero é tomado como prática social? Como?

3) Qual o livro didático de Língua Portuguesa que a escola que você leciona está adotando atualmente? (descrever se é de EF ou EM).

4) Em qual Núcleo Regional de Ensino você está lotada?

5) Em seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola realizado no PDE você está desenvolvendo trabalhos a respeito dos gêneros discursivos/textuais? Que tipo de trabalho?

Nome: