



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SANDRA ELAINE LUPPI

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO RESUMO**

LONDRINA
2012

SANDRA ELAINE LUPPI

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO RESUMO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof. Dr^a. Alba Maria Perfeito

LONDRINA
2012

SANDRA ELAINE LUPPI

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO RESUMO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora Dr^a Alba Maria Perfeito
UEL – Londrina - PR

Prof^a Maria Luiza Monteiro Sales Coroa
UNB – Brasília - GO

Profa Dra Lucineia Aparecida de Rezende
UEL – Londrina - PR

Londrina, 16 de abril de 2012.

Dedico este trabalho à Ana Beatriz, minha filha, que soube compreender minhas ausências e sempre é, para mim, motivação para seguir adiante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Alba Maria Perfeito, pela disposição em compartilhar seu conhecimento, sua irrepreensível conduta profissional e, acima de tudo, pelo apoio que, muitas vezes, ultrapassou a esfera acadêmica.

Às professoras Mariângela Pecciolo Galli Joanilho e Lucineia Aparecida de Rezende, pelas valiosas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

À minha família, pela sua "torcida"; sobretudo, aos meus pais, Luiz e Hebe, a quem devo uma formação que sempre valorizou o estudo.

À minha filha, Ana Beatriz, por ter aberto mão de nosso tempo juntas e me ajudado de muitas formas, especialmente sendo motivo de alegria.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, representada pela Chefia do Núcleo Regional de Educação de Londrina, pela disposição de flexibilizar meu horário de trabalho, a fim de que pudesse cumprir os créditos e demais obrigações do Programa de Mestrado.

Aos colegas do Núcleo, que tantas vezes compartilharam das minhas dificuldades, me incentivaram e escutaram com paciência; em especial à Anísia, pela sua inestimável e competente ajuda.

Às professoras integrantes do grupo de estudos, sem as quais este trabalho não seria possível.

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Paulo Freire

LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo**. 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMO

É conhecido que a maioria dos alunos brasileiros termina o Ensino Médio com grande defasagem no domínio da leitura e da escrita, fato que nos alerta para a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas, geralmente centrado na gramática normativa, sem vínculo com situações reais de interação. O presente trabalho, no intuito de contribuir para a reflexão, propõe-se a discutir, em encontros de formação continuada de professores da rede pública do Paraná, uma concepção de linguagem e de metodologia que possa subsidiá-los na superação dos problemas diagnosticados. Dessa forma, defende, baseando-se teoricamente em Bakhtin (2003), a adoção dos gêneros discursivos como eixo de organização e progressão curricular da disciplina e a sua transposição didática fundamentada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a partir da elaboração de um Plano de Trabalho Docente, conforme propõe Gasparin (2003). Para alcançar esse intento, por meio de uma pesquisa-ação, procura estabelecer a articulação entre teoria e prática em um projeto de formação continuada de docentes, considerados como sujeitos epistêmicos, agentes de sua própria formação. Assim, analisa o processo de elaboração coletiva de um Plano de Trabalho Docente do gênero discursivo *resumo escolar*, buscando verificar a possibilidade - em um espaço-tempo definido de formação - da produção e mobilização de saberes teórico-práticos dos professores, com a finalidade de alcançar um ensino mais eficiente da Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, caracterizada por uma participação ativa dos investigados e a preocupação com a articulação da teoria com a prática. Os dados que compõem a pesquisa foram coletados em dez encontros de grupo de estudos, realizados com um grupo de professoras do Ensino Médio e registrados em diário de campo. A análise indica que é possível articular o aprofundamento teórico aos saberes dos professores, para a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, as dificuldades enfrentadas apontam para a complexidade do processo, que traz à tona algumas tensões e contradições presentes na escola. Apesar disso, os resultados demonstram que a constituição de grupos de formação permanente de professores é uma alternativa para produzir mudanças, que levem em consideração os condicionantes reais do trabalho docente. Entretanto, ao final do estudo, fica claro que é preciso assegurar, aos profissionais, as condições para assim atuarem, principalmente com disponibilização de um espaço e tempo dentro dos programas de formação.

Palavras-chave: Formação continuada. Gêneros discursivos. Plano de trabalho docente. Pedagogia histórico-crítica. Resumo escolar.

LUPPI, Sandra Elaine. **An experience of continuing education: teaching of discursive genre summary school.** 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

ABSTRACT

It is known most Brazilian students finish the high school with great difficulties on reading and writing, fact that alerts us to the need to rethink the teaching of Portuguese Language in our schools, generally based on normative Grammar, without being based on real situations of interaction. This work, in order to contribute to the reflection, it is proposed to discuss at meetings of continuing education for public school teachers in Paraná, a design language and methodology that can subsidize them in overcoming the identified problems. So, it is defended, theoretically based on Bakhtin (2003), the adoption of textual discursive genre as axis of organization and progression curricular subject and its didactic transposition based on pedagogical historic-critic, by the elaboration of one plan teaching work as Gasparin (2003) proposes. To achieve this purpose, through an action research seeks to establish the articulation between theory and practice in a Project of continuing education teachers. They are considered as epistemic subjects, and also agents of their own training. Thus, analyzes the process of collective elaboration of a Work Plan Teacher of discursive genre school summary, trying to verify the possibility - a space-time training set - the textual production and mobilization of theoretical and practical Knowledge of teachers, in order to achieve more efficient education of Portuguese language. So, it is about an action research, characterized by an active participation of investigated and the concern for the articulation of theory and practice. The data of this research were collected in ten groups study meetings accomplished with a teacher group of high school and recorded in a field diary. Their analysis indicates that it is possible to articulate the theoretic knowledge to the teachers, for the production of new knowledge. On the other hand, the faced difficulties point to the complexity of the process that brings out some tensions and contradictions present in the school. Nevertheless, the results seem to demonstrate the constitution of groups of teachers permanent formation is an alternative to produce changes which takes in consideration the real condition of teacher's work. However, at the end of the study, it is clear that is necessary to ensure to these professionals good conditions for them to work and act in space and time inside the formation programs.

Key words: Continuing education. Discursive genres. Plan teaching. Historical and critical pedagogy. Summary school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 GÊNEROS DISCURSIVOS E PLANO DE TRABALHO DOCENTE:	
TESSITURA TEÓRICA	16
1.1 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO	17
1.2 Os GÊNEROS DISCURSIVOS	21
1.3 Os GÊNEROS DISCURSIVOS: PROPOSTAS DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	31
1.4 A OPÇÃO POR UMA TEORIA CRÍTICA DE CURRÍCULO	33
1.5 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS E ESTRUTURA	43
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS	
CONSIDERAÇÕES	53
2.1 O PROFESSOR COMO SUJEITO EPISTÊMICO	55
2.1.1 Saberes Docentes e Formação Profissional	61
2.2 TEORIA, PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	65
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	70
3.1 PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO: DESTAQUE PARA A PESQUISA QUALITATIVA	70
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO	74
3.3 A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO	79
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	89
4 ANÁLISE DOS DADOS	91
4.1 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS QUESTÕES PRÉVIAS	91
4.1.1 A Modelização Didática: um Desafio	92
4.1.2 As Resistências (ainda) Presentes	96
4.2 A ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE: REFLETINDO SOBRE O	
PROCESSO	101
4.2.1 Prática Social Inicial	102
4.2.2 Problematização	111
4.2.3 Instrumentalização	121

4.2.4	Catarse	142
4.2.5	Prática Social Final	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	154

INTRODUÇÃO

Durante vinte e cinco anos, como professora na educação básica da rede pública, ensinando alunos das classes populares, sempre me incomodou a grande dificuldade por eles apresentada na leitura e escrita. Especialmente o fato de que mesmo entre os melhores - os que saíam-se bem nas avaliações, eram aprovados e prosseguiam os seus estudos normalmente - havia alunos com enormes dificuldades para escrever e ler. A própria organização pedagógica da escola favorecia essa situação, pois o eixo de progressão e articulação curricular era a gramática, descontextualizada e centrada na metalinguagem, com vistas a que o aluno "decorasse" os conteúdos para a prova e passasse de ano sem o efetivo domínio da língua.

Além disso, os preocupantes índices do nosso fracasso escolar, no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa, amplamente divulgados pela imprensa, por meio dos resultados das avaliações institucionais, também apontam para a necessidade de refletirmos sobre a qualidade do ensino ofertado em nosso país. Tais avaliações têm acontecido, sistematicamente, desde a década de 90, nos diferentes níveis de ensino, por iniciativa do governo federal ou de organismos internacionais¹.

A propósito dos resultados dessas avaliações, Bagno (2001) afirma que a origem do problema está no tratamento dado ao ensino da língua no Brasil, que enfatiza mais a gramática. Bagno cita pesquisas indicando que a maior parte dos professores dedica setenta por cento de suas aulas a normas, quando, para ele, a ênfase deveria ser na leitura e na escrita. Afirmação já assinalada, antes dos referidos testes, por outros estudiosos, como Geraldi (1997, 2006).

Não é difícil, portanto, constatar o nosso insucesso, ao se tratar de ensinar a ler e escrever com competência, fracasso cujas consequências inclusive estão presentes nos índices de evasão, reprovação e, por vezes, aversão às aulas de Língua Portuguesa, na educação básica.

¹ Podemos citar, em nível nacional, o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil e pelo SAEB, cujos resultados mais recentes demonstram que avançamos a passos lentos. Em uma escala de desempenho que vai de 0 a 350, na Língua Portuguesa, a média geral nacional não passou de 184,29. Os dados do PISA - Programa Internacional para Avaliação de Estudantes - também confirmam o péssimo rendimento dos alunos brasileiros. Na última avaliação de leitura, também em 2009, o Brasil ocupou a 53ª colocação dentre 65 países participantes.

Por outro lado, o trabalho como assessora pedagógica de Língua Portuguesa no Núcleo Regional de Educação de Londrina² possibilitou-me o contato frequente com muitos professores - no acompanhamento das escolas e nos cursos de formação continuada (como participante ou docente) - e evidenciou a prevalência de uma metodologia transmissiva, com ênfase em exercícios de classificação ou estruturais, segundo uma sequência de conteúdos (gramaticais) preestabelecida e sem relação com as particularidades dos gêneros discursivos ou mesmo com textos que, frequentemente, funcionam como pretexto para o ensino gramatical isolado. Apesar de todas as contribuições das ciências linguísticas, que apontam para a adoção de uma concepção interacionista de linguagem e estão presentes, inclusive, em diretrizes oficiais da educação, os professores, na maioria das vezes, ainda não conseguem concretizar uma prática baseada nessa linha teórica, haja vista o quadro de insucesso escolar já enunciado. Muitas vezes eles reproduzem o discurso oficial, que preconiza uma perspectiva enunciativa, mas se reconhecem limitados pela sua própria formação, que não os preparou para uma ação pedagógica de acordo com essa nova linha teórica.

Constatai que, apesar da referida concepção ser veiculada há algumas décadas - ao menos no campo teórico - não significa que os professores da educação básica sintam-se seguros para planejar suas aulas segundo seus princípios. Percebe-se, portanto, uma lacuna a ser preenchida, espaço no qual o presente estudo pretende inserir-se, no sentido de procurar alternativas metodológicas que contemplem esses pressupostos e assegurem um ensino mais efetivo da língua portuguesa.

Ao empreender a jornada, eu sabia que o desafio era muito grande: seria necessário planejar a formação em serviço dos professores de modo a ajudá-los a superar um ensino tradicionalmente centrado na prescrição e descrição dos fatos da língua, que, conforme posto, adota os conceitos gramaticais como balizadores do currículo. Um ensino que, para o aluno, traz resultados preocupantes, pois, segundo Antunes (2003, p. 20):

² Subsede da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, cuja abrangência compreende 19 municípios da região norte do Estado, atendendo 128 escolas públicas estaduais, nas quais atuam aproximadamente 600 professores de língua portuguesa.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, "deixa" a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

Concordo com Antunes e considero que não podemos compactuar uma situação que perpetua a exclusão e a desigualdade. Precisamos preparar alunos que possam se inserir plenamente na sociedade, contribuindo, inclusive, para transformá-la, formar cidadãos capazes de produzir e compreender textos orais e escritos com competência, nas mais diferentes situações de interação. Entendo que o domínio da cultura letrada é condição para a inserção social. Contudo, para alcançar esse objetivo, é necessário que a leitura e a escrita sejam consideradas como práticas sociais, e se priorizem atividades que levem o aluno ao uso da linguagem em situações reais de interlocução.

Por todas as considerações postas, postulo que um estudo que proponha uma rediscussão do ensino de língua portuguesa pode contribuir para a ressignificação da educação linguística oferecida aos alunos da educação básica. Todavia, qualquer iniciativa nesse sentido que não envolva os professores corre o risco de tornar-se estéril, na medida em que os anula como sujeitos, ou seja, desconsidera-os como produtores de saberes que não podem ser relevados. A propósito, Moita-Lopes (2006, p. 101) ressalta:

Por um lado, conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela; e, por outro, em Linguística Aplicada, temos de produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática.

Para diminuir o isolamento entre a teoria e a prática, e contrariando o paradigma positivista - baseado no pressuposto de que deve haver a separação entre o pesquisador e o objeto estudado - procuro minimizar esse distanciamento, substituindo-o pela proximidade crítica, isto é, considerando os professores como sujeitos epistêmicos que, na interação com o pesquisador, com os colegas e com o objeto de estudo, produzem conhecimentos.

À época do início deste estudo estava envolvida, mais especificamente, com um projeto de formação em serviço de professores de Língua

Portuguesa, que atuavam no ensino médio organizado em blocos³. No primeiro bimestre de 2010, realizamos duas reuniões, com o objetivo de entender melhor a reestruturação proposta para o ensino médio e trocar experiências entre os professores de diferentes escolas, a fim de fortalecer a sua prática pedagógica. Os encontros não foram diferentes de outros que realizara com docentes durante minha trajetória de assessora da área, ou seja, mais uma vez vi-me diante da queixa dos professores sobre suas dificuldades em planejar as aulas de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, que preconizam o ensino de língua portuguesa via gêneros discursivos. Por isso, propus que, em nossas próximas reuniões estudássemos possibilidades para a sua transposição didática, por meio do planejamento colaborativo de atividades. Como ponto de partida, sugeri que elaborássemos um Plano de Trabalho Docente (PTD) para o ensino de um gênero discursivo a ser determinado pelo grupo. Para estabelecermos uma base teórico-metodológica que desse um direcionamento ao nosso trabalho, a proposta foi a de que seguíssemos os caminhos trilhados em projeto de pesquisa o qual integro na Universidade Estadual de Londrina⁴. Aceita a sugestão, passamos à ação, com a constituição de um grupo de estudos que se reuniu periodicamente desde então. O relato da interação do grupo constitui o cerne desta pesquisa, com a reflexão sobre os avanços, os percalços e dúvidas com as quais nos deparamos na empreitada coletiva.

Assim, meu objetivo mais amplo no presente estudo é o de procurar, juntamente com professores da educação básica, alternativas metodológicas para um ensino de língua portuguesa mais eficaz, adotando os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular, em salas de aula do Ensino Médio. Para tanto, procuro envolver os professores em seu processo de formação, não os considerando objeto de estudo, mas investigadores da própria prática.

Mais especificamente, dentro do campo aplicado, busco a elaboração, de forma colaborativa, de um Plano de Trabalho Docente,

³ Projeto piloto de organização curricular no Paraná, que prevê a oferta semestral da disciplina, com carga horária concentrada. Assim, no lugar de três aulas semanais durante um ano, o aluno tem seis aulas durante um semestre. No próximo semestre, a disciplina não é ministrada.

⁴ No projeto, denominado "Análise Linguística Contextualizada às Práticas de Leitura e de Produção Textual" fundamentamo-nos na concepção de linguagem como interação, conforme as ideias do Círculo de Bakhtin, discutindo possibilidades de transposição didática, via gêneros discursivos, envolvendo na discussão professores da rede pública estadual de ensino. Encontramos em Gasparin (2003) uma possibilidade de concretização dessa proposta, por meio de sua didática para a pedagogia histórico-crítica, que procuramos adaptar para o processo de didatização dos gêneros discursivos, objetivo maior de nosso projeto.

estabelecendo a articulação entre a teoria e a prática e procurando a substituição da abordagem tradicional da gramática pela análise linguística, propiciando reflexão sobre as marcas linguístico-enunciativas presentes no gênero discursivo "resumo escolar", vinculadas ao contexto de produção, conteúdo temático e construção composicional.

Pretendi, também, analisar a possibilidade, em um espaço-tempo definido de formação de professores em serviço, da produção, transformação e mobilização de saberes teórico-práticos de todos os participantes, que pudessem traduzir-se em um ensino mais produtivo da língua portuguesa.

Diante da impossibilidade de alcançar os objetivos propostos sem que os professores realizassem uma análise crítica e reflexiva das suas próprias atuações, levei em consideração o que propõe Tardif (2005, p. 238):

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista.

Conforme o autor, não é produtor, portanto, separar o pensar do fazer; ao contrário, quando o profissional reflete na ação, ele se torna um pesquisador no contexto de atuação, podendo aliar a pesquisa à sua prática profissional.

Pelo exposto, fica claro que não seria possível abordar apenas as teorias linguísticas que dão suporte a este estudo, sem levar em conta a questão da formação de professores, fato que, necessariamente, reflete-se na organização e apresentação do trabalho.

Nesse sentido, no capítulo 1, apresento a fundamentação teórica adotada na elaboração do Plano de Trabalho Docente, mais especificamente, a concepção de linguagem interacionista e a decorrente teoria dos gêneros discursivos, sua definição e propostas de transposição didática. Dentro do mesmo capítulo, abordo, ainda, as diferentes teorias curriculares presentes na escola, bem como a justificativa da nossa opção por uma teoria crítica de currículo. Por último, discorro sobre o método adotado para direcionar a nossa ação, dentre as diversas possibilidades de transposição didática dos gêneros discursivos.

No capítulo 2, teço algumas considerações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, considerando-o como sujeito epistêmico, detentor de saberes e capaz de atuar ativamente no aprimoramento de sua prática. Ainda abordo a relação entre esses saberes e a sua formação profissional. Termino o capítulo discutindo a relação teoria e prática dentro da formação de professores.

No capítulo 3, apresento a metodologia empregada na investigação, justificando a opção pela pesquisa qualitativa, e, dentro desse paradigma, pela pesquisa-ação. Descrevo, também, o processo de constituição do grupo de estudos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Em estreita vinculação com os capítulos anteriores, no capítulo 4, analiso os dados resultantes da interação do grupo, tanto no estudo da teoria quanto na elaboração das atividades para o Plano de Trabalho Docente. Para isso, faço uma reflexão sobre o desafio da modalização didática e do enfrentamento das resistências, ainda presentes na escola, a tentativas de inovar a metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, apresento o processo de elaboração e a versão final do Plano de Trabalho Docente, com o registro e a análise do caminho percorrido.

Por último, nas Considerações Finais, procuro fazer a síntese do percurso, considerando não apenas os avanços, mas também as dificuldades enfrentadas.

1 GÊNEROS DISCURSIVOS E O PLANO DE TRABALHO DOCENTE: TESSITURA TEÓRICA

Articular uma teoria de linguagem - mais especificamente, a interacionista, via gêneros discursivos do discurso - a uma teoria de educação foi o primeiro desafio a que me propus na pesquisa. No processo, refletir sobre o papel que representa a escola para a educação dos alunos, principalmente os da escola pública, geralmente frequentada pelas classes menos favorecidas, foi fundamental. Não é difícil concluir que essa tem uma dívida histórica para com os alunos, no sentido de que não tem conseguido assegurar o acesso à educação letrada, que lhes permita assumir uma postura de cidadãos ativos na sociedade.

Se observarmos o percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil - de característica extremamente elitista, mesmo quando, a partir de meados do XX, houve uma pretensa "democratização" do ensino, com a expansão progressiva do número de vagas - e o confrontarmos com a situação de analfabetismo funcional e as imensas dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos ao final da educação básica, constataremos que o momento histórico requer novos posicionamentos em relação às práticas de ensino, seja pela sua discussão crítica, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas que superem a atitude normativista.

Assim, a proposta junto aos professores foi a de, juntos, procurarmos alternativas. Para isso, foi necessário definir, a priori, qual a concepção de linguagem e de educação fundamentariam a nossa busca. Só a partir dessa definição foi possível chegar ao Plano de Trabalho Docente, nos moldes propostos por Gasparin (2003), ou seja, um planejamento que responda a necessidades sociais e considere o conhecimento como uma produção histórica cuja apropriação é condição para a compreensão crítica da realidade.

Para compreender tanto o processo quanto os resultados da pesquisa, julgo necessário explicitar quais teorias a fundamentam.

1.1 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

Ao fazer uma retrospectiva histórica das concepções de linguagem norteadoras dos estudos sobre a língua, verificamos que, basicamente, são três as que influenciaram mais diretamente o ensino da língua portuguesa:

A primeira delas, talvez a que maior influência tenha exercido, cujas implicações estão presentes até os dias atuais, é a linguagem como expressão do pensamento. Segundo essa visão, a língua é uma representação mental e considera-se que um sujeito que não se expressa bem tem dificuldades para pensar. Conforme esclarece Perfeito (2005, p.28), essa concepção "parte, então, da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme as regras universais (de classificação, divisão, segmentação do universo)". Nesse caso, o sujeito da enunciação seria exclusivamente responsável pelo sentido, que não depende do interlocutor nem do contexto em que se dá. Presume-se que para falar e escrever bem é suficiente conhecer as regras e normas, tanto para organizar o pensamento quanto para exteriorizá-lo através da linguagem. O ensino da gramática normativa ou tradicional é baseado nessa concepção, sendo entendida como um manual de regras de bom uso da variedade culta da língua. Todas as outras variedades são consideradas desvios ou erros. A oralidade, nesse caso, também não é levada em consideração, pois o modelo utilizado para definir o padrão da língua é o dos escritores consagrados. Tal forma de entender a gramática contribuiu para a criação e manutenção de preconceitos de toda espécie, pois não está baseada em critérios linguísticos, mas em questões como a tradição, a busca pelo purismo e a manutenção do poder pela classe social que domina a variedade de prestígio da língua. Por todos os fatores elencados, a gramática, nessa concepção de linguagem, é essencialmente prescritiva e normativa e as consequências para o ensino são muitas, dentre elas a priorização de uma gramática descontextualizada, fragmentada (de frases isoladas, criadas "para ensinar"), uma gramática "da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes" (ANTUNES, 2003, p.31), voltada para as excentricidades e para a nomenclatura, uma gramática que é

[...] inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente "fixada" num conjunto de regras que, conforme constam dos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis (apesar dos muitos usos em contrário), como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais (ANTUNES, 2003, p.33).

A segunda concepção vê a língua como um código pré-estabelecido, e a linguagem simplesmente como um instrumento de comunicação, o meio necessário para que ela aconteça. O emissor codifica uma mensagem e a envia ao receptor, que a decodifica. Também nesse caso não se consideram os interlocutores ou as situações de uso. É uma perspectiva formalista, estruturalista, e a gramática é *descritiva*, ou seja, descreve a estrutura e funcionamento da língua. Conforme Franchi, (apud TRAVAGLIA, 2006, p. 27) em tal paradigma, a gramática "é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical". Tudo o que atende às regras de funcionamento da língua em determinada variedade linguística será, sob esta ótica, considerado gramatical. Poderíamos elaborar uma gramática para cada variedade da língua. Apesar de representar um avanço em relação à concepção anterior, ao reconhecer as diferentes variedades da língua como linguisticamente válidas (preocupando-se, inclusive, com a oralidade), ainda assim a língua é abstraída de seu contexto, tratada como um conjunto homogêneo e abstrato, sem vínculo com situações de uso. No ensino, é uma concepção que pouca influência teve na educação básica pois, apesar de algumas modificações nos programas oficiais, o estudo da linguagem sempre priorizou a gramática prescritiva.

Na terceira concepção, a linguagem é vista como forma de interação humana, ou seja, o enunciado é considerado uma ação linguística dinâmica, que se constrói na complexa teia das relações humanas. Ressalto, portanto, a natureza sociológica da linguagem. De acordo com Bakhtin (2003, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem uma 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.

Desta forma, Bakhtin (2003) contribuiu para que se realizasse uma grande mudança na forma de entender a linguagem, ao analisar a sua relação com o ser humano e a sociedade. De acordo com o autor, a comunicação verbal não pode ser considerada fora do seu vínculo com a situação concreta de produção. O centro organizador da linguagem não está no sistema linguístico e sim no contexto de interação verbal. O que se fala e a forma como se fala são determinados por uma série de circunstâncias como, por exemplo, a pressuposição do conhecimento que o interlocutor tem sobre o assunto, o grau de familiaridade com esse interlocutor, a posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele, a intenção de ser mais ou menos cortês, entre outros aspectos. As escolhas que o falante/escritor realiza, conscientes ou não, marcam o seu posicionamento em relação ao interlocutor. Para o autor, produzir discursos vai além da comunicação ou expressão de pensamentos. Por meio da linguagem nós interagimos com o outro, nele provocamos reações e, mais do que simplesmente falar, realizamos ações que nos identificam como seres humanos. Conforme Bakhtin (1986, p. 95):

na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes, triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Entretanto, a prática pedagógica tradicional costuma deixar de lado a função interativa da linguagem em favor de um trabalho que privilegia a metalinguagem e não contribui para formar um aluno que compreende e produz textos em situações reais de uso da língua, dentro e fora da escola. Uma prática que permanece à margem da extensa produção teórica na área da linguística que, nas últimas décadas, tem apontado para a necessidade de superar as concepções anteriores. Além disso, é uma alternativa que não atende às atuais diretrizes oficiais para o ensino da língua.

No estado do Paraná, por exemplo, a defesa de uma perspectiva enunciativa está presente desde a década de 80, com a produção de Geraldi (2006) e outros autores, que influenciaram a reestruturação do ensino de 1º e 2º graus, culminada com a publicação de um Currículo Básico, em 1990, cujo texto denunciava o ensino voltado para a teoria gramatical e o domínio de algumas formas da norma padrão como sendo ineficiente, na medida em que não atendia às reais

necessidades do aluno, em termos de domínio da língua oral e escrita (PARANÁ, 1990). Esse documento defendia um conceito de língua como "o processo dinâmico da interação verbal oral ou escrito, onde os interlocutores instituem o sentido de seu discurso" (PARANÁ, 1990, p. 37). Ficava claro, portanto, o caráter eminentemente social da linguagem. Além disso, ressaltava que "efetivamente, tomar as palavras fora do contexto de interação é descaracterizar a própria língua" (PARANÁ, 1990, p.37). Ao reconhecer o texto como a unidade de sentido no ensino da língua, entendia-se que ensinar gramática não é sinônimo de ensinar a língua, embora o conhecimento gramatical seja necessário para o seu domínio. Enfim, o documento norteador das escolas públicas no Paraná, há mais de 20 anos, assumia explicitamente uma concepção de linguagem interacionista, baseada em Bakhtin, cujas ideias permeiam os pressupostos teóricos propostos para a área, ressaltando que "perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional" (PARANÁ, 1990, p.50).

Em nível nacional, tivemos a publicação, em 1998, dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ainda vigentes, adotando os mesmos pressupostos teóricos que norteavam o Currículo Básico do Paraná. Os PCN também defendem um ensino contextualizado, que priorize as situações de interação, propondo como objeto de ensino e de aprendizagem "o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem" (BRASIL, 1998, p.22). Ao discorrer sobre o ensino e a natureza da linguagem, a atividade linguística é apresentada como indissociável do contexto histórico, incluindo as circunstâncias de interlocução, a sua relação com os discursos anteriormente produzidos e as intenções comunicativas. A linguagem é entendida como "ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20). Nesse sentido, o documento preconiza que o texto é a unidade básica de ensino, fazendo menção ao gênero como objeto de ensino:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Essa concepção teórica vai nortear também, a partir de 2003, o processo de discussão e elaboração das DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica, no Estado do Paraná, que culminou com a sua publicação em 2008. O documento, na área de Língua Portuguesa, orienta claramente rumo a um trabalho que considere "o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc., quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo." (PARANÁ, 2008). O "discurso como prática social" é considerado como conteúdo estruturante da disciplina e, para o trabalho com as práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, os gêneros discursivos são adotados como conteúdos básicos, conforme suas esferas de circulação. São considerados conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série, tidos como imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes e como ponto de partida para a organização da proposta curricular da escola. O documento chega a apresentar uma tabela de gêneros discursivos, com a indicação de que cabe ao professor selecionar aqueles que incluirá no seu planejamento.

Pelo mencionado, entendo que assumir uma perspectiva interacionista de linguagem no encaminhamento metodológico das aulas de língua portuguesa pode ser o caminho para reverter a falta de domínio da leitura e da escrita de nossos alunos, na medida em que lhes possibilitará descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, em diferentes práticas discursivas. Por isso o presente estudo fundamenta-se nessa concepção, esperando que ela possa se constituir como um alicerce teórico coerente com meus objetivos e a preocupação com a busca de uma prática pedagógica eficiente no ensino de língua portuguesa.

1.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Ao pensar em um ensino voltado para a língua como atuação social, atividade de interação verbal entre interlocutores, vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas das práticas sociais, que se efetivam através da linguagem, buscamos, em nosso projeto - ao qual esta pesquisa se filia - privilegiar os gêneros discursivos como objeto de ensino e aprendizagem. Não podemos deixar de considerar que os diferentes discursos produzidos materializam-se

linguisticamente por meio de textos, sejam eles orais ou escritos, e que todo texto, por sua vez, organiza-se dentro de um determinado gênero.

O conceito de gênero discursivo é aqui utilizado tal como proposto por Bakhtin (2003). Para ele, os enunciados que criamos nos mais variados contextos sociais possuem aspectos discursivos (semânticos e formais) relativamente estáveis, que foram historicamente produzidos. A sua variedade é infinita, visto cada esfera de atividade humana comportar uma diversidade de gêneros discursivos, que vão desde um diálogo do cotidiano até um texto mais formal, como um artigo científico. A conclusão a que podemos chegar, então, amparados em Bakhtin, é que falar ou escrever é, essencialmente, uma experiência linguística com os diversos gêneros discursivos existentes, uma vez que são eles que organizam a nossa expressão. Sendo assim, o ensino de língua portuguesa precisa assegurar, ao aluno, o seu domínio nas mais diversas situações de uso. Para Barbosa (2003, p. 5):

O conceito de gênero não se limita a considerar apenas aspectos estruturais ou formais do texto. Mais do que isso, esse conceito incorpora elementos de caráter social e histórico, pois considera a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, qual a condição social dos interlocutores, seu posicionamento ideológico, etc.) e a forma de dizer, que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível, pois circula socialmente.

Consoante Bakhtin (2003, p.261), os gêneros discursivos, como formas relativamente estáveis de enunciados, podem ser caracterizados basicamente por três elementos:

O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, para seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

O conteúdo temático refere-se aos temas possíveis de serem abordados nos textos pertencentes a determinado gênero, o qual sempre responde a uma necessidade social, historicamente situada e, por isso, está estreitamente vinculado às condições de produção, inclusive as convenções / determinações que estabelecem previamente que gêneros discursivos servem para abordar determinado assunto, dentro do seu contexto de produção. Conseqüentemente, se o assunto é a instrução para a preparação de um alimento, convencionou-se que o gênero é a receita. Se o tema é um fato acontecido recentemente, que vai circular em um jornal impresso, o gênero escolhido será a notícia.

O segundo elemento - construção composicional - compreende a estrutura, ou o arranjo interno de textos pertencentes a um gênero e, assim como acontece com o conteúdo temático, tal determinação é construída historicamente, nas relações sociais que dão origem ao gênero. Apesar da singularidade de cada texto, existem regularidades na sua forma, que refletem a sua construção coletiva, uma vez que ele é socialmente determinado. Essa unidade composicional é perceptível nos tipos de estruturação e conclusão de um todo linguístico - o enunciado - cuja fronteira é determinada pela alternância dos sujeitos falantes, que é diversamente caracterizada e adota formas variadas. Tanto as formas mais simples de comunicação verbal - um diálogo oral, por exemplo - como as mais complexas - como as obras especializadas pertencentes aos gêneros discursivos das ciências - possuem um acabamento específico que visa, sempre, a resposta do outro (BAKHTIN, 2003).

Para o autor, três fatores indissociáveis compõem a totalidade do enunciado: "1) o tratamento exaustivo do objeto de sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento" (BAKHTIN, 2003, p.280). O tratamento exaustivo do tema não pressupõe o seu esgotamento e é muito relativo, uma vez que está diretamente relacionado aos objetivos do locutor (seu "querer-dizer"). Esse intuito também vai determinar a seleção da forma do gênero em que o enunciado será estruturado: as formas estáveis do gênero do enunciado. Ao escolher um gênero que melhor corresponda às suas intenções discursivas, o locutor, sem renunciar à sua subjetividade, adapta-se a ele. Segundo Bakhtin (2003, p. 282):

Falamos apenas através de determinados gêneros discursivos do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros discursivos do discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos, podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gêneros discursivos, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e mais criativas.

O estilo - terceiro elemento citado pelo autor - engloba os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto. A ele Bakhtin (2003) confere especial atenção, considerando-o indissolúvelmente ligado ao enunciado e aos gêneros discursivos. O autor reconhece a individualidade do enunciado e que essa pode se manifestar em maior ou menor medida, dependendo das especificidades dos diferentes gêneros discursivos do discurso. Se pudéssemos pensar em um *continuum* no qual parte-se de gêneros discursivos que requerem formas mais padronizadas para, no outro extremo, chegar aos de forma menos padronizadas, veremos que a manifestação da individualidade se dará na razão proporcional inversa. Essas formas padronizadas ou "usos correntes" refletem-se nas marcas linguísticas e composicionais que condicionam, em maior ou menor medida, a expressão da individualidade. Podemos dizer que o estilo individual é limitado pelo estilo do gênero, sendo esse último menos ou mais flexível, dependendo das suas particularidades. "No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação" (BAKHTIN, 2003, p. 266).

É importante, ainda, destacar que Bakhtin (2003, p. 266) também considera que o estilo "é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais". Acrescenta, ainda, que o seu estudo deve sempre correlacioná-lo ao gênero ao qual pertence. Chega ao ponto de afirmar que "onde há estilo, há gênero" (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Ao planejar a transposição didática a partir dos gêneros discursivos, é no estilo que inserimos a análise linguística, entendida como

o processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes em relação à movimentação dos recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto da produção e aos gêneros discursivos veiculados no processo de leitura, de construção e de re-escrita textuais. (PERFEITO, 2005, p.60).

Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos do discurso organizam as formas gramaticais, da mesma forma que organizam a fala. Uma pessoa pode dominar perfeitamente as normas gramaticais de uma esfera de comunicação, mas não conseguir se comunicar em outra esfera, por não conseguir adaptar-se ao novo contexto:

Quanto melhor dominamos os gêneros discursivos tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Embora as formas do enunciado sejam relativamente mais livres e flexíveis que as gramaticais, isso não quer dizer que não sejam também pré-determinadas:

Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e de caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua, como o supõe, por exemplo, Saussure (e muitos outros linguistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Vemos que o autor, coerente com a sua concepção de linguagem, defende que não existem formas linguísticas puras, totalmente independentes de seu contexto de produção.

Trazer esse conceito para o ensino de língua portuguesa significa entender a gramática de uma forma diferente daquela normalmente adotada pela escola - uma gramática da palavra e da oração, desvinculada do contexto. Segundo Possenti (1996) há várias maneiras de se entender o que é gramática.

Geralmente, na escola, prioriza-se a gramática normativa e prescritiva, que impõe um conjunto de regras a serem seguidas para o aluno "falar e escrever corretamente". Mas as regras utilizadas de fato pelos falantes nem sempre são as nela preconizadas, pois a língua muda e as regras cristalizadas na gramática normativa não acompanham a mudança, pelo menos com a mesma velocidade.

A gramática descritiva, por outro lado, ocupa-se em descrever e explicar a língua tal como ela é usada, sem nenhuma pretensão prescritiva. Diante

de realizações linguísticas "erradas" do ponto de vista da gramática normativa, o gramático descritivista não se preocupa com a fuga do padrão em si, mas vai além, analisando que as diferentes formas são utilizadas por distintos grupos sociais, ou pela mesma pessoa, em situações diversas. Pode reconhecer que existe uma resistência ou preconceito em relação a uma forma em detrimento de outra, mas entenderá que o critério aí não é mais linguístico, e sim social. As condições de produção do discurso são, portanto, consideradas, aproximando-se mais do entendimento da linguagem como interação.

Por último, Possenti (1996) refere-se à gramática internalizada - conjunto de regras que o falante domina e que o habilita a produzir frases compreensíveis em determinada língua. Para Travaglia (2006) o conhecimento gramatical não se restringe ao âmbito da frase, mas também inclui princípios de uso da língua em conformidade com diferentes contextos de interação comunicativa, que fazem parte da competência textual e discursiva dos falantes.

Fica claro que o conceito de gramática é mais complexo do que se imagina a princípio. Outra conclusão a que podemos chegar é que restringi-lo à visão normativa é deixar de considerar a dinamicidade da língua e as circunstâncias em que ocorre a interação. Não se trata de negar que a função da escola é ensinar a língua padrão, mas levar em consideração que o domínio efetivo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.

É o que defende Possenti (1996, p. 56):

Falar contra a "gramatiquice" não significa propor que a escola só seja prática, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades [...] além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados nas escolas.

Conforme Antunes (2003, p. 42), "Se a língua-em-função apenas ocorre sob a forma da textualidade, é natural admitir que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser produtivo e relevante".

Sua posição reafirma que o objeto de ensino de língua portuguesa, portanto, não pode ser outro senão o texto, uma vez que não há outra forma de se

chegar aos usos sociais da língua. É preciso, então, levar em conta a grande diversidade de gêneros discursivos existentes na vida social e trazê-los para nossas salas de aula.

Para alcançar esse intento, Perfeito (2005) propõe uma organização para o estudo dos gêneros discursivos, a partir de uma adaptação fundamentada em Barbosa (2003), e que abarca as dimensões sociais propostas por Bakhtin (tema, forma composicional e estilo, como já vimos), mas também leva em consideração que tais elementos são necessariamente determinados pela situação de produção, circulação e recepção e, principalmente, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do tema e do seu interlocutor. O que significa reconhecer que as práticas sociais mediadas pela linguagem não se dão de forma isolada, mas constituem-se como discurso.

Diferentemente das visões estruturais ou textuais, sua abordagem considera que os gêneros discursivos não podem ser compreendidos e reconhecidos sem ser em relação à sua situação de produção, ou seja, a situação social mais imediata.

Cabe esclarecer que duas vertentes teóricas partem da leitura de Bakhtin: a teoria dos gêneros discursivos e a teoria dos gêneros textuais. Embora alguns estudiosos minimizem o problema da diferença entre as duas nomenclaturas, para Rojo (2005) elas encerram metateorias diferentes. Segundo a autora, a teoria dos gêneros do discurso centra-se principalmente nos aspectos sócio-históricos e nas situações de produção dos enunciados, enquanto que a teoria dos gêneros textuais concentra-se na descrição da sua materialidade textual.

O projeto de pesquisa que integro, na universidade, enquadra-se no primeiro grupo e seu enfoque sempre foi o de ressaltar a necessidade de analisar o gênero a partir das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos e, a partir deles, estudar os aspectos linguísticos. Rojo (2005, p. 186) nos ajuda a compreender melhor essa distinção:

Os trabalhos que estou classificando como adotando uma teoria de gêneros discursivos de texto tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário - equivalente à estrutura ou forma composicional - que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas, etc.) e que integrariam a composição de textos do gênero. A outra vertente, a dos gêneros discursivos, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação - sem a pretensão de esgotar os aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as "marcas linguísticas" que decorriam de / produziam significações e temas relevantes no discurso.

Do ponto de vista de nosso grupo de pesquisa a opção por um ou outro termo não é irrelevante, uma vez que cada nomenclatura carrega, em seu bojo, uma filiação teórica diferente. Entendemos que as três dimensões essenciais e indissociáveis do gênero (conteúdo temático, forma composicional e estilo) são determinadas pelos parâmetros da sua situação de produção. Diferentemente de posições textuais, a situação social imediata é tomada como referência e, a partir dela, serão buscadas as marcas lingüísticas: formas do texto / enunciado e da língua - composição e estilo) que refletem, no enunciado, esses aspectos da situação. As regularidades do gênero são atribuídas não a formas fixas da língua, mas às similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. (ROJO, 2005).

Conforme Bakhtin (2003, p. 306), "A análise estilística que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado *pleno* e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um *elo* inseparável".

Em decorrência, não podemos correr o risco de "engessar" o texto, reduzindo-o a uma lista de características formais, mas devemos considerá-lo dentro da realidade social. Autores como Machado (2005) alertam-nos para o fato de que os gêneros discursivos constituem-se nos processos interativos e, por isso, é a prática social que deve orientar a ação pedagógica com a língua, muito mais do que a ênfase na normatização. Rojo (2004, p. 35) também preocupa-se que a escola dissocie o texto de sua realidade social, por meio do que considera uma "pedagogia transmissiva das análises estruturais e gramaticais". Ao refletir sobre os gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas, Rojo (2008) julga que a abordagem dos gêneros textuais enfatiza as formas do texto e só paralelamente, uma abordagem do contexto. Para a autora, do ponto de vista do ensino, isso não se diferencia muito das teorias anteriormente assimiladas, a não ser por criar mais uma categoria entre o texto e o tipo: o gênero. E "embora leve a uma diversidade maior de textos em sala de aula, não leva à transformação das práticas na direção de uma leitura crítica" (ROJO, 2008, p. 98). A constatação leva a autora a defender o enfoque bakhtiniano dos gêneros discursivos:

Nossos professores de língua - seja por formação profissional, seja por falta de formação - são muito atraídos pela descrição de língua e pelo ensino de gramática. Sempre fazemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.

Marchuschi (2005, p. 20) é outro autor que manifesta a sua preocupação, ao afirmar que os gêneros discursivos:

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Na perspectiva bakhtiniana, uma oração ou palavra isolada é ininteligível; embora tenha significação linguística, está desvinculada de um enunciado e não pode suscitar uma atitude responsiva ativa, determinada pela alternância dos falantes. Ela é apenas um elemento dentro do todo, carecendo de um contexto para adquirir sentido. É uma unidade da língua, não pertence a ninguém, não tem autor (BAKHTIN, 2003). Apenas funciona como enunciado concreto quando se constitui como um elo na cadeia da comunicação verbal.

Ensinar a leitura e a escrita a partir de tal paradigma constitui-se um desafio a que nos propusemos, a partir de um processo de reflexão e elaboração de um Plano de Trabalho Docente que auxilie o professor a fazê-lo de forma coerente com uma concepção interacionista de linguagem, voltado para a gramática de uso, reflexiva,

numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação" (TRAVAGLIA, 2006, p. 109).

Para isso, conforme dito anteriormente, é necessário que mudemos o nosso conceito de gramática, passando a vê-la não só como o conhecimento relacionado a alguns aspectos da língua (geralmente morfológicos ou sintáticos), mas entendendo que dela fazem parte todos os recursos que são utilizados ou

interferem na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa. Temos, então, que abandonar as "frases de laboratório", feitas para ensinar, e os exercícios estéreis, sem nenhum valor para a formação de um sujeito com competência linguística significativa para sua vida. A propósito, Bakhtin (2003, p. 264) é categórico:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Por todo o exposto, concordamos com Barbosa (2003, p. 8), que elenca os principais motivos pelos quais devemos adotar os gêneros discursivos como objeto de ensino/aprendizagem:

A noção de gênero nos permite identificar mais precisamente a que forma de dizer em circulação social nos estamos referindo, fornecendo ao aluno parâmetros para compreender ou produzir textos e, ao(à) professor(a), critérios para intervir com mais eficácia no processo de compreensão e produção de textos. •A noção de gêneros discursivos permite capturar, além de aspectos estruturais presentes num texto, aspectos de ordem social e histórica, fundamentais à compreensão e à produção de textos. •O trabalho baseado em gêneros discursivos como objeto de ensino, bem como seus possíveis agrupamentos, fornece instrumentos para pensarmos as seqüências e simultaneidades curriculares.

Outros importantes teóricos também defendem o ensino via gêneros discursivos. Para Marcuschi (2003, p. 35), "O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero".

Uma análise dos materiais didáticos em circulação no país mostra que a variedade de gêneros discursivos abordados tem crescido nessas obras. Entretanto, Marcuschi (2003, p. 35) alerta para o fato de que "uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros discursivos que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos".

Acrescento, ainda, que são poucos os casos em que os gêneros discursivos são abordados de forma sistemática, principalmente levando-se em consideração uma perspectiva bakhtiniana de análise. Avançando na argumentação, apresento, a seguir, alguns autores e suas correspondentes propostas de didatização dos gêneros discursivos.

1.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: PROPOSTAS DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

No Brasil, não existem muitos estudos que apresentem orientações para o planejamento e organização de um trabalho sistemático com os gêneros discursivos. Lopes-Rossi (2002) propõe o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos a partir dos gêneros discursivos, assumindo como pressuposto que as condições de produção de redação na escola são inadequadas e criticando a tipologia baseada em narração, descrição e dissertação, por não serem práticas sócio-discursivas reais. Assim, ancorada em Bakhtin, a autora defende que os gêneros discursivos sejam aprendidos, na escola, em experiências sociais (inclusive escolares) significativas. A sua proposta é que isso seja realizado por meio de projetos pedagógicos "que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros discursivos escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social" (LOPES-ROSSI, 2002, p. 30). Os projetos são organizados em três etapas: leitura do gênero, produção escrita do gênero e divulgação ao público. Na leitura estão previstas atividades de estudo das propriedades linguístico-textuais e a autora sugere que o professor inclua a análise linguística (gramatical) na etapa da revisão dos textos produzidos, a partir da avaliação das dificuldades dos alunos e das características do gênero que está sendo estudado.

Os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) têm fundamentado muitos pesquisadores brasileiros interessados na didatização dos gêneros discursivos. Esses teóricos entendem os gêneros discursivos como objetos e instrumentos de trabalho para o desenvolvimento da linguagem e fazem uma interessante reflexão sobre o processo de adaptação didática para introduzir o estudo dos gêneros discursivos na escola, enfatizando que isso implica, em certa medida, na sua transformação, simplificando-os, enfatizando certas dimensões, enfim, didatizando-os para atingir os objetivos do ensino. Deslocar determinados

gêneros discursivos para o espaço da sala de aula implica em reconhecer que ele não é mais o mesmo e passa a ser um modelo didático do gênero, que, para Dolz e Schneuwly (1999, p.11), deve apresentar duas características básicas: 1) Ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2) Ele evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas".

O procedimento "sequência didática" é a alternativa colocada por pelos autores para organizar o estudo dos gêneros discursivos, por eles denominados de "gêneros discursivos de texto", com a finalidade de ajudar o aluno a dominá-los melhor, principalmente aqueles menos acessíveis, pertencentes a esferas públicas (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999). A estrutura da sequência didática apresenta algumas etapas: a primeira é a apresentação da situação, em que os alunos tomam conhecimento da proposta que deverão realizar e são instados a produzir um texto do gênero abordado, que constituirá a segunda etapa: a produção inicial, que possibilita a avaliação do domínio que os alunos já têm do gênero e fornece subsídios para o planejamento do professor, nas etapas subsequentes. A seguir, são propostos módulos de atividades, com a finalidade de instrumentalizar os alunos para o domínio das capacidades necessárias para a apropriação do gênero, de maneira sistematizada. A última etapa é a da produção final, na qual uma nova proposta de produção é pedida para os alunos, a fim de que demonstrem os conhecimentos que adquiriram depois de passar por todos os passos da sequência. Ao comparar esse resultado com a produção inicial, tanto os alunos quanto o professor podem fazer uma avaliação qualitativa, na qual se evidencia o quanto o aluno aprendeu no decorrer do trabalho e cujos critérios são os próprios conteúdos ensinados durante o processo.

As sequências didáticas talvez sejam o modelo de transposição didática mais conhecido dos professores da educação básica, no Brasil, uma vez que é adotado na elaboração do material de apoio utilizado na Olimpíada de Língua Portuguesa, distribuído para todas as escolas da rede pública.

Na caminhada teórica de nosso grupo de pesquisa, passamos necessariamente por esses autores e chegamos a elaborar adaptações de sequências didáticas para o estudo dos gêneros discursivos. Entretanto, sentimos a necessidade, diante do desafio do planejamento didático, de ir além, e buscar fundamentação em outras áreas do conhecimento, como a pedagogia e a psicologia,

a partir de teorias que fossem coerentes com a nossa concepção de linguagem e de educação.

Chegamos, então, ao Plano de Trabalho Docente (PTD), proposta que defendemos atualmente, por nela vislumbrarmos a possibilidade de um alinhamento teórico entre as concepções de linguagem, educação e aprendizagem as quais consideramos coerentes entre si. Como a concepção de linguagem - a interacionista - já foi exposta anteriormente, descrevo, a seguir, a teoria de educação que fundamenta o Plano de Trabalho Docente, nos moldes em que o concebemos.

1.4 A OPÇÃO POR UMA TEORIA CRÍTICA DE CURRÍCULO

Uma vez que as teorias críticas de educação apregoam que o ensino deve responder às necessidades sociais do aluno, vislumbramos, na sua proposta, a possibilidade de uma articulação com o ensino via gêneros discursivos, dado que esses são social e historicamente constituídos, produtos da cultura, e, portanto, correspondentes a demandas sociais. O planejamento dentro do horizonte de uma teoria crítica de currículo, por outro lado, pareceu-nos coerente com um projeto educativo comprometido com a democratização social, que pressupõe o direito à palavra. Deparamo-nos, nesse sentido, com Gasparin (2003) que elabora uma didática para a pedagogia histórico-crítica, por meio do que ele designa "projetos de trabalho docente e discente"

Ao nos apropriarmos da teoria de Gasparin para elaborar nossa transposição didática do gênero, contudo, optamos pela adoção da terminologia "Plano de Trabalho Docente", uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 - assim denomina o plano de trabalho do professor. Esta decisão justifica-se também pelo fato de os professores da educação básica envolvidos no projeto, em sua maioria da rede pública estadual de ensino, estarem mais familiarizados com essa nomenclatura, adotada nas DCE.

Outros aspectos também determinaram a nossa opção por esta pedagogia. Um deles foi a consideração da atual política educacional brasileira que, através da LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das DCN -

Diretrizes Curriculares Nacionais e dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, valoriza a experiência extra-escolar dos alunos e preconiza a vinculação da escola às práticas sociais. As DCN do Ensino Fundamental enfatizam

a articulação da educação com a vida cidadã, uma educação que desenvolva no aluno a capacidade de aprender, considerando que, para que isso aconteça, um dos requisitos básicos é o pleno domínio da escrita e da leitura.

Um dos mais graves problemas da educação em nosso país é sua distância em relação à vida e a processos sociais transformadores. Um excessivo academicismo e um anacronismo em relação às transformações existentes no Brasil e no resto do mundo, de um modo geral, condenaram a Educação Fundamental, nestas últimas décadas, a um arcaísmo que deprecia a inteligência e a capacidade de alunos e professores e as características específicas de suas comunidades (BRASIL, 1998, p. 11).

A diretriz prevê a responsabilidade dos sistemas educacionais e das unidades escolares em relação a uma necessária atualização de conhecimentos e valores, dentro de uma perspectiva crítica, responsável e contextualizada.

Fator que também que contribuiu para a adoção dos preceitos da pedagogia histórico-crítica em nosso projeto, que envolve diretamente os professores da rede pública, foi a publicação das DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, documento que assume explicitamente uma perspectiva emancipatória, apoiada nas teorias críticas da educação, que veem no acesso ao saber instituído uma condição para que as classes menos favorecidas sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora da sociedade. Entendemos que tal posição também é compatível com nossas reflexões sobre a linguagem. Geraldi, há mais de duas décadas, já chamava a atenção para a relação existente entre opção política e metodologia de ensino, afirmando que a primeira sempre envolve uma teoria de compreensão da realidade:

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia - para que ensinamos o que ensinamos? E sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? - 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, 2006, p.40).

Concordo com o autor, ao defender uma proposta de ensino da língua que não anule o sujeito, mas que lhe oportunize o domínio de diferentes gêneros discursivos, inclusive os mais formais, propiciando-lhe condições de fazer valer o seu discurso na sociedade. Sabemos o quanto a linguagem pode contribuir tanto para a inserção do sujeito na sociedade quanto para a sua discriminação e exclusão.

O ensino por meio dos gêneros discursivos poderá criar condições para que o aluno desenvolva a sua competência discursiva, entendida como a capacidade de operar linguisticamente, articulando dois aspectos que caracterizam o "dizível": o universo intertextual e as opções estilísticas disponíveis para a enunciação.

Ademais, já vimos que o nível de proficiência de nossos alunos, no que se refere à leitura e escrita, ao final da educação básica, é preocupante, o que demonstra que precisamos encontrar novos caminhos, diferentes dos já trilhados, notadamente ineficientes.

Podemos acrescentar, ainda, que toda discussão acerca do ensino, em qualquer área do conhecimento, deve considerar a intrínseca relação existente entre o projeto de educação e de sociedade que se pretende.

Toda ação educativa formal é alicerçada, conscientemente ou não, na definição de uma concepção de sociedade e de homem, horizonte que determina os objetivos da escola. O pensamento histórico-crítico parece responder aos nossos anseios, na medida em que partilhamos dos seus valores sociais e éticos, bem como da perspectiva emancipatória que está na sua base. Como escolhemos trabalhar o Plano de Trabalho Docente apoiados em Gasparin (2003), é importante a compreensão da teoria que lhe dá suporte e de sua posição no quadro geral das tendências teóricas de currículo no Brasil.

Conforme Moreira (1999, p.12), a teoria crítica "examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios".

Ao fazer uma retrospectiva histórica das últimas décadas de discussão sobre o currículo, Lopes e Macedo (2002) relatam como, a partir da década de 80 as vertentes marxistas, representadas pela pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido ganharam força nas discussões sobre as questões curriculares no Brasil.

No início dessa década, Saviani (1989), na trilha das ideias de Bourdieu e Passeron⁵, questiona as teorias denominadas não-críticas e crítico-

⁵ Bourdieu e Passeron, ao analisarem a relação entre escola e sociedade, já apontavam para o fato de que o sistema escolar reproduzia a estrutura das relações entre as classes sociais. Conseqüentemente, entendiam que a pretensa igualdade de oportunidades apregoada pela escola não passava, na verdade, de uma falácia.

reprodutivistas. Segundo ele, as do primeiro grupo entendem que a educação é autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, enquanto que as que integram o segundo grupo reconhecem a relação da educação com seus determinantes sociais, mas limitam-se a esse reconhecimento, entendendo que a função básica da educação é a reprodução da sociedade em que ela se insere. Saviani alega, ainda, que as teorias crítico-reprodutivistas não apresentavam uma proposta pedagógica, uma vez que partiam do pressuposto de que a escola não poderia ser diferente do que ela é. Na sua avaliação, tanto uma quanto outra corrente deixam de considerar a importante questão da História e o problema do fracasso escolar permanece sem solução: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema apenas no âmbito da escola, as crítico-reprodutivistas entendem que o fracasso é, na verdade, o sucesso da escola, na medida em que ela responde à necessidade de reprodução das relações de produção da sociedade capitalista. Para Saviani (1989, p. 40):

A impressão que se tem é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

Na tentativa de preencher essa lacuna o autor (1989) aponta para a necessidade de uma teoria que dê conta de articular a escola com o interesse dos dominados. Começa a se delinear a pedagogia histórico-crítica, expressão cunhada por Saviani (1989), com o objetivo de manter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possuía, acrescentando, entretanto, a dimensão histórica cuja falta, no seu ponto de vista, impedia que os crítico-reprodutivistas dessem conta das contradições só visíveis quando se considera justamente o movimento histórico.

É interessante destacar que a primeira denominação pensada por Saviani foi *pedagogia dialética*, ideia que abandonou, tendo em vista os múltiplos sentidos que essa expressão denotava. Mas esse fato demonstra a preocupação do autor em abordar as questões educacionais em termos dialéticos. De acordo com Saviani (2003, p. 139):

De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Mas isto não se poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética.

Libâneo (1990), no mesmo período, também desenvolve estudos sobre o tema. Para ele, o propósito da educação deve ser a integração dos aspectos materiais e formais do ensino e, concomitantemente, a articulação com os movimentos concretos de transformação da sociedade. À sua teoria, ele denomina pedagogia crítico-social dos conteúdos, com a seguinte justificativa:

Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas. (LIBÂNEO, 1990, p. 12)

A adjetivação "dos conteúdos" acentua a preocupação com a transmissão do saber, que o autor considera função primordial da escola. Saviani, na mesma linha de raciocínio, faz restrições ao currículo organizado por atividades ou áreas de estudo, visto como uma maneira de aligeirar o ensino destinado às classes populares. Sua tese é a de que o aprimoramento do ensino destinado a essa parcela da população inclui necessariamente a priorização dos conteúdos:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. [...] Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1989, p. 65).

A valorização do conteúdos resgata a importância da transmissão de conhecimentos, tão negada pela Escola Nova e que, para a teoria histórico-crítica, está estritamente vinculada ao processo de luta contra mecanismos de hegemonia e

a abertura de caminhos para a parcela da população considerada como "dominada", ficando explícito o seu compromisso com a transformação da sociedade.

Saviani (1989, p.75) defende, desse modo, uma teoria de educação crítica e transformadora, uma alternativa para o impasse em que se encontra a educação brasileira nas últimas décadas. O reconhecimento e a valorização do vínculo entre educação e sociedade implica em uma nova visão dos papéis do professor e do aluno, no processo educativo, que passam a ser considerados como agentes sociais. Saviani (1989) propõe cinco passos para a concretização do método: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Etapas que serão posteriormente retomadas por Gasparin (2003) e servirão de base para a produção do Plano de Trabalho Docente com o qual trabalhamos. Discorrerei mais detalhadamente sobre cada uma delas ao abordar a proposta de Gasparin.

Silva (1996, p.142) sintetiza bem o pensamento educacional crítico, afirmando que nessa linha teórica:

A educação existente é criticada como sendo distorcida, o currículo como atravessado por uma visão ideológica da sociedade e da realidade, a pedagogia como reforçando aspectos reprodutores da estrutura social; tudo isso supõe a possibilidade teórica de uma educação, um currículo e uma pedagogia que não apresentem essas distorções, que estejam ao lado de uma visão libertadora, democrática, justa e igualitária do homem e da sociedade. Pode-se dizer que nisso está o essencial da teorização crítica moderna em educação.

Para os teóricos críticos, portanto, é fundamental analisar a relação dialética entre a educação formal e as estruturas e processos pelos quais se constrói a desigualdade, por um lado, e desenvolver formas alternativas de educação e currículo que apresentem uma superação das formas opressivas existentes, por outro, sendo possível detectar, no último aspecto, seu caráter emancipatório e, porque não dizer, utópico.

Essa teoria começa a ser questionada na década de 90, num diálogo, algumas vezes tenso, com enfoques pós-modernos e pós-estruturais. Para Lopes e Macedo (2002), "o hibridismo no campo parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990". De certa forma, a teoria curricular crítica entra em crise, entendida, conforme Moreira (1999, p. 14), "como caracterizando-se por contradições objetivas, decorrentes da perda do poder

explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria, e vivenciadas intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos".

Em um processo dialético, avançamos quando, ao confrontar novas teorias com aquelas que conhecemos, apropriamo-nos de suas contribuições, reconhecemos as suas limitações e passamos para um novo estágio, produzido justamente pela síntese de tais proposições.

É nessa perspectiva que Silva (1996) examina as possíveis contribuições do pós-modernismo, analisando em que medida suas proposições avançam ou retrocedem em relação à teoria crítica, especialmente na compreensão das contradições que estão postas nas práticas sociais, refletidas na escola e geradoras de desigualdades e seletividade nos processos de ensino, pois envolvem questões de dominação e poder.

Sob esse prisma o autor faz uma análise cuidadosa, avaliando contribuições e permanências da pós-modernidade em relação à teoria crítica que, para ele, não está superada, mas em construção, e pode fortalecer-se com a incorporação de reflexões trazidas pela pós-modernidade. Moreira (1999, p. 27) oferece-nos indicadores de que segue nessa linha, ao afirmar:

Verifica-se que, apesar da crise, a teoria crítica de currículo se tem beneficiado da inclusão de novos aportes, o que sugere que o diálogo entre os 'neos' e 'pós', apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso. Coloco-me, então, a favor de uma apropriação crítica do pós-modernismo, de um trabalho intelectual que se situe na intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo.

Retomo, aqui, como mais um argumento somado aos já apresentados, Lopes e Macedo (2002, p. 47), para quem "uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica".

Dessa forma, vemos que vários autores defendem um estudo cuidadoso das proposições pós-modernas, incorporando os aspectos que reforçam o compromisso de um projeto de educação voltado para a transformação e a emancipação e rejeitando os aspectos que são um retrocesso "ao projeto de crítica radical das divisões sociais" (SILVA, 1996, p.159). Considero importante apresentar tais reflexões, uma vez que podem contribuir para esclarecer por que, apesar da tão propalada crise da teoria crítica, aparentemente "superada" pelas teorias pós-

modernas e pós-estruturalistas, nosso grupo de pesquisa adota uma proposta baseada nessa concepção.

Para Silva (1996), a maior ressalva que o pós-modernismo faz em relação à teoria crítica é o fato de ela adotar narrativas mestras, isto é, explicações únicas e totais, partindo do pressuposto de que há um conhecimento universal e racionalista; possibilidade refutada pelo pós-modernismo, que a considera redutora da complexidade e variedade do mundo. Silva, entretanto, alerta para o perigo da negação absoluta das explicações totais e globais, pois uma das consequências pode ser deixar incólumes estruturas causadoras de desigualdades e injustiças. Para ele, "as narrativas parciais e locais serão úteis apenas se houver a possibilidade de uma narrativa que descreva e explique os nexos entre a diversas e infinitas realidades parciais e locais" (SILVA, 1996, p. 154).

O segundo aspecto do pensamento pós-moderno apontado por Silva é a crítica ao realismo e ao positivismo, levada a um grau de radicalismo que o autor chama de "reducionismo pan-discursivo". Para o autor, proclamar que todo discurso é válido implica aceitar como pressuposto que nenhum deles tenha um referente real e dificulta o olhar para as relações assimétricas de poder presentes na sociedade. Mais uma vez o autor considera que a teoria crítica pode ganhar com esse questionamento, na medida em que passa a refletir sobre os efeitos de verdade de todos os discursos. Entretanto, o mesmo questionamento pode trazer um retrocesso

quando essa desconfiança em relação aos discursos nos impede de fazer uma crítica de estruturas sociais que são bem reais e concretas e que têm efeitos bem concretos e reais sobre a vida de pessoas e de grupos. Temos de ter uma forma de reconhecer, nomear e criticar essas estruturas" (SILVA, 1996, p. 155).

Prosseguindo com Silva (1996), o autor reconhece que a crítica pós-moderna faz uma importante contribuição, quando ajuda a repensar as noções modernas de sujeito, consciência e subjetividade. A pretensão que a teoria crítica tem da existência de um sujeito onisciente, capaz de enxergar através da ideologia e da falta de consciência, em contraposição a sujeito(s) ingênuo(s), dependente(s) da "conscientização" dos "iluminados", que conseguem enxergar com clareza a situação de opressão / dominação em que vivem os oprimidos, é questionada. Para os pós-modernos não existe essa dicotomia entre um estado consciente e um inconsciente da subjetividade. Para Silva (1996, p. 147):

Na visão pós-moderna, a subjetividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações. Não existe aqui a possibilidade da existência de um estado pré-consciente, alienado, envolto em trevas, de um lado, e a da existência de um outro estado, consciente, lúcido, de penetração unitária e total de todos os aspectos do mundo e da vida social. A consciência é sempre parcial, é sempre fragmentada, é sempre incompleta. Existe apenas um estado, permanentemente descentrado, contraditório.

O autor concorda com a desconstrução do que chama de "prepotência epistemológica", e faz restrições acerca da incorporação acrítica desses conceitos, na medida em que "pode levar a um cinismo que torna impossível qualquer crítica não mistificada de sistemas materiais e simbólicos de dominação e opressão" (SILVA, 1996, p. 155). Em seu ponto de vista, há, sim, diferentes níveis de lucidez a respeito das condições de produção e reprodução de desigualdades sociais e aceitar todas as visões como válidas pode simplesmente reforçar tais estruturas. Assim, de uma forma, a meu ver, bastante perspicaz, aponta para o fato de que o alerta pós-moderno deve ser levado em consideração pela teoria crítica, que, por sua vez, deve superar a ideia de que determinados sujeitos têm uma visão privilegiada e definitiva e admitir que as diferentes posições de todos os sujeitos são provisórias e contraditórias. Para ele, "não se trata de validá-las todas, mas de, provisoriamente, invalidá-las todas" (SILVA, 1996, p. 156). Por outro lado, existe um grande risco da individualização, psicologização e atomização do social:

Se a ênfase pós-moderna na subjetividade deve ser incorporada, é melhor que o seja no contexto daquilo que já sabemos sobre a construção de identidades sociais e coletivas e não no da construção de narcisísticas identidades individuais ou de isoladas e minúsculas identidades grupais (SILVA, 1996, p.156).

Outra descontinuidade entre o pensamento curricular crítico e o pós-moderno apontada por Silva trata da questão da ideologia. Para a teorização crítica, "há uma visão ideológica do mundo social, falsa ou invertida, impulsionada pelos interesses dominantes, que só pode ser penetrada a partir de uma posição 'desinteressada' - a das classes dominadas ou de uma ciência social orientada por seus interesses." (SILVA, 1996, p. 143) Mais uma vez percebemos que está implícita, nessa posição, a existência de uma metanarrativa a partir do qual existe "uma" verdade por trás da ideologia, que deve ser desvelada e interpretada pelos sujeitos que detêm a capacidade de crítica. Porém, do ponto de vista pós-moderno,

isso não é possível, uma vez que, para essa corrente, são os diferentes discursos que constroem a realidade. O princípio é o da relativização total: a aparência é a realidade. Segundo o pensamento pós-moderno "não existe, assim, uma posição privilegiada, fora dessa determinação, que autorize um metadiscurso global, acima dos interesses parciais dos diferentes grupos" (SILVA, 1996, p. 144).

O caráter de construção social do conhecimento escolar, tão caro às teorias críticas - que defendem que o conhecimento, construído intersubjetivamente, é resultado da luta de um grupo pela prevalência de seu ponto de vista, rejeitando noções objetivistas no que Silva denomina um 'relativismo fraco' - é contestado pelo pós-modernismo, que também nega a objetividade, mas de forma muito mais contundente, resultando no que, para o autor, é um 'relativismo forte': não há possibilidade de validar um conhecimento, pois esse não existe 'per si', o que existem são discursos, ou seja, é a linguagem que institui a realidade.

Por último, Silva (1996) examina os temas desigualdade *versus* diferença, sob a ótica das duas teorias em questão. A desigualdade é bastante enfatizada pela teoria crítica, enquanto que o pós-modernismo ressalta a diferença, tida como inevitável. Para ele tanto um quanto outro posicionamento apresentam fragilidades: a teoria crítica, por deixar de considerar os interesses de grupos diferentes, construindo interpretações gerais e homogêneas; e o pós-modernismo, por desconsiderar que algumas diferenças são resultado de relações assimétricas de poder, deixando de reconhecer aspectos culturais que, para além das diferenças, são resultados da dominação de um grupo sobre outro(s).

Concluo esta análise concordando com o autor, no que diz respeito à teoria educacional crítica não estar simplesmente superada, mas poder, numa relação dialética com as teorias que lhe contrapõem, fortalecer-se, no sentido de rever alguns posicionamentos que lhe permitam avançar, produzindo nova síntese, incorporando reflexões que lhe permitam problematizar seus próprios paradigmas, mas sem perder de vista seu inconformismo com o *status quo* e com a perspectiva emancipatória de que a educação pode e deve se revestir.

A sua preocupação com a questão da conscientização e da transformação social precisa ser resgatada e redimensionada, por meio da proposta de um diálogo entre as diferentes subjetividades, mas sem a visão pré-concebida de que existe um *conscientizando* e um *conscientizado*.

Sem perder de vista essa dimensão, acredito que um projeto de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos a partir do Plano de Trabalho Docente nos moldes propostos por Gasparin (2003), apresentado adiante, possa contribuir para implementar os princípios teóricos da concepção crítica de currículo. Se, conforme Moreira (1999, p.13) "a concepção crítica vive uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos", acredito que a opção por um estudo que pretende justamente preencher essa lacuna possa ajudar os professores a operacionalizarem os avanços teóricos que parecem sempre muito distantes da prática docente.

1.5 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS E ESTRUTURA

Gasparin (2003), tomando como pressuposto a concepção crítica de currículo, entende que o ensino - uma vez que a escola é o espelho de uma sociedade, por isso não é neutra, mas ideológica - deve ter como ponto de partida a leitura crítica da realidade na qual se insere, visto que somente assim será possível uma ressignificação pedagógica. Para ele, o ensino deve primar por uma aquisição de conhecimento que parta da prática social na qual se insere o educando, teorize sobre ela (superação do conhecimento imediato para a compreensão da totalidade social) e volte para a prática a fim de transformá-la.

Acredito que a vinculação da ação educativa à prática social é um princípio bastante coerente com o ensino da língua via gêneros discursivos e a concepção interacionista de linguagem. Para Saviani (1991), um dos principais representantes da pedagogia histórico-crítica, a escola deve procurar métodos eficazes de ensino, que possibilitem não só a interação entre os alunos e destes com o professor, mas também com o conhecimento sócio-historicamente acumulado pela humanidade; que levem em conta os interesses e o desenvolvimento psicológico dos alunos, mas que não se esquivem de uma sistematização lógica dos conhecimentos que precisam ser assimilados. E que, acima de tudo, não percam de vista a relação entre educação e sociedade.

Para ele, o ponto de partida tem que ser sempre a prática social e é justamente neste aspecto que vemos, em nosso grupo de pesquisa, a compatibilidade com o método sociológico bakhtiniano, na medida em que tomamos os próprios gêneros discursivos como práticas sociais. Levando em consideração a

sua estreita vinculação à vida social e cultural, bem como o seu condicionamento histórico, consideramos que há uma aproximação com a concepção de linguagem com a qual trabalhamos, que privilegia o estudo das situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos. Para Marcuschi (2003, p. 19) os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social: "são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa".

As práticas de linguagem, portanto, devem ser o centro do trabalho pedagógico. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008, p. 48):

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada.

Pensar sobre a metodologia é imprescindível para alcançar esse objetivo. Já vimos que a prática pedagógica tradicional, que privilegia a metalinguagem, não considera os usos da língua e ainda gira em torno da memorização de conteúdos para a avaliação, não tem contribuído para formar escritores e leitores competentes. Gasparin (2003) contribui para a nossa reflexão, ao procurar traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para a prática docente e discente, sugerindo um planejamento que se coaduna com as três fases do método dialético de construção do conhecimento, em um movimento que vai da prática para a teoria e retorna à prática.

O quadro a seguir, elaborado por Oliveira e Luppi (2009), a partir de Gasparin (2003, p.163) apresenta, de maneira sintética, um exemplo de um plano de trabalho docente e discente⁶ na perspectiva histórico-crítica, adaptado para o ensino dos gêneros discursivos.

⁶ Apesar de Gasparin utilizar a terminologia *Projeto de Trabalho Docente e Discente*, optamos pelo emprego de *Plano de Trabalho Docente*, uma vez que é adotada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e mais familiar aos professores da rede pública estadual, nossos parceiros de caminhada

Tabela 1 - Estrutura do Plano de Trabalho Docente

Nível de desenv. real Prática Social Inicial do Conteúdo	TEORIA Zona de desenvolvimento proximal			PRÁTICA Nível de desenv. potencial Prática Social Final do Conteúdo
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
1) Apresentação do gênero discursivo. 2) Vivência social do gênero discursivo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Motivação. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo gênero discursivo. 2) Dimensões do gênero discursivo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento, a assimilação de um gênero discursivo. Relação aluno x gênero discursivo através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Análise, leitura e/ou produção do gênero discursivo estudado. . 2) Ações do aluno. Nova prática social do gênero discursivo estudado.

Adaptado de Gasparin (2003)

A primeira fase do plano de trabalho docente, Prática Social Inicial do Conteúdo - PSI, é conceituada por Gasparin (2003, p.15) como uma preparação, na qual há "uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É a primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser abordado". Em relação ao trabalho com os gêneros discursivos seria o momento em que o aluno ativaria o seu referencial de mundo em relação ao gênero que lhe está sendo apresentado, ou seja, é quando realiza uma avaliação acerca daquilo que já conhece do conteúdo ou do que desconfia ser. É aí também que se constrói um embasamento por meio da análise do contexto de produção e da relação autor/leitor/texto, bem como de sua organização estrutural. Nesta fase, o professor realiza um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero discursivo em questão.

Segundo o autor, essa etapa abrange dois momentos, embora não estanques: a) anúncio dos conteúdos e dos objetivos da aprendizagem; b) vivência cotidiana dos conteúdos, diagnosticando o que os alunos já sabem e o que gostariam/deveriam saber a mais.

É claro que os alunos, muitas vezes, podem trazer conceitos equivocados, mas é por meio da construção da "teoria inicial" que surgirão os questionamentos, os quais permitirão que o aluno não seja mero receptor de idéias, mas que participe ativamente na elaboração de um constructo, que seja pertinente à realidade social da turma. Nessa etapa, a visão dos alunos ainda é sincrética, baseada no senso comum, muitas vezes desvinculada da prática social mais ampla de que participam. Aos poucos, porém, os conceitos científicos e a função social do gênero vão sendo explicitados.

A averiguação acerca do conhecimento prévio dos educandos caracteriza-se por ser sempre um momento de contextualização do gênero. "É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela" (GASPARIN, 2003, p.24).

Um aspecto que não pode deixar de ser mencionado é a preocupação, nesta etapa, com o engajamento dos alunos, que são instados a assumir um papel bem mais ativo na sua aprendizagem do que normalmente ocorre nas salas de aula. De uma certa forma, professor e alunos colocam-se como "cúmplices" que trabalham para alcançar um objetivo comum. Assim, podemos dizer que os papéis de educando e educador se misturam e confundem, e o diálogo, no sentido "freireano"⁷ do termo, é prática indispensável. Como resultado, espera-se que o aluno tenha mais consciência e mais controle do seu processo de aprendizagem, bem como sinta-se mais desafiado e motivado para se apropriar do conteúdo proposto. É o que Gasparin chama de "clima favorável à aprendizagem" (p. 24)

A transição da PSI para a teoria ocorre por meio da Problematização, segunda etapa do método, a qual se situa entre o fazer cotidiano e o conhecimento elaborado. Início do trabalho com o conteúdo sistematizado, consiste na mobilização do educando, criando nele a necessidade de buscar o conhecimento. É o momento de selecionar as questões surgidas na PSI e, inclusive,

⁷ Para Freire (1987), a dialogicidade é a essência da educação. O diálogo, ou a palavra, segundo o autor, comporta sempre duas dimensões intrinsecamente relacionadas: ação e reflexão. Para ele "o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes" (FREIRE, 1987, p. 79).

propor outras interrogações, aquelas que os alunos ainda não são capazes de fazer sozinhos.

Nessa fase, o professor começa a mostrar para os alunos as diversas faces constitutivas do gênero, não se restringindo à dimensão conceitual, que geralmente é privilegiada nos planejamentos. Levando em consideração que o conhecimento nasce de uma necessidade social, histórica, política, econômica, ideológica, etc., ele deve incorporar essas dimensões, na medida do possível, ao seu plano de ensino. De acordo com Gasparin, só assim o conteúdo escolar pode ser realmente um instrumento de compreensão da realidade.

Dentre todas as perguntas levantadas na Prática Social Inicial, cabe ao professor selecionar, na Problematização, aquelas cujo conhecimento é necessário dominar, tendo em vista as demandas sociais mais significativas. É importante destacar que, para Gasparin (2003, p. 37), "De acordo com essa proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos". Do ponto de vista prático, ele sugere que essa etapa compreenda, basicamente: a) questionamento da prática social e do conteúdo escolar; b) dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.

Devemos levar em conta, ainda, que as questões levantadas na Problematização serão sempre norteadoras e, portanto, retomadas e respondidas em todo o processo de aprendizagem. Ela se constitui, portanto, em etapa fundamental, inclusive porque a tomada de consciência crítica nela se inicia.

Após o levantamento das questões, e ainda dentro da teoria, chega-se à Instrumentalização, a qual é definida por Gasparin (2003, p. 53) como "o caminho por meio do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional". Desta forma, nessa etapa, a mediação do professor é fundamental, pois é ele que colocará em relação recíproca os alunos e o objeto de sua aprendizagem, ou seja, o gênero, em um processo não-linear, de aproximações sucessivas, por meio das quais novas dimensões do gênero são apropriadas. É importante ressaltar que o conteúdo, nessa perspectiva, não é adquirido por si mesmo, mas visando à questão social da qual se originou.

Assim, na Instrumentalização, o papel de mediador do professor é mais evidenciado, uma vez que ele orienta o aluno para a construção do conhecimento científico, por meio da apresentação sistemática do conteúdo e das

respostas dadas às perguntas da Problematização. É importante compreender que, em nenhum momento a apropriação do conteúdo se dá de forma tradicional, ao contrário, para Gasparin (2003, p. 54):

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc.

Para viabilizar o processo, o autor adota os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, de Vygotsky, "que enfatiza a importância da interação dos sujeitos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conteúdos escolares." (GASPARIN, 2003, p. 54).

Ao observarmos o quadro da p. 39, que sintetiza os passos do Plano de Trabalho Docente, percebemos a base da teoria vygotskiana nas três macrodivisões que aparecem na sua primeira linha, correspondentes à zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial do aluno, que se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica, propostos por Saviani.

Como é na fase da Instrumentalização que os conceitos científicos começam a se estruturar, Gasparin considera importante compreender como tais conceitos se constroem mentalmente. Para estudar o processo de internalização, apóia-se mais uma vez na teoria vygotskiana, mais especificamente quando se refere à formação dos conceitos científicos na criança, as dimensões dos conceitos cotidianos e científicos e o sistema dos conceitos científicos.

O autor, ao elaborar a sua didática da pedagogia histórico-crítica, em nenhum momento apresentou exemplos relativos à disciplina de Língua Portuguesa nem, é claro, faz menção à teoria dos gêneros discursivos. Contudo, como a minha proposta é a de adaptação de seu método ao ensino via gêneros discursivos, julgo importante apontar as aproximações teóricas entre Vygotsky e Bakhtin. O primeiro, por estar na base da proposta de Gasparin e o segundo, por ser o autor de referência da concepção de linguagem adotada em meu estudo. Tanto um como outro têm uma base comum cultural e ideológica, posto que são autores que se movimentam - pela própria situação histórico cultural de sua época - na área do marxismo. Segundo Ponzio (2009, p. 71):

Ambos partem das carências do marxismo no que se refere ao estudo da consciência, da linguagem e de formações ideológicas concretas, como a arte. Além disso, ambos conduzem suas investigações na mesma direção, procurando determinar as características do objeto estudado, indo além de suas formas genéricas, recusando-se a aplicar superficialmente categorias como "infraestrutura", "superestrutura" e "classe" com a consequente interpretação mecânica da consciência, da linguagem e da ideologia.

O interesse dos dois autores por problemas pertencentes a diferentes disciplinas, como a psicologia, a arte, a literatura e a filosofia da linguagem, os conduziram para a abordagem de temas comuns.

Vygostsky, interessado pela psicologia, linguística e filosofia, inspirou-se no materialismo dialético para estudar a atividade psicológica do homem, opondo-se a uma "biologização" da psicologia e criticando a psicologia tradicional que via as funções psíquicas como produto da atividade exclusiva da mente, desvinculado do meio. Para ele, a vida do homem não seria possível se tivesse que se valer apenas das mãos e do cérebro, sem os instrumentos que são construídos socialmente. Assim como a vida material do homem é "mediatizada" por esses instrumentos, a sua atividade psicológica é mediatizada pelo produto das relações que estabelece em sua vida social, dentre os quais a linguagem talvez seja o mais importante. Entende-se porque a teoria vygotskiana é conhecida como histórico-cultural, uma vez que defende que todas as funções psíquicas superiores são relações de ordem social interiorizadas; o surgimento da linguagem interior, por exemplo, seria a interiorização do diálogo.

Como Vygotsky, Bakhtin não reduz a "reação verbal" a um fenômeno de caráter unicamente fisiológico, do qual se exclui o elemento sociológico. Defende que é necessário um enfoque materialista-dialético em psicologia, que valorize a natureza histórico-social dos processos psíquicos humanos fundamentais. Segundo Ponzio (2009, p. 74), Bakhtin "recusa a ideia de que a vida psíquica social seja algo secundário, que se deriva da individual, tida como pressuposto incondicional".

Os dois autores ressaltam o objetivo histórico-social de toda manifestação produtiva humana, em especial a esfera dos signos verbais e não-verbais. Para ambos, a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter da intermediação. Consideram que os intermediários são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, dentre os quais

figuram os signos e, mais especificamente, a linguagem verbal, produzida para suprir as necessidades de comunicação social.

De acordo com Ponzio (2009, p. 79):

Tanto para Vygostsky quanto para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização signica, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais.

Fica claro, dessa forma, que os dois autores partem do princípio da natureza social do homem e entendem que consciência e linguagem são comportamentos construídos histórico-socialmente. Entretanto, Bakhtin (2003, p. 306) explora com mais profundidade a natureza dialógica da linguagem, colocando o enunciado como unidade real da língua e elo na cadeia da comunicação verbal, ligado a outros que o precedem e sucedem:

Quando se analisa uma oração isolada, destacada de seu contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua.

A comparação entre os dois autores evidencia a coerência teórica entre o método proposto por Gasparin e a concepção de linguagem adotada na pesquisa.

Voltando às etapas da didática para a pedagogia histórico-crítica, chegamos ao último passo da teoria, a Catarse, que se configura como sendo a síntese do conteúdo assimilado, ou seja, é a síntese "do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola, [...] a manifestação do novo conceito adquirido" (GASPARIN, 2003, p.128).

Espera-se que agora o aluno tenha uma visão mais histórica e completa da realidade, diferente daquela expressa na Prática Social Inicial. Não deixa de ser uma etapa avaliativa e, de uma certa forma, conclusiva, pois ele vai demonstrar o grau de assimilação dos novos conteúdos, que pode ser total ou parcial.

Gasparin recomenda que, nessa etapa, sejam criadas condições para que o aluno mostre o que aprendeu, tendo como balizadores os objetivos propostos na Prática Social Inicial. Segundo ele, essa fase pode ser traduzida em dois momentos: a) elaboração teórica da nova síntese; b) expressão prática da nova síntese.

A elaboração teórica da nova síntese compreende a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou, por meio da comparação entre o que ele já sabia no início do processo e o que ele sabe agora.

A expressão prática da nova síntese possibilita ao professor verificar se o aluno consegue aplicar o novo conhecimento adquirido em uma situação social concreta. Consoante Gasparin (2003, p. 136):

É a avaliação da aprendizagem do conteúdo - não como demonstração de que aprendeu um novo tema para a realização de uma prova ou teste, mas a expressão prática de que se apropriou de um conhecimento - que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social.

Para que isso ocorra, cabe ao professor estabelecer os instrumentos de avaliação mais adequados, em função do conteúdo trabalhado, da metodologia utilizada e das dimensões propostas na Problematização (e que devem ter sido exploradas durante a Instrumentalização).

Chegamos, finalmente, ao último passo do método, denominado Prática Social Final, quando se espera que tanto professor quanto os alunos tenham um novo posicionamento em relação à Prática Social Inicial.

Segundo Gasparin (2003, p. 144) "Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos". Pressupõe, portanto, uma aplicação, uma tradução em atos. Mas essa ação não precisa ser, necessariamente, concreta, em termos de condutas observáveis, mas pode ser um "concreto pensado", ou seja, uma nova ação mental, em que o aluno demonstre ter uma compreensão mais total e crítica, uma nova forma de pensar a realidade.

Para o autor, a Prática Social Final compreende dois aspectos: a) nova atitude prática, em que o aluno expressa as suas intenções de pôr em prática o novo conhecimento; b) proposta de ação, elaborada pelo professor e alunos, prevendo quais os reflexos que a apropriação do novo conteúdo trará para a sua

prática social, assumindo publicamente um compromisso para a sua execução. Segundo o autor, o novo procedimento prático abrange tanto ações intelectuais quanto trabalhos de ordem social ou atividades manuais, físicas.

Como vimos, a proposta didática apresentada pressupõe o movimento *prática-teoria-prática*. O que se espera ao final de todo esse processo não é apenas o desenvolvimento cognitivo, mas a mobilização de um novo estágio do conhecimento, para além da sala de aula. No caso dos gêneros discursivos, especificamente, é o seu uso social, consciente, nas diferentes esferas da atividade humana que são mediadas pela palavra. Nas palavras de Gasparin (2003, p. 145), "Os princípios do método proposto são revolucionários porque não pretendem transformar apenas a escola, mas a própria sociedade".

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos últimos anos, muitas vezes têm se erguido para discutir a formação dos professores brasileiros.

A sociedade, por meio da mídia, manifesta-se sempre que os resultados das avaliações do sistema são divulgados, cobrando que a escola cumpra melhor o seu papel. Nessa perspectiva, frequentemente, o tema da formação do professor vem à tona. A revista *Veja*, em 18 de fevereiro de 2009, publicou matéria em que procurava analisar os maus resultados da educação brasileira, a partir dos índices recém-publicados do SAEB. Uma das causas apontadas pelo periódico refere-se à qualificação do professor. De acordo com a revista "o professor brasileiro tem uma péssima formação e não é preparado para encarar uma sala de aula do Brasil real, especialmente em áreas de vulnerabilidade social". Este é apenas um dentre tantos exemplos facilmente encontráveis, não só na imprensa escrita, mas também na mídia digital e eletrônica. Ideologias e compromissos político-econômicos dos diferentes veículos de comunicação à parte, entendo que tais manifestações precisam ser levadas em consideração, pois expressam um inconformismo geral em relação à qualidade do ensino no país.

O discurso oficial, por outro lado, reconhece a importância da formação inicial do professor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1997, estabelecia um prazo de dez anos para que todos os docentes da educação básica, desde a Educação Infantil, tivessem formação em nível superior. Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no ano seguinte à promulgação da LDBEN, no seu documento introdutório, alertam para a necessidade de um intenso processo de discussão sobre o conteúdo e qualidade dessa formação:

A formação de professores de quinta a oitava séries também precisa ser revista: feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que deem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e, em especial, com seus alunos (BRASIL, 1998, p. 35).

É preocupante termos um documento oficial que, de forma bastante assertiva, considera o professor despreparado para lidar com seus alunos. O mesmo documento, ao tratar das transformações necessárias na educação brasileira - e, por que não dizer, de forma coerente com a sua posição de que o professor sai da universidade sem condições de atuar adequadamente - defende a necessidade do investimento na qualificação dos docentes, "capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, mais relevante e significativo para os alunos" (BRASIL, 1998, p.38). A formação em serviço é vista, portanto, no discurso institucional, como essencial, sendo que o principal objetivo alegado seria o de dar condições de acesso dos docentes às informações mais atualizadas na área da educação. Ao afirmar que os professores devem ser capazes de conhecer os alunos e adequar o ensino à aprendizagem, identificamos, implicitamente - e novamente - a ideia de que os docentes, a princípio, não têm essa capacidade.

De outro lado, temos o discurso acadêmico, com a produção cada vez maior de pesquisas sobre a formação - inicial ou continuada - dos professores. Segundo Peres (2007, p. 8), as pesquisas sobre a formação de professores de Língua Portuguesa se dividem em grupos que "(1) reivindicam mais teoria na formação dos professores; (2) defendem uma formação em que teoria e prática caminhem juntas para formar o professor reflexivo; (3) concebem a formação como um processo político mais amplo".

As pesquisas enquadradas no primeiro grupo partem do pressuposto de que a teoria sustenta a prática dos professores e defendem os cursos de especialização, apontando a carência de conteúdos no seu processo de formação e entendendo que os saberes disciplinares são importantes para o bom desempenho em sala de aula.

O segundo grupo inclui os trabalhos que preconizam a integração entre a teoria e a prática, visando a constituição do professor reflexivo. Assim, a reflexão sobre a prática em sala de aula seria o ponto de partida, uma vez que apenas a atualização teórica não é suficiente para diminuir os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula, sendo mais importante colocá-los diante de contextos de ensino-aprendizagem nos quais possam refletir teoria e prática de forma indissociável. Peres (2007) assinala, também, diversas pesquisas que contestam a tão alegada falta de fundamentação teórica do professor. Por outro lado, mesmo nos casos em que se evidencia a falta de domínio de conceitos

teóricos por parte do docente, é um tanto simplista concluir que o acesso à fundamentação implicará, necessariamente, na transformação de sua prática.

Os autores inseridos no terceiro grupo, por sua vez, entendem ser preciso transformar a perspectiva de educação dos professores, possibilitando que revejam seus valores e práticas de maneira mais crítica, superando concepções estigmatizadas. Grande parte desses pesquisadores aborda questões concernentes à forma como o professor encara a variação linguística, considerando que o fazem geralmente de maneira preconceituosa, tomando como base a gramática normativa e acreditando na teoria do déficit linguístico. Para os teóricos em foco, as crenças dos professores interferem no modo como se relacionam com seus alunos e na forma como selecionam e ensinam os conteúdos em sala de aula. Pelas razões acima, defendem a discussão em um contexto político mais amplo, assim como uma relação formador/formando que favoreça o desenvolvimento mútuo.

Duas questões chamam a atenção, ao analisar as três tendências mencionadas. Considerando os aspectos que têm em comum, as três procuram equacionar, cada uma a seu modo, o problema da relação entre teoria e prática, ponto fundamental para a pesquisa na área da linguística aplicada, como o tem demonstrado a vasta produção acadêmica sobre o tema, oriunda de pesquisadores interessados nas questões do ensino e na formação de professores. O segundo aspecto, por outro lado, é o de que elas partem sempre da premissa de que o professor é desqualificado e incompetente, necessitando de um "socorro" só possível pelos especialistas.

Procuro, a seguir, discorrer sobre cada uma das questões que, embora tratadas didaticamente de forma separadas, estão profundamente imbricadas.

2.1 O PROFESSOR COMO SUJEITO EPISTÊMICO

Para Geraldini (1997), à medida que a desqualificação da escola é associada à desqualificação do professor, os programas de formação pressupõem que é preciso suprir as carências por meio de cursos de 'reciclagem', 'treinamento', 'atualização', 'capacitação', dentre outras nomenclaturas encontradas nos programas que adotam essa perspectiva.

O autor, na introdução de livro *Portos de Passagem*, resgata a sua experiência como docente e como formador, lembrando que, após a conclusão do curso de Letras

Já incorporara a crença de que 'ser professor' é desatualizar-se no trabalho, desqualificar-se depois que fora dado por habilitado. Incorporara, vejo hoje, a ideologia de que o trabalho não forma, e me via às voltas com as necessidades de conciliar o expediente bancário com os cursos que poderiam me tornar mais habilitado (GERALDI, 1997, p. XVII).

Cria-se, a partir daí, o que Geraldi chama de "ideologia da incompetência", inculcando-a no professor, mostrando-lhe, nos cursos de "atualização", o quanto lhe falta para constituir-se como profissional. Convencido das suas falhas, ele, por sua vez, melhor cumprirá o seu papel de inculcação da ideologia da incompetência na sua esfera de atuação, ou seja, na escola. Como um efeito dominó, é fabricada uma incapacidade intelectual, reafirmando a função seletiva da escola.

Dessa forma, vemos que tanto o aluno quanto seus pais, diante do fracasso na aprendizagem, culpam a si mesmos. Muitas vezes, ouvi frases como *"Meu filho não nasceu para estudar"*, *"Ele não tem cabeça para o estudo"*, *"Não adianta forçar porque a cabeça dele é fraca igual à minha"*, e tantas outras que demonstram a lógica perversa de uma ideologia convincente, que consegue inculcar nos excluídos a culpa pela sua própria exclusão. Penso ser importante inserir a discussão em um contexto mais amplo, para que possamos perceber que a perpetuação dessa lógica - e da auto-imagem do professor associada à falta de competência - pode ser muito interessante para a manutenção do *status quo*.

Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neo-liberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social (GENTILI, 2004).

Em conversas informais nas salas de professores, ouvi colegas declararem *"Como posso estudar se não tenho condições para comprar livros?"*; *"Como posso ter uma boa formação cultural se não tenho condições de frequentar eventos culturais, de viajar, etc.?"* Sempre questionei esse posicionamento e recusei-me a assumi-lo - apesar de não ser compreendida por muitos colegas,

partidários do que eu chamo de "*síndrome do coitadinho*", em que o professor toma para si o papel de necessitado.

Um aspecto decorrente da auto-imagem negativa é a não disposição, relativa ao professor, de produzir materiais que possam fazer a transposição didática dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Na escola pública, a política de distribuição do livro didático, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, legitima esse recurso didático como o mais importante e onipresente, e, na maioria das vezes, determinante da prática do professor. Conforme Barzotto e Aragute (2008, p.164), são usadas algumas estratégias para que a legitimação não dê a impressão de acontecer por imposição direta. Dentre essas estratégias, os autores destacam as seguintes: "(1) constatação e divulgação da precariedade da formação do professor e de suas condições de trabalho; 2) construção de um caráter científico a trabalhos que visam referenciar a necessidade de uso do Livro Didático justificada na constatação anterior"

Para Barzotto e Aragute (2008), os argumentos presentes nas duas estratégias culminam na construção de um sentimento de incapacidade por parte do professor, por causa da alardeada baixa qualidade de sua formação e das poucas possibilidades de elaborar o seu próprio material pedagógico. Como Geraldí, também esses autores referem-se à inculcação da incompetência pedagógica

que pode ser feita pela oferta de cursos bastante frágeis do ponto de vista formativo, cuja fragilidade é reiteradamente constatada e divulgada, bem como pela constante alegação da incompetência do professor, presente nos textos produzidos na Universidade, portanto, com caráter de cientificidade, que repercutem nos documentos oficiais (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008, p. 165).

Outro aspecto fundamental que os autores discutem é a questão do tempo, ou melhor, a ideia corrente de que o professor não tem tempo para preparar seus materiais, além de não ter condições de refletir sobre quais seriam os melhores recursos para serem utilizados em sala de aula. De acordo com Barzotto e Aragute (2008), o problema do tempo tem que ser relativizado e, por isso, questionam a forma como ele é utilizado dentro do espaço escolar. Para justificar a sua crítica, apresentam depoimentos de estagiários de curso de Letras, que relatam, dentre outras situações, o emprego da hora-atividade em questões burocráticas, a

inexistência de cursos de formação voltados para a preparação de material e a quase ausência, nas salas dos professores, de conversas sobre conteúdos.

Temos que reconhecer que, no Brasil, de modo geral, os docentes da educação básica submetem-se a uma sobrecarga de trabalho, atuando em dois ou três turnos, para compensar a falta de boas condições salariais. O horário reservado ao estudo, dentro dessa extensa carga horária, inexistente ou ainda é insuficiente. Contudo, concordo com os autores, quando afirmam que entregar o material didático pronto não é a solução para o problema, mas apenas um paliativo. Seria necessário, ao contrário, ofertar-lhes uma formação com oportunidades para assumirem-se como produtores de conhecimento.

A respeito da construção da identidade social e histórica do professor, Geraldi (1997, p. 95) expressa-se: "Em resumo, podemos caracterizar três diferentes identidades para o professor, ao longo da história: a) pela produção de conhecimentos; b) pela transmissão de conhecimentos e c) pelo controle da aprendizagem".

No primeiro caso, comum nos séculos XIV e XV, o professor construía o seu saber e defendia os seus pontos de vista, procurando convencer os interlocutores - mais discípulos que alunos. Não havia, portanto, separação radical entre quem ensinava e quem produzia conhecimento. As poucas instituições formais de ensino eram elitistas e, nelas, os intelectuais assumiam as tarefas de formação e produção de conhecimento. Por outro lado, a renovação das funções ligadas ao trabalho (saberes técnicos ou "saber-fazer") era integrada à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções e se encarregavam da formação dos seus membros (TARDIF, 2002).

Com o advento da Modernidade e do mercantilismo, a relação alterou-se, surgindo a segunda concepção de identidade do professor referida por Geraldi e caracterizada por

'saber um saber produzido que ele transmite'.[...] De um lado, o professor se constituirá como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. Este "eixo" coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Ironicamente, isso sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização (GERALDI, 1997, p. 88).

O professor passa, então, de produtor a transmissor do conhecimento.

Começa uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa e de formação. Tardif (2002) vai além e considera que se transformam as relações entre saber e formação, conhecimento e educação. Para ele, os saberes, que anteriormente possuíam uma dimensão formadora decorrente de sua natureza intrínseca, 'saberes-mestres', cujo conhecimento assegurava o valor pedagógico e a legitimidade do mestre, não existem mais como tal. De acordo com Tardif (2005, p. 43):

Tais saberes-mestres não existem mais. Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza de sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes.

A nova relação com o saber, aliada à expansão do ensino, que fez com que muito mais alunos chegassem aos sistemas escolares (concebidos agora como instituições de massa), cria a necessidade de um planejamento centralizado e, inclusive, a produção de material didático que facilite a transmissão.

Ora, o desenvolvimento da tecnologia, atualmente, permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, alterando profundamente as condições de trabalho do professor, surgindo o terceiro conceito de identidade ao qual se refere Geraldi (1997). Para explicá-lo, usa uma metáfora interessante, comparando o professor a um capataz, cuja função restringe-se a controlar o tempo de contato dos alunos com o material didático previamente selecionado, escolher que exercícios serão por eles realizados, fazer a verificação

da sua aprendizagem, comparando as suas respostas com as do "manual do professor", etc. Relegado ao posto de "piloto de livro didático", sem a responsabilidade de elaborar o seu próprio material, reduzido a um trabalho bem próximo do manual (historicamente desconsiderado pela nossa sociedade), o professor assume jornadas de trabalho cada vez maiores, tem o seu salário diminuído, enfim, desqualifica-se.

Claro que tais identidades não são absolutamente estanques e entrecruzam-se nos diferentes tempos históricos, embora não se possa negar que, justamente pelo seu estreito vínculo com as condições sócio-históricas, cada uma tenha maior relevo em determinada época.

Enfim, são muitas as variáveis que concorrem para a cristalização de uma ideia, às vezes originada do senso comum, outras do discurso acadêmico, de que o professor não tem condições para reflexão e assunção de um papel mais ativo na elaboração do material didático a ser utilizado em sua própria aula. E a consequência 'natural' é a não proposição de uma formação que lhe dê espaço para a elaboração própria de atividades ou o desenvolvimento de sua autonomia.

Barzotto & Aragute (2008, p.169) ponderam, a respeito da formação do professor:

Trata-se então de buscar outras possibilidades de compreensão da prática do professor e encaminhar soluções que contemplem o seguinte: (1) reconhecer sua condição de falante; (2) reconhecer sua capacidade de reflexão; (3) propor uma formação que fomente a reunião das duas características anteriores.

Outros autores também pensam da mesma forma. Chiappini, por exemplo, defende a formação de grupos permanentes de formação do professor, constituídos de profissionais de vários níveis de ensino, para pesquisar, "a partir da observação da prática docente de cada um e do recurso a uma bibliografia selecionada, soluções para a melhoria da formação continuada dos professores e do ensino de Português" (CHIAPPINI, 2005, p. 20). Ao relatar a sua experiência com esse tipo de formação, a autora ressalta que os colegas professores universitários envolvidos no projeto procuravam assumir uma postura que não era propriamente de especialistas, mas de "pesquisadores dispostos a aprender com a troca, sem escamotear as diferenças de formação e de interesses" (CHIAPPINI, 2005, p. 23). O trabalho pedagógico gerava investigação, fazia surgir novas perguntas a serem

respondidas pela pesquisa, cujas respostas acabariam novamente voltando para a sala de aula, como subsídio para a transformação da prática.

Como vimos anteriormente, o problema da articulação da teoria com a prática permeia sempre a discussão sobre a formação de professores. Na análise de Chiappini, um grande problema - metodológico e político - enfrentado em seu projeto foi conciliar, de um lado, o caráter anti-acadêmico essencial para a dinâmica dos encontros, e, de outro, preservar a análise profunda dos aspectos teóricos. A autora considerou um desafio encontrar um modo de garantir o aprofundamento teórico e, ao mesmo tempo, fazê-lo sem diminuir o espaço para a experiência e a criatividade dos professores.

Embora reconheça as limitações de seu trabalho, um "remendo num processo de formação insuficiente", Chiappini entende que, apesar das dificuldades, é um caminho mais eficiente para a formação de professores. Para ela, a pesquisa pressupõe um trabalho de formação-pesquisa, a crítica e autocrítica permanentes, aspectos bastante positivos para todos os profissionais envolvidos no processo. Segundo Penin (apud Diniz, 2000, p. 47):

a escola cria ou produz ela própria um saber específico, a partir, de um lado, da confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e, de outro, daqueles menos elaborados, provenientes tanto da "lógica" institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida escolar.

O professor, no exercício da função social que escolheu, vai construindo um conhecimento sobre o ensino, ao mesmo tempo em que pretende partilhar com os alunos o resultado da sua elaboração a respeito dos saberes e conhecimentos culturais a que tem acesso.

Considerar o professor, portanto, como sujeito epistêmico, capaz de produzir conhecimento, é um dos desafios da atualidade. E, para começar a equacionar a questão, faz-se necessário compreender a natureza desse conhecimento, ou seja, perguntar que saberes são essenciais para que o professor exerça sua função de ensinar. Alguns teóricos, cujas ideias apresento a seguir, têm buscado essa resposta.

2.1.1 Saberes Docentes e Formação Profissional

Inicialmente, é preciso explicitar que o conceito de "saber" será aqui entendido como todo "constructo social produzido pela racionalidade concreta dos

atores, suas deliberações, racionalizações e motivações, que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões" (TARDIF, 2005, p. 223). O autor procura identificar e definir os diferentes saberes constitutivos da prática docente, assim como as relações que os professores estabelecem com eles. Para ele, não podemos reduzir a relação dos docentes com os saberes a uma mera função de transmissão de conhecimentos já constituídos. O saber do professor, ao contrário, é plural, constituído pelo entrelaçamento de saberes provenientes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

De acordo com Tardif (2005), os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação inicial ou continuada de professores. São constituídos quando o professor entra em contato com as ciências da educação (que procuram, além de produzir conhecimentos, incorporá-los à prática do professor). Além disso, articulam-se, aí, os saberes pedagógicos, cujo papel é fornecer uma sustentação ideológica e, ao mesmo tempo, algumas técnicas e formas de "saber-fazer".

Os saberes disciplinares, por sua vez, referem-se àqueles saberes sociais selecionados pela instituição universitária para fazerem parte de seu currículo, correspondendo aos diferentes campos do conhecimento, que emergem, por sua vez, da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Também estão associados à formação inicial e continuada dos professores, apesar de não terem, necessariamente, ligação com as faculdades de educação e os cursos de formação de professores.

Os saberes curriculares correspondem à proposta pedagógica da instituição escolar em que o professor trabalha. Dela fazem parte os conteúdos, objetivos e métodos que ele deve aplicar, em consonância com a concepção de educação previamente definida.

Por último, temos os saberes experienciais ou práticos, resultados da experiência e por ela validados, constituindo-se sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores compreendem e orientam a sua profissão. Para Tardif (2005, p. 49) "Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação".

Definidos os saberes necessários à prática docente, resta saber como os professores com eles se relacionam. Uma análise que conduz,

invariavelmente, a uma retomada da dicotomia produção/transmissão de conhecimentos. A meu ver, Tardif (2005) compartilha do mesmo ponto de vista de Geraldi (1997), ao ressaltar que o professor ocupa uma posição estratégica, mas socialmente desvalorizada, uma vez que seus saberes - tanto da formação profissional, quanto os curriculares e disciplinares - parecem ser sempre "de segunda mão". Ou seja,

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores' ou de 'objetos' de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam se impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (TARDIF, 2005, p. 40).

Não depende dos professores definir, pelo menos totalmente, os conteúdos e métodos a serem contemplados em suas aulas e, nesse aspecto, eles podem ser considerados meramente transmissores de conhecimento. Conforme Tardif (2005, p. 41),

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. [...] Essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à 'pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários'.

Entretanto, Tardif também aponta que os docentes, na impossibilidade de controlar os saberes profissionais, curriculares e disciplinares, produzem saberes para compreender e dominar a sua prática. Por meio das interações cotidianas em seu ambiente de trabalho, o professor desenvolve a capacidade de se comportar como um sujeito que responde a questões concretas não passíveis de soluções acabadas, exigindo improvisação e habilidade. Ademais, a experiência propicia uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, validando-os ou não, em função das limitações a que está submetido, na sua realidade. Segundo Tardif (2005, p. 54), "Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência".

Os saberes experienciais deveriam ser reconhecidos e, na medida em que o fossem, os professores também seriam considerados produtores de um saber proveniente de sua prática e, talvez, reivindicassem sobre ele um maior controle. Para isso eles teriam que manifestar as suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, mais do que tudo, sobre a sua própria formação profissional.

Para Tardif (2005), os formadores e pesquisadores teriam muito a ganhar se considerassem os saberes dos professores. Por isso, o autor critica o que considera visões reducionistas do ensino, tanto a do professor como aplicador de conhecimentos produzidos por outros, quanto a do professor como agente social determinado exclusivamente por forças sociais, das quais não tem consciência. De acordo com Tardif (2002, p.230), tanto o viés tecnicista quanto o sociologista desconsideram os saberes dos professores: "Ao contrário dessas duas visões redutoras do ensino, acredito que, para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores".

O autor argumenta que existem trabalhos americanos e europeus que partem da consideração da subjetividade, os quais ele divide, conforme a sua orientação teórica, em três grupos. No primeiro alinham-se as pesquisas de cunho psicologizante e cognitivista, a partir de uma visão racionalista do professor, reduzindo a subjetividade dele à sua cognição, por sua vez concebida segundo uma visão intelectualista e instrumental. No segundo grupo, incluem-se os estudos que veem a subjetividade do professor de maneira mais ampla, não a limitando à cognição, mas incluindo os aspectos afetivos, normativos e existenciais. Entram aí a história de vida dos professores, sua afetividade, seus valores, suas crenças, etc. Se, na primeira vertente, o interesse é pelo professor perito, aqui o que conta é o professor experiente. Finalmente, no terceiro grupo, há um enfoque mais sociológico e os saberes dos professores são vistos como socialmente construídos. Para Tardif (2005, p. 233),

Nessa terceira orientação, a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vida pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana.

Tardif considera que as três concepções (cognitiva, existencial e social) produzem resultados de pesquisa significativos sobre a formação de professores e comprovam que a questão da subjetividade é complexa e pode ser abordada sob diversos ângulos.

A respeito da formação de professores, o pesquisador faz três considerações: primeiramente, reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento implica o reconhecimento de que eles têm o direito de se manifestar sobre a própria formação. Em segundo lugar, a formação dos professores deveria basear-se nos conhecimentos específicos da sua profissão, e não nos conteúdos e lógicas disciplinares ou teorias que não têm nenhuma ligação com o ensino e com a rotina do seu ofício, fazendo com que, na maioria das vezes, os professores não as reconheçam ou valorizem, pois não enxergam nelas nenhuma eficácia, em termos simbólicos ou práticos. Em terceiro lugar, critica a formação extremamente fragmentada, gerada por um currículo organizado em disciplinas estanques e ministradas, na maioria dos casos, segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Para o autor, o resultado é que, terminada a formação e confrontado com a prática, o recém-formado constata que aqueles conhecimentos não estão diretamente relacionados à prática cotidiana. Tardif (2005,p. 242) sugere substituir essa lógica disciplinar por uma lógica profissional:

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Por último, o autor pondera que tais questões precisam ser vistas também do ponto de vista político, pois, propiciar que os professores assumam-se como sujeitos do conhecimento, requer a concessão de espaço e tempo dentro dos programas de formação, para que tenham o mínimo de condições de atuarem.

2.2 TEORIA, PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pelo exposto anteriormente, vemos que a relação teoria e prática tem sido um tema recorrente nos estudos sobre a formação do professor, nas últimas décadas. A maioria das pesquisas tem feito uma crítica ao conhecimento científico e sua razão calcada no paradigma iluminista e, por extensão, tem

desqualificado a teoria perante a prática. Tardif (2005), referindo-se às três vertentes de pesquisa que consideram a subjetividade do professor - descritas no item anterior- ressalta que, apesar das diferenças entre elas, todas entendem a necessidade de se considerar o ponto de vista dos práticos

pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2005, p.234).

Ressalto que a prática é entendida pelo autor não somente como um espaço de aplicação de saberes teóricos, mas, principalmente, um espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática:

Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2005, p.234).

Ao defender sua posição, o autor coloca a relação entre teoria e prática em uma perspectiva diferente da tradicional, que vincula o saber somente à teoria, e vê a prática simplesmente como a sua aplicação. Ao contrário, para Tardif, o que hoje chamamos de teoria ou saber só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Dessa forma, é uma ilusão achar que se pode produzir "teoria sem prática, conhecimento sem ações, saberes sem enraizamento em atores e sua subjetividade" (TARDIF, 2005, p.236). Inversamente, chegamos à conclusão de que também é uma ilusão uma prática sem teoria e um sujeito sem saberes.

De modo geral, para o autor, a oposição comumente vista entre a teoria e a prática é simplista e redutora, no que se refere aos seus aspectos epistemológicos e conceituais. Diniz (2000) apresenta ideias convergentes e, fundamentado em Candau e Lelis (1983), questiona a "separação" que toma teoria e prática como elementos isolados e opostos. Aponta ainda, que, mesmo quando não são vistas como antagônicas, mas complementares, geralmente valoriza-se mais a teoria, considerada como o polo responsável pela criação de saberes. É uma forma dicotômica e hierarquizada de conceber o mundo, nos moldes positivistas.

A transposição dessa concepção para os cursos de formação de professores resulta na grande influência do modelo da racionalidade técnica, segundo a qual a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias ou técnicas científicas. Ao fazer isso, coloca o pesquisador em posição de superioridade em relação ao professor, por sua vez, engajado na prática. Os currículos dos cursos de formação estruturados em tal perspectiva priorizam os conhecimentos teóricos, em detrimento da habilidade de usar esses conhecimentos para resolver problemas práticos.

Diniz (2000, p. 35), apoiado em Schon, pondera que

Um dos grandes equívocos do modelo da racionalidade técnica é que, nessa perspectiva, a prática profissional está centrada na questão da solução de problemas. No entanto, mais importante para a atividade profissional é a própria estruturação dos problemas, uma vez que estes não se apresentam ao profissional já definidos ou dados.

Diniz enfatiza a importância da reflexão na prática profissional. Segundo ele, o profissional não pode separar o pensar do fazer; a sua experimentação é um tipo de ação.

Ainda que possamos considerar um avanço a "epistemologia da prática", valorizadora dos conhecimentos provenientes do cotidiano e da experiência, considerados lugares privilegiados de construção de saberes, não podemos correr o risco de negar a importância da teoria, como se fosse possível que só a prática desse conta de um universo tão complexo quanto a sala de aula. Oliveira (2006, p. 1) alerta sobre o perigo desse equívoco:

Diríamos que, no âmbito acadêmico, a crítica à razão e à ciência conquista "corações e mentes", ganhando realce àquelas dirigidas à racionalidade técnica, às verdades absolutas, a objetividades tipologizantes e às generalizações que ocultam a singularidade dos eventos, dos fatos, dos sujeitos. Constroem-se essas pesquisas no curso das características da própria contemporaneidade, desmanchando o que antes era sólido, fazendo emergir as esferas do cotidiano, as individualidades, mas, a nosso ver, com um certo risco de criar outros mitos para além daqueles que se pretende combater, como por exemplo, a ilusão de que a observação e a reflexão sobre a sala de aula, por si só trariam contribuições para a compreensão da prática docente ou, como diz Sacristan(2002), como se a prática fosse inventada pelos práticos.

Concordando com a autora, considero que o superdimensionamento tanto da teoria quanto da prática pode levar a interpretações equivocadas. A

desqualificação da teoria perante a prática pode levar a um conceito negativo do conhecimento científico, resultando em um "praticismo", como se fosse possível refletir sobre a prática sem a sustentação da teoria. De acordo com Oliveira (2006) não se trata de defender uma "volta ao passado", atribuindo ao conhecimento científico papel central, mas o de preocupar-se com o fato de desconsiderar-se a sala de aula como lugar privilegiado de contato dos professores com o mundo de referências formais. Apoiada em Valdermarin (1998) e Duarte (1998), Oliveira (2006) concebe o ensino como um posicionamento afirmativo, considerando que o que diferencia o ser humano do animal é justamente a capacidade de acumular, produzir e transmitir experiências, inclusive o conhecimento científico. Questiona, portanto, a visão negativa do conceito de transmissão de conhecimentos "vista como uma ação cujo destinatário é um receptor passivo, que com eles não interagem".

Tal posicionamento, porém, não implica em preconizar que o conhecimento científico é a única fonte de saber existente. Para a autora,

a produção do conhecimento que busca a revalorização dos saberes de referência, tem como pressuposto a ideia de que o processo formativo de professores deveria possibilitar a este profissional o acesso a conhecimentos variados, que dialoguem e se complementem, entendendo que o domínio da matriz disciplinar dos conhecimentos específicos de sua área não significa o retorno à velha identidade do professor como "transmissor de conteúdos" (OLIVEIRA, 2006, p.3).

Naturalmente, a revisão de conceitos tão fundamentais quanto esses, leva a um redimensionamento das práticas mais comuns de formação de professores. Do meu ponto de vista, é preciso situar a formação docente em um contexto em que a voz do professor possa ser ouvida, de prática reflexiva crítica, em que se articulem teoria e prática, cada uma orientando e, ao mesmo tempo, orientada pela outra. Conforme preconiza Geraldi (1997, p.XXVIII), não há ponte entre a teoria e a prática:

A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida.

É precisamente nesse movimento, dinâmico, dialético, tão bem descrito por Geraldi, que tenho a pretensão de inserir meu trabalho, por meio da

reflexão crítica sobre a prática, em que o 'fazer' e o 'pensar sobre o fazer' estejam indissoluvelmente imbricados, sem, no processo, desrespeitar a autonomia e a identidade dos professores. A ideia é a de aprendermos juntos. Nas palavras de Freire (1996,p.69), "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina".

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Na Introdução deste trabalho, explicitarei a minha preocupação com o estabelecimento de uma relação de parceria com os professores e a intenção de uma prática investigatória que resgatasse os seus saberes. Conforme Telles (2002, p. 97):

A prática da pesquisa educacional deve ser emancipatória. Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver as práticas da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula. Há linhas de pesquisa educacional nas quais o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão desse último.

Procurei estabelecer, dentre os diferentes paradigmas e modalidades de pesquisa, a que mais se coadunasse com a concepção acima apresentada. Encontrei na pesquisa-ação uma metodologia que, a meu ver, possibilitaria o alcance dos objetivos do estudo.

Neste capítulo, faço uma breve caracterização dos dois principais paradigmas da pesquisa em ciências humanas - o quantitativo e o qualitativo. A partir do último, contextualizo a pesquisa-ação, apresentando, em linhas gerais, as suas contribuições para a investigação no campo do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A seguir, relato o processo de constituição do grupo com o qual desenvolvi a pesquisa e, por último, os procedimentos de coleta, registro e análise dos dados.

3.1 PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO: DESTAQUE PARA A PESQUISA QUALITATIVA

Os dois principais paradigmas da pesquisa social são o positivista - de tradição lógico-empirista, que privilegia a razão analítica e busca relações causais por meio de relações lineares entre fenômenos; e o interpretativista - de tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética, que defende a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais. (BORTONI-RICARDO, 2008).

O paradigma positivista é baseado no modelo da racionalidade científica e foi desenvolvido basicamente no domínio das ciências naturais, a partir

da revolução científica do século XVI. Fornece os fundamentos para a pesquisa quantitativa e preconiza a maior objetividade possível na prática do pesquisador, que, em tese, deve ser um observador neutro dos fatos/objetos. Valoriza o pensamento científico e considera o senso comum sem qualquer valor significativo. De acordo com Santos (1987, p. 10), para esse paradigma de ciência:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta-se na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreendê-lo completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Para Denzin e Lincoln (2006, p.23), a pesquisa quantitativa enfatiza "os atos de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores".

Contudo, a aplicação desse modelo de racionalidade científica às ciências sociais e a conseqüente redução dos fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis resultou em um processo nem sempre fácil. Os críticos desse paradigma argumentam que a pesquisa nas ciências sociais não pode deixar de lado o contexto sócio-histórico, por isso não há como interpretar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, a capacidade de compreensão do pesquisador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um agente passivo nem isolado de seu objeto de estudo.

Conforme Santos (1987), são muitos os obstáculos enfrentados na tentativa de encaixar as ciências sociais no paradigma positivista: as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas, que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o pesquisador não pode libertar-se dos

seus valores que determinam a sua prática em geral e, portanto, a sua prática de cientista.

Além disso, o próprio avanço do conhecimento nas ciências naturais contribuiu para a crise do paradigma até então dominante e provocou uma profunda reflexão epistemológica, que extrapola o questionamento do método e chega até o conteúdo do conhecimento científico. "Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato" (SANTOS, 1987, p. 32).

Diante de todas as limitações, impõe-se a definição de um novo paradigma, que atenda às novas necessidades das ciências naturais e responda às demandas, até então inconclusas, da pesquisa social. Para Santos (1987), estamos diante de uma nova revolução científica, de um paradigma emergente, com algumas tendências que se impõem. Dentre elas, segundo o autor, a diluição da distinção entre ciências naturais e sociais - que estava baseada em uma visão mecanicista da natureza a que se contrapunha os conceitos de ser humano, cultura e sociedade; a superação da excessiva especialização em favor de uma abordagem temática dos conhecimentos; a negação da dicotomia sujeito / objeto; a reabilitação do senso comum, colocado em diálogo com o conhecimento científico. Segundo Santos (1987, p. 57), "na ciência pós-moderna, o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum".

A grande ruptura epistemológica acontece pela conversão da ciência em sabedoria de vida. No esforço de estabelecer uma nova lógica de pesquisa, reconceitualizam-se as suas bases epistemológicas e metodológicas, e surge um novo paradigma - qualitativo - comprometido com a reconstrução das relações entre as ciências sociais e a sociedade.

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

O pesquisador é, portanto, um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciado por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa e sobre o qual age e reflete. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58) ou subjetividade crítica (DENZIN; LINCOLN, 2006). Isso quer dizer que o pesquisador fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de cultura e de comunidade étnica.

Consoante Denzin e Lincoln (2006, p. 32):

Esse pesquisador socialmente situado, marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise). Ou seja, o pesquisador coleta materiais empíricos que tenham ligação com a questão, para então analisá-los e escrever a respeito.

O pesquisador também preocupa-se com os significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, os quais se interessam mais pela pesquisa qualitativa, uma vez que essa modalidade é mais sensível à sua individualidade e mais sintonizada com a sua vida cotidiana (MELUCCI, 2005).

Na redefinição epistemológica a que estou me referindo não se trata de produzir conhecimentos absolutos, mas interpretações plausíveis: os comportamentos nos dizem alguma coisa sobre como os autores interpretam a própria ação. A pesquisa produz interpretações que procuram dar sentido aos modos como os autores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações. Trata-se de relatos de sentidos, nos quais a linguagem ocupa lugar central. Tudo o que é dito, é dito para alguém em alguém lugar, ou seja, a linguagem é situada. Logo, a pesquisa não tem mais a pretensão de descrever fatos reais, mas se apresenta como construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantêm a consciência da distância que separa a interpretação da realidade (MELUCCI, 2005, p. 34).

Não podemos nos esquecer que o ato de pesquisar é determinado também por uma comunidade interpretativa, com suas próprias tradições históricas de pesquisa, que compõem um ponto de vista específico. Não poderia ser diferente na Linguística Aplicada. De acordo com Moita-Lopes (2000), as pesquisas na área

também aconteciam, a princípio, em bases positivistas, com investigações centradas na análise da produção escrita e oral e do desempenho em compreensão escrita e oral. Apesar de, segundo o autor, a maior parte da pesquisa em Linguística Aplicada ainda se enquadrar nesse paradigma, as pesquisas de cunho qualitativo vêm acontecendo com uma incidência cada vez maior

não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais (MOITA-LOPES, 2000, p. 22).

Para o autor, há duas tendências principais de cunho interpretativista ou qualitativo na linguística aplicada: a pesquisa etnográfica e a introspectiva. A primeira é a que mais se aproxima desta pesquisa, sobretudo pelo foco na interação linguística e no contexto social em que os participantes estão envolvidos. Entretanto, de uma forma mais específica, este estudo constitui-se como uma pesquisa-ação, investigação na qual o professor deixa de ser objeto da pesquisa para assumir, cada vez mais, o papel de investigador crítico de sua própria prática (professor-pesquisador), uma grande tendência da pesquisa no ensino de línguas hoje, que, segundo Moita-Lopes (2000, p. 89), pode ser entendida de duas maneiras: "a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor numa reflexão crítica do seu trabalho".

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação pode ser considerada como uma forma de pesquisa ativa que, de modo geral, visa promover algum tipo de mudança desejada; pressupõe uma tomada de consciência, tanto dos investigados quanto dos investigadores, dos problemas teóricos e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, buscando os meios de alcançá-los. Segundo Greenwood e Levin (2006, p. 100):

Na pesquisa-ação, os colaboradores comunitários trabalham em conjunto com os pesquisadores na definição de objetivos, na elaboração de questões de pesquisa, no aprendizado das habilidades de pesquisa, na combinação entre o conhecimento e os esforços, na condução da pesquisa, na interpretação dos resultados e na aplicação do que é aprendido para a produção de uma mudança social positiva.

Para os autores, os pesquisadores que se ocupam da pesquisa-ação não separam a prática da teoria. São ainda mais categóricos, ao afirmar que "ou a pesquisa social é aplicada, ou não é pesquisa". Ademais, refutam o argumento de alguns teóricos para os quais esse tipo de pesquisa não tem validade científica, tendo em vista o alto grau de envolvimento do pesquisador e a consequente subjetividade produzida. Para eles, são argumentos sem fundamento, pois a pesquisa social pode se fundamentar na filosofia pragmática, que busca primeiramente estabelecer um elo que vincule teoria à prática. Assim, o processo de reflexão central está vinculado a resultados de ação que envolvem a manipulação de fatores materiais e sociais em um determinado contexto:

A experiência surge em uma interação contínua entre as pessoas e seu ambiente e, conseqüentemente, esse processo constitui tanto os sujeitos quanto os objetos da investigação. As medidas tomadas são intencionais e visam à geração dos resultados desejados (GRENWOOD; LEVIN, 2006, p. 101).

A pesquisa-ação é concebida em fases espirais. Inicia-se com o planejamento a partir da ideia global de uma situação-problema ou de um objetivo, cuja delimitação e meio de alcançá-lo nem sempre é muito clara. É necessário examiná-lo à luz dos meios disponíveis e buscar informações sobre ele, para se chegar à identificação ou descoberta do fato quando, então, se define a natureza do problema e as finalidades da ação, a fim de que o agir tenha uma base objetiva e eficaz e os participantes obtenham resultados satisfatórios. Essa fase poderá levar à modificação do planejamento inicial e à revisão das etapas da pesquisa.

A seguir, a ação é implementada, monitorada, avaliando-se a sua execução e verificando-se os seus resultados para, se for preciso, tomar uma decisão racional sobre uma nova modificação e estabelecer o planejamento de uma nova ação, seguida de avaliação, e assim sucessivamente.

A pesquisa é, desse modo, um contínuo de planejamento, identificação do problema, execução e avaliação, numa sequência espiral reiterada de análise, pesquisa, conceituação, planejamento de ações, realização desses

planos, seguida de avaliação, pesquisa de fatos novos e repetição do ciclo espiral de atividades.

A geração colaborativa de conhecimento e ação pode superar o credo positivista da ciência "pura", sem vínculo com as questões sociais, e se tornar um meio de ultrapassar as barreiras que separam a pesquisa acadêmica dos problemas reais da sociedade, inclusive os educacionais.

Greenwood e Levin (2000, p. 96) preferem o termo investigação co-generativa porque é uma:

1. Investigação na qual os participantes e pesquisadores co-geram o conhecimento por um processo de comunicação colaborativa no qual todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. O significado construído no processo de investigação leva à ação social, ou aquelas reflexões sobre a ação conduzem à construção e novos significados; 2. A pesquisa-ação trata a diversidade de experiências e capacidades dentro do grupo local como uma oportunidade para o enriquecimento do processo de pesquisa-ação; 3. A pesquisa-ação produz resultados válidos de pesquisa; 4. A pesquisa-ação está centrada no contexto e objetiva resolver problemas da vida real no seu contexto.

Para Telles (2002, p. 104), na pesquisa-ação os participantes "têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações de estudo. Reúnem-se periodicamente para discussões sobre o andamento da pesquisa e possíveis direções das ações de estudo". O autor esclarece, ainda, que neste tipo de estudo os objetivos podem ser remanejados segundo o próprio andamento de cada fase da pesquisa. Os instrumentos e procedimentos de coleta incluíram questionários e diários com registros dos encontros periódicos⁸. É importante lembrar que a análise dos dados nesta modalidade de pesquisa, assim como na etnográfica, tem cunho interpretativista e estes são refletidos conjuntamente por todos os participantes do grupo. Segundo Telles (2002, p. 105), "a validação dos significados produzidos pelo grupo a partir dos dados coletados poderá ser obtida através da validação intersubjetiva das interpretações; isto é, cada membro do grupo reflete sobre a plausibilidade da interpretação do outro". Desta forma, a triangulação pode ser obtida pela combinação das diversas perspectivas dos participantes da investigação.

Em um paradigma emancipador da pesquisa, no qual é promovida uma relação de parceria entre o pesquisador e os professores, os últimos não são

vistos como meros fornecedores de dados. Entendo o meu papel como sendo o de oferecer diretrizes, refletir e discutir juntamente com os professores, considerando-os como sujeitos epistêmicos e detentores de um saber sem o qual não seria possível produzir sentidos sobre a investigação pretendida. Sendo assim, o *corpus* analisado foi constituído pelas interações que ocorreram nos encontros periódicos - dos professores entre si e comigo. As categorias teóricas de análise não foram definidas de antemão, em termos de condutas ou efeitos observáveis, mas assumiram as formas particulares do contexto, selecionando dele o que foi significativo em relação à elaboração teórica que realizamos, enquanto grupo. Não é possível, em um estudo como o que proponho, a verificação objetiva de hipóteses, mas a produção de conhecimento que se adequa progressivamente pela interação dos participantes. Tal paradigma de pesquisa coaduna-se com a concepção de linguagem assumida como norteadora da investigação, pois, ao reconhecer que o saber, tanto meu quanto dos professores, é um saber em formação, que acontece em um determinado espaço enunciativo, admite-se que ele é necessariamente um saber imerso em diálogos. E tal fato precisa ser considerado, pois

Aqueles conceitos, teorias, enfim, discursos originários do conhecimento científico, que são selecionados como relevantes para migrar para novos espaços e nessa passagem acabam por incorporar em si o furo da interlocução, ganham em valor de comunicação, em valor discursivo, marcando-se como histórico e social, ao se permitir diálogos (ANDRADE, 2007, p. 126).

Ao evidenciar a voz dos docentes em seu espaço de formação, novos discursos podem ser produzidos, coerentemente com uma concepção de linguagem bakhtiniana, segundo a qual os interlocutores constituem-se mutuamente em cada ato enunciativo.

Considero que o professor pode e deve ser reflexivo, um pesquisador de sua prática. Dessa forma, a pesquisa-ação é uma oportunidade de caminhar na direção de uma racionalidade crítica, de superar a prescrição em favor da formação pela via da reflexão imersa em diálogos. Nesse enfoque, as possíveis transformações da prática ocorrem como sínteses de mediações, sempre renovadas, e requerem o papel ativo do professor na construção do seu desenvolvimento profissional. A pesquisa-ação na educação, mais do que uma abordagem metodológica, é um posicionamento epistemológico diante de questões

fundamentais como a relação teoria e prática, sujeito e objeto, reforma e transformação social.

Moita-Lopes (2006) considera essencial, na linguística aplicada, um posicionamento que "exploda" os limites entre teoria e prática. Para o autor, a área tem como objetivo fundamental

a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem um papel crucial [...]. Dessa forma, visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de linguística aplicada contemporânea que defendo (MOITA-LOPES, 2006, p. 102).

Miranda e Resende (2006, p. 6), entretanto, alertam para os riscos de, ao contrapor-se ao primado da objetividade, a pesquisa resvalar no subjetivismo:

Nesse sentido é importante discutir a tendência que hoje se verifica de estabelecer o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento, tendência de que resultam pelo menos dois graves reducionismos: o praticismo e a instrumentalização da teoria.

Concordo com as autoras, uma vez que a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, não pode prescindir de uma sólida formação teórica. Também não se trata de responsabilizar exclusivamente os sujeitos da pesquisa pela mudança pretendida. Temos que reconhecer as limitações da ação docente individual, para não incorrer no "voluntarismo messiânico da ação bem sucedida ou, o que é mais provável, no insucesso frustrante da ação malograda. Ambos os enredos contrariam uma atuação política refletida, realista e efetivamente transformadora" (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 7).

Tomados esses cuidados, a pesquisa-ação representa um lugar privilegiado para tratar de um dos maiores impasses que permeia as discussões sobre a educação: a relação entre teoria e prática. Ação e pensamento nela se conciliam em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e fim último.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO

Apresento aqui um breve relato do processo de formação do nosso grupo de pesquisa, constituído por professoras de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio, que aceitaram o desafio de reunirem-se periodicamente para estudar e produzir material didático tomando os gêneros discursivos como objeto de ensino. A explicitação das condições de produção da pesquisa são consideradas fundamentais para a contextualização, tanto do processo quanto dos resultados alcançados, ainda que parciais.

Uma de minhas atribuições como assessora de Língua Portuguesa no Núcleo Regional de Educação é a formação continuada de professores, na qual se insere a realização de reuniões técnicas para subsidiar o trabalho dos docentes no ensino médio organizado em blocos⁹.

Os encontros começaram em 2009, com o objetivo de entender melhor a reestruturação proposta para o Ensino Médio e trocar experiências entre os professores das diferentes escolas que ofertam essa modalidade de ensino. Dessa maneira, no dia 25 de agosto daquele ano reuni 12 professores, que representavam 7 das 10 escolas que tinham implantado o programa. Durante 8 horas de encontro foram discutidas alternativas metodológicas consideradas por nós como adequadas a uma carga horária mais concentrada e a um horário organizado com predomínio de aulas geminadas. Também partimos do pressuposto de que era necessário concretizar a proposta pedagógica expressa nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa - DCE, as quais preconizam uma concepção interacionista de linguagem e o ensino via gêneros discursivos. Tentamos, coletivamente, estabelecer os gêneros discursivos a serem abordados em cada uma das três séries do Ensino Médio, porém não houve consenso, cada professor defendeu a inclusão ou exclusão de gêneros discursivos segundo critérios pouco objetivos, como a sua presença no livro didático já adotado pela escola (oriundo da escolha do PNL D), a maior familiaridade com o gênero discursivo, a sua importância de acordo com a opinião de cada professor e até mesmo a sensação de despreparo para tomar alguns gêneros discursivos como objeto de ensino, dado o pouco conhecimento que se

⁹ Projeto piloto de organização curricular no Paraná, ou seja, uma proposta concebida para possibilitar experiência com novas ideias. Implantado em algumas escolas desde 2009, prevê a oferta concentrada semestral das disciplinas. Assim, no lugar de três aulas semanais durante um ano, o aluno tem seis aulas semanais, em semestres alternados.

tinha dele. Concretamente, não chegamos a um resultado, porém o processo da discussão foi muito rico e ficou claro, para todos, a necessidade de estudar coletivamente os gêneros discursivos, assim como propostas de encaminhamentos que possibilitassem a construção de novas metodologias do ensino da língua. Contudo, apesar da intenção da continuidade dos encontros, esses não mais aconteceram em 2009, devido a questões de ordem burocrática e administrativa.

Em 2010, com a ampliação do programa, que passou a ser desenvolvido em 22 escolas, retomei as reuniões técnicas, com a intenção de realizá-las periodicamente, otimizando o assessoramento aos professores. O primeiro encontro aconteceu no dia 24 de fevereiro daquele ano, com a participação de 27 professores no período matutino e 10 no período noturno. Dezenove escolas estavam representadas, mas poucos eram os docentes que participaram da primeira reunião, em 2009, sendo necessário, portanto, praticamente reiniciar toda a discussão realizada no ano anterior.

Mais uma vez, os docentes relataram a dificuldade em colocar em prática os pressupostos teórico-metodológicos das DCE, alegando, principalmente, o desconhecimento de propostas de ensino via gêneros discursivos. Ao perguntar-lhes, por exemplo, se conheciam o trabalho com sequências didáticas - mais difundido no Brasil, principalmente por ser adotado no material distribuído pelo MEC na Olimpíada de Língua Portuguesa - apenas um professor alegou ter trabalhado com os cadernos da Olimpíada, mas manifestou seu desconhecimento sobre a teoria na qual o material se baseia e o seu sentimento de despreparo para ir além das atividades já prontas e elaborar sozinho sequências didáticas gêneros que explorassem outros gêneros discursivos. Os demais professores afirmaram ignorar essa teoria. Perguntados sobre a didática proposta por Gasparin (2003), divulgada em seu livro "Uma didática para a pedagogia histórico-crítica", os professores mostraram um total desconhecimento, alguns alegando, inclusive, não saber que essa linha teórica da educação permeava as DCE de Língua Portuguesa, mesmo havendo, no documento, a indicação explícita de uma opção por ela.

Diante desse quadro, apresentei a proposta de que, em nossos próximos encontros, estudássemos uma possibilidade de didatização dos gêneros discursivos, por meio da elaboração colaborativa de um Plano de Trabalho Docente, seguindo os caminhos que estávamos trilhando em projeto de pesquisa do qual eu fazia parte, denominado "*Análise Linguística Contextualizada às Práticas de Leiturae*

de Produção Textual, desenvolvido na UEL, sob a coordenação da professora doutora Alba Maria Perfeito¹⁰. Em nosso projeto, fundamentamo-nos em uma concepção de linguagem como interação, conforme as ideias do Círculo de Bakhtin (1997), discutindo possibilidades de transposição didática, via gêneros discursivos, em conjunto com professores da rede pública estadual de ensino. Ao mesmo tempo, a partir de 2010 passamos a nos apoiar em Gasparin (2003), buscando uma articulação com a pedagogia histórico-crítica, conforme preconizado nas DCE. A possibilidade de ter acesso a sugestões concretas de encaminhamentos metodológicos deixou o grupo bastante animado e na expectativa dos próximos encontros. Tanto que, por iniciativa dos participantes, já foi definido um gênero discursivo a ser estudado e abordado didaticamente: o grupo da manhã escolheu as tiras e o grupo da noite, o texto publicitário.

Todavia, novamente, questões conjunturais, principalmente a concentração de eventos de formação continuada propostos pela Secretaria de Estado da Educação - SEED - nos meses de maio e junho, interferiram nesse planejamento e não foi possível dar continuidade às reuniões no primeiro semestre.

No segundo semestre, as reuniões técnicas recomeçaram, ainda que de forma um pouco tardia, devido ao período de férias atípico, motivado pelo calendário alterado pela incidência de epidemia de gripe A. Assim, só voltamos a nos encontrar no dia 15 de setembro, e com um grupo mais reduzido, tendo comparecido 16 professores no período da manhã e 7 professores à noite.

Durante esse encontro, e a partir das decisões que havíamos tomado no anterior, optei por apresentar ao grupo um plano de trabalho docente elaborado por mim, retomando os pressupostos da última reunião (teoria dos gêneros discursivos e pedagogia histórico-crítica). Trata-se de um material que produzi e apliquei com meus alunos de Ensino Médio, quando participava do PDE¹¹. Na época, selecionei o gênero discursivo "divulgação científica", por considerá-lo relevante para a faixa etária, além de interessante para os alunos. Além disso, apesar de ser um gênero discursivo muito presente em todas as

¹⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina/Pr.

¹¹ O PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional - é uma política de Estado de formação continuada de professores da rede pública de ensino do Paraná. No primeiro ano, o professor tem 100% de afastamento das atividades docentes para se dedicar aos estudos em instituição de ensino superior e elaborar projeto de intervenção pedagógica e material didático que será implementado na escola. No segundo ano, o afastamento dos professores é de 25% para implementar o material didático na escola e produzir artigo final que retrate os limites e possibilidades de implementação.

disciplinas, geralmente não era abordado enquanto tal. Como estava pronto e poderia ser utilizado como exemplo, disponibilizei uma cópia para todos e passamos ao seu estudo. O primeiro passo foi o preenchimento do quadro a seguir, com o objetivo de fazer um levantamento prévio acerca do conhecimento que os professores tinham sobre o gênero discursivo. Cabe esclarecer que a atividade é a mesma proposta para os alunos. A intenção era a de que os professores passassem pela experiência do contato com o material, da mesma forma que eles.

Elementos constitutivos do gênero discursivo Divulgação Científica

Divulgação Científica		
1	Quem escreve	
2	Para quem é escrito	
3	Qual o seu objetivo	
4	Local de publicação	
5	Tema	
6	Organização geral (estrutura)	
7	Marcas linguísticas e enunciativas (características ¹² do gênero discursivo e do enunciador)	

É importante notar que nos itens que se referiam ao contexto de produção (1 a 4) o professor teve menor dificuldade, pois se aproximou bastante, nas suas respostas, das características do gênero e nenhum deixou de completá-los. Assim, a maioria apontou que o autor presumido do gênero discursivo é o especialista (estudioso ou pesquisador) e um número menor também citou que pode ser o jornalista. O público-alvo foi definido como "pessoas interessadas no assunto, população em geral, leigos e não leigos, público jovem e adulto", representando bem a amplitude do alcance da divulgação científica. Como objetivo, foi citado principalmente a informação e divulgação "com embasamento teórico", apesar de também aparecer "aprofundar um tema" ou apresentar uma opinião", sendo que esses dois últimos distanciam-se um pouco do objetivo geralmente buscado na divulgação científica. Em relação ao suporte de circulação, os mais citados foram os jornais e revistas, correspondendo à realidade, embora tenham também sido mencionados diversos outros suportes em que não costumamos encontrar esse gênero como, por exemplo, anais, livros, panfletos, cartazes, cartilhas, debates,

¹² Por "características" entende-se, aqui, os recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos que são próprios do gênero discursivo. O emprego dessa palavra justifica-se pela tentativa de utilizar uma terminologia de mais

resenhas e entrevistas. A internet, a televisão e o livro didático, por sua vez, foram lembrados apenas por um professor cada.

Ao pensar sobre o tema da divulgação científica, os professores, de modo geral, demonstraram compreender que tais textos podem abordar temas bem diversificados, ancorados em conhecimentos científicos. As respostas foram, em ordem decrescente de ocorrência: "assunto científico"; "assunto pesquisado"; "temas/fatos atuais"; "diversos"; "saúde e tecnologia"; "social, atual e midiático"; "problemas humanos do cotidiano, sociais, econômicos". Um professor ainda afirmou que o tema era "o de interesse do autor", enquanto outro considerou que era "o do interesse do leitor". Três professores deixaram de responder a esse item, o que é significativo, uma vez que isso não aconteceu nos anteriores, o que me faz supor que talvez o professor não esteja habituado a pensar no tema relacionado ao gênero, da forma proposta por Bakhtin. Quase sempre a prática escolar é a de determinar o tema de um texto específico e não pensar nos assuntos possíveis de serem abordados no gênero.

Nas respostas sobre a construção composicional, fica mais evidente a dificuldade dos professores: cinco deixaram de completar o item e, dos que responderam, a maioria demonstra não estar familiarizado com essa dimensão bakhtiniana do gênero. Alguns confundiram com marcas linguísticas, incluindo a "linguagem culta e formal" ou com tema, citando, por exemplo, "pautado em informações reais". Outros entenderam o gênero discursivo em questão como uma dissertação, registrando uma estrutura bastante parecida com a dissertação escolar padrão: "tema, título, argumentação, conclusão" ou "introdução, desenvolvimento, conclusão". Outros, ainda, confundem com o texto científico: "apresentação, justificativa, explanação acompanhada com dados, conclusão"; "pesquisa prévia, análise dos dados obtidos, interpretação dos dados, produção e divulgação científica". Nenhum dos professores citou uma organização semelhante ao texto jornalístico (título em destaque, estruturação em colunas).

Refletir sobre as marcas linguístico-enunciativas específicas do gênero, dentro da dimensão estilo, também constituiu-se um desafio ainda maior para o grupo pesquisado. Cinco não responderam ao item e os demais o fizeram citando aspectos bem abrangentes, que poderiam ser abordados em

fácil compreensão. É importante ressaltar que a atividade, originalmente, era destinada a alunos do Ensino Médio.

praticamente qualquer gênero, como a pontuação, acentuação, concordância nominal e verbal.

Esse rápido diagnóstico inicial permitiu que eu constatasse o interesse dos professores pela metodologia, embora eles também apontassem que era desconhecida e que precisariam de mais encontros e orientações para que se sentissem seguros em mudar a sua prática. Como não havia essa possibilidade, pelo menos institucionalmente, devido à sobrecarga de atividades do NRE no momento, houve um protesto geral dos professores e a sugestão para que mantivéssemos os encontros, ainda que informalmente e com um grupo reduzido. Desta reivindicação surgiu a minha proposta de realização de reuniões quinzenais, no NRE, no dia da hora-atividade concentrada¹³ (quarta-feira).

Antes de encerrar esse encontro, julguei importante coletar alguns dados para detectar se os professores estavam colocando em prática o ensino via gêneros discursivos, em especial o gênero divulgação científica - abordado na ocasião - e, ainda, se consideravam relevante incluí-lo nos seus planejamentos. O objetivo era utilizar essas informações para subsidiar os próximos encontros. Para isso, responderam três questões abertas, conforme segue:

1. *"Como vem acontecendo, em sua sala de aula, concretamente, a implementação das DCE (ou seja, o ensino via gêneros discursivos?) Que fatores interferem nesse processo?"*



¹³ Determinação da Secretaria de Educação do Paraná para que haja concentração da hora-atividade de todos - ou, pelo menos, da maioria - dos professores da disciplina em dia da semana previamente estabelecido, de modo a facilitar a integração e o trabalho coletivo. Outro objetivo é possibilitar o planejamento da formação continuada levando em consideração o cronograma, evitando que afastem-se de sala de aula.

Dos 22 pesquisados, apenas 5% não responderam a questão. 10% relataram que têm procurado apoio no material da Olimpíada de Língua Portuguesa, embora um deles aponte que *"o tempo interfere nesse processo, o número de alunos em sala"*. 25% ainda não trabalham dessa forma, alegando ter muitas dúvidas, poucas informações e, conseqüentemente, insegurança para alterar sua metodologia. Os demais (60%) afirmam que já estão procurando incluir o ensino via gêneros discursivos em seu planejamento, mesmo que de forma parcial. Destes, apenas 3 citam vantagens em ensinar dessa forma, como: *"facilidade na aquisição mais eficiente dos conteúdos explorados através dos gêneros discursivos textuais, ou seja, percebo que os alunos realmente assimilam os conteúdos abordados"* ou *"a possibilidade da utilização de gêneros discursivos próximos dos alunos"* e *"o ensino contextualizado, adaptação dos conteúdos e o destaque para a necessidade dos alunos"*.

Todos reconheceram não estar conseguindo abordar os gêneros discursivos de acordo com o preconizado nas DCE, apontando vários aspectos dificultadores. O mais citado foi o fato de se sentirem despreparados para planejar o ensino dessa forma e a falta de clareza do que abordar: *"alguns gêneros discursivos são complicados em sua preparação"*; *"Há a dificuldade em encontrar materiais que enfocam as marcas linguísticas de modo contextualizado"*; *"Quando há necessidade de uma pesquisa aprofundada 'as coisas emperram'. Não dá tempo, você não tem um norte. O que facilitaria seria um estudo coletivo para juntos definirmos o caminho, não o certo, mas o menos errado"*.

Em segundo lugar, o professor parece ter dificuldade com a questão do tempo, referindo-se, principalmente, ao número de aulas disponível para o efetivo trabalho com os alunos: *"Há muitos gêneros discursivos para tão pouco tempo, portanto o trabalho ainda está andando, está longe da corrida"* Um deles também se refere à questão do tempo insuficiente para preparo das aulas.

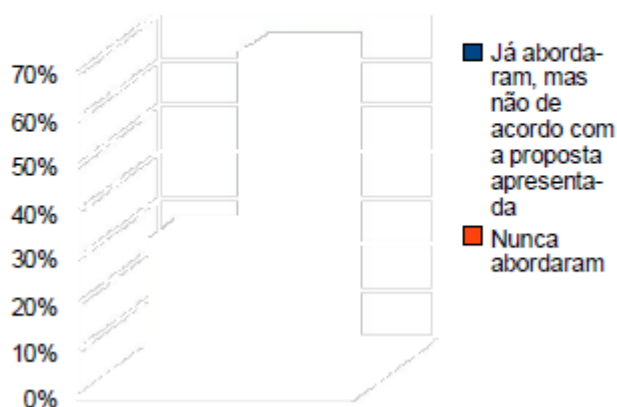
Em terceiro lugar, aparece como preocupação a necessidade de dar conta dos conteúdos, como podemos observar no depoimento: *"No 3º ano, é mais difícil trabalhar muitos gêneros discursivos, visto o interesse no ENEM e Vestibular. Faço o que posso, mas não dou conta de todos os conteúdos nas três séries"*.

Embora com menos frequência, também são citados problemas como a resistência dos alunos, a cobrança de um ensino tradicional pela equipe pedagógica e a insuficiência de material didático nessa linha teórica.

O único professor que detalha um pouco o seu trabalho com os gêneros discursivos esclarece: *"Tento trabalhá-los em grupos. Cada grupo escolhe um gênero, pesquisa e apresenta aos outros de forma escrita e oral"*. É interessante notar que, neste caso, o professor parece não assumir o seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que fica a critério dos alunos a escolha do gênero e a sua forma de abordagem, como se o professor não fosse essencial e tivesse importante contribuição, por conhecer os gêneros discursivos com maior profundidade.

2. *"Você já trabalhou o gênero divulgação científica como objeto de ensino com seus alunos (explorando contexto de produção, conteúdo temático, marcas linguístico-enunciativas e construção composicional)?"*

Gênero discursivo divulgação científica como objeto de ensino



30% responderam afirmativamente, embora todos reconheçam que não abordaram o gênero discursivo de modo a esgotar todas as possibilidades exploradas no material apresentado. É significativo pontuar que nenhum explorou as marcas linguísticas do gênero, o que nos permite constatar que a visão de gênero discursivo que o professor tem não é apoiada na teoria bakhtiniana e as questões gramaticais ainda são ensinadas desvinculadas do texto. 70% nunca abordaram esse gênero em sala de aula. Dois não justificaram e os demais alegaram vários motivos, como não ter tido tempo (04), enquanto que (05) apontaram não ter o conhecimento necessário sobre o gênero: *"Sempre achei o gênero difícil de ser trabalhado por não ter anteriormente feito uma análise estrutural dele com*

segurança para ensinar o aluno"; "não tinha conhecimento de como preparar atividades para desenvolver em sala o gênero divulgação científica"; "estou engatinhando no processo". Um dos professores, ainda, assume: "ainda trabalho com o foco na literatura e periodização".

3. *"Considera relevante incluir esse gênero no seu planejamento para o Ensino Médio? Seria possível, na prática, ensiná-lo? Que fatores facilitariam ou dificultariam a sua abordagem em sala de aula?"*

Todos os professores pesquisados consideram relevante e possível incluir o gênero divulgação científica em seu planejamento. Apenas uma professora condiciona essa inclusão a um maior conhecimento do gênero. Os demais apontam fatores, tanto positivos quanto negativos, que interfeririam nesse processo. Os aspectos que poderiam facilitar seriam o número de aulas no ensino médio bloqueado *"pois com seis aulas por semana dá para explorar bem o texto"*; a troca de experiências com outros profissionais da área, as noções sobre o gênero discutidas no encontro: *"É possível incluí-lo: quando os textos estão indicados, fica mais fácil. O conhecimento estrutural também é essencial para o trabalho com esse gênero"*. Alguns professores referiram-se a aspectos positivos em relação aos alunos, afirmando que os textos de divulgação científica são atrativos, dentro da realidade dos alunos: *"Seria muito bacana pois ao trabalhar com textos de divulgação científica, certamente o aluno estaria próximo de questões instigantes e estimuladoras, que poderiam favorecer o processo de aprendizagem"*.

Dentre os fatores que dificultariam, os mais recorrentes são o tempo necessário para pesquisa do gênero discursivo elencado e elaboração de atividades, assim como a carência de materiais específicos, além da dificuldade da reprodução desses materiais para disponibilizar aos alunos, *"a dificuldade em encontrar materiais que enfocam as marcas linguísticas de modo contextualizado"*.

Ao compararmos as respostas às duas últimas questões, constatamos uma contradição presente no discurso dos professores: apesar de todos considerarem relevante a inclusão do gênero discursivo em questão nos seus planejamentos, a minoria já o tinha abordado em sala de aula.

Percebe-se, pelas respostas, que ainda há um longo caminho a percorrer quando se trata de considerar um ensino via gêneros discursivos, principalmente quando levamos em conta as dificuldades reconhecidas pelos próprios professores. Essas poderiam ser representadas, basicamente, pelas

questões do tempo disponível para estudo e preparo das atividades, formação inicial insuficiente e carência de material didático produzido de acordo com essa linha teórica. Sendo assim, pareceu-me que os encontros propostos viriam ao encontro dessa demanda dos docentes, no sentido de buscar fundamentos teóricos que subsidiassem a prática, traduzida em elaboração de atividades a serem aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio organizado em Blocos.

Antes da realização da primeira reunião do grupo, recebi a confirmação de participação de nove professores, superando minhas expectativas, dadas as condições pré-determinadas (não haver dispensa de alunos, não recebimento de bolsa e não certificação). No entanto, no dia do primeiro encontro, compareceram cinco professoras, das quais apenas duas mantiveram-se até o final do estudo. Com a adesão de outra professora, chegamos às três que participaram ativamente da elaboração do Plano de Trabalho Docente do gênero resumo e que compõem o grupo cuja interação é analisada em minha pesquisa.

As integrantes do grupo representam realidades bastante distintas, Duas professoras - Bianca e Cássia¹⁴ - formadas em Letras, lecionam em um município pequeno a 60 Km de Londrina, na única escola de Ensino Médio do município, que atende a alunos oriundos da zona urbana, rural e de invasões do MST. Muitas vezes os conflitos entre esses diferentes grupos invadem o espaço escolar, resultando em episódios de violência. Segundo Bianca, "os grupos não se misturam, não conversam entre si". Outra característica da escola é a grande parcela de alunos que migram, na época de colheita de laranjas, para cidades do estado de São Paulo e voltam depois de meses de afastamento.

A professora Bianca tem 24 anos de experiência "sempre em sala de aula" como gosta de frisar, com orgulho. É especialista e já passou pela formação do PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação.

Cássia, que trabalha na mesma escola, também é especialista, com mais de 20 anos de experiência em sala de aula e participa com regularidade de várias modalidades de cursos ofertadas pela Secretaria Estadual da Educação. Para ela, a formação continuada "tem contribuído [...] porque sempre há coisas para aprender e para inovar na sala de aula. O que não sabíamos antes, a partir de novos conhecimentos, aplicamos nos conteúdos e no modo de ver o nosso aluno".

¹⁴ Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade das professoras.

A professora Laura está inserida em uma realidade bem diferente, atuando em duas escolas centrais de Londrina, dentre elas uma das maiores do estado do Paraná. São instituições bem conceituadas pela população e, por isso, recebem alunos de diferentes regiões da cidade. Segundo Laura, "as turmas são muito boas, mas numerosas". Também formada em Letras, a professora já concluiu seu mestrado e prepara-se para a seleção do Doutorado.

Ressalto que a desistência das outras três professoras, por motivos diversos, é para mim um dado significativo, uma vez que comprova o quanto é complexo o processo de formação não institucionalizado, que se faz à margem da carga horária de trabalho e da própria formação ofertada pela SEED. Mas, apesar das dificuldades conjunturais, que em muitos momentos atrapalharam o nosso percurso, resultando em cancelamentos/adiamentos de encontros, o grupo persistiu e caminhou, ainda que a passos mais lentos do que eu esperava. A reflexão sobre esse processo constitui o cerne desta pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados para esta pesquisa foram compostos pelos registros obtidos em dez encontros realizados com um grupo de professores do ensino médio da rede pública do estado do Paraná, com a duração média de três horas cada, entre os meses de setembro de 2010 e novembro de 2011.

A forma de registro utilizada foi o diário, entendido aqui nos moldes propostos por Martins (2004, p. 84), ou seja, como "um gênero discursivo, que pode promover a reflexão individual sobre uma atividade humana e se constituir como ferramenta de transformação". É uma antiga prática de letramento consolidada em nossa cultura. Conforme Liberalli (apud Martins, 2004, p. 85), acredita-se

que o diário possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre a sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica.

O diário pode conter sequências descritivas - com narração de eventos, reprodução de diálogos, informações sobre gestos, entonações e

expressões faciais - e interpretativas - com interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando. Pode conter também notas teóricas que ajudem a construir, posteriormente, a teoria, bem como apontamentos sobre a metodologia já posta em prática, ou planejamento para atividades.

Como estratégia para não constranger os professores que, muitas vezes, não são tão espontâneos quando se sentem observados, os registros foram feitos após os encontros, com base em apontamentos abreviados, de forma a ajudar na reconstituição posterior dos fatos.

Liberalli (apud Martins, 2004, p. 86) destaca algumas vantagens para o uso de diários, que se aplicam a esta pesquisa:

- mostra questões recorrentes e importantes às análises dos praticantes;
- recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática
- através de suas releituras, mostra padrões constantes, que apontam para características imperceptíveis num primeiro olhar;
- define uma filosofia pessoal e reflete problemas sobre construções feitas sobre o que é uma sala de aula e qual o papel do professor dentro dela;
- é um veículo de reflexão sistemática sobre a ação;
- torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao definirem o que sentem, o que fazem e por que o fazem.

Todos os aspectos mencionados, articulados, favorecem a autoconscientização, processo fundamental para a formação de professores críticos e reflexivos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento as reflexões realizadas acerca do trabalho desenvolvido com o grupo de professoras, que aceitou o desafio de superar problemas conjunturais - principalmente no que se refere a encontrar um espaço/tempo para buscar a sua formação, paralelamente aos cursos e outras modalidades ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação - para juntos estudarmos e buscarmos alternativas metodológicas que dessem conta, por um lado, de colocar em prática os princípios teóricos postulados pela recente Diretrizes Curriculares Estaduais e, por outro, que atendessem as especificidades da realidade da sala de aula de cada um.

O registro dos encontros (e desencontros), descritos de forma detalhada, por meio de diários, está disponível em CD anexo a este trabalho e fundamenta a análise que apresento a seguir. Nesse sentido, procuro refletir sobre o processo de estudo da teoria dos gêneros discursivos e de elaboração de um Plano de Trabalho Docente destinado a alunos de Ensino Médio. Inicialmente, apresento algumas questões prévias, que interferiram na sua construção. A seguir, reflito sobre o processo do planejamento das atividades. E, na medida em que essa reflexão concretiza-se, é impossível dissociá-la do pensar sobre o próprio processo de formação dos professores.

4.1 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS QUESTÕES PRÉVIAS

À luz do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos - considerados como formas relativamente estáveis de enunciados, vinculados a suas dimensões e condições de produção - e, ao mesmo tempo, preocupados com a unidade teoria-prática necessária à contextualização histórico-social do processo educativo, nosso grupo lançou-se à tarefa de concretizar esses pressupostos, elaborando um material didático que pudesse ser utilizado pelos professores no ensino médio organizado em blocos.

Transformar o saber científico em saber escolar, entretanto, é tarefa bastante complexa. Conforme Saviani (1992), o saber não é nunca acabado, é produzido historicamente e socialmente. Assim, dialeticamente, em um movimento que compreendeu sucessivas análises e sínteses, a incorporação do contraditório e

amudança qualitativa, as interações entre os integrantes do grupo mostraram-se significativas e ricas, fazendo com que, de uma certa forma, os resultados fossem relativizados em favor de uma valorização desse processo, cuja análise apresento a seguir.

4.1.1 A Modelização Didática: um Desafio

Segundo Rojo (2001), os professores têm sido cada vez mais instados a assumirem um papel ativo na elaboração do projeto educativo das escolas, o que pressupõe a capacidade de estabelecer objetivos e prever ações para atingi-los, bem como avaliar seus resultados. Em outras palavras, a capacidade de planejar é inerente à função docente. Para Rojo (2001, p. 314):

No caso do planejamento educacional, esse ainda exige a capacidade de definir, selecionar e organizar 'conteúdos' que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar. Para tal, quase sempre a modelização didática¹⁵ é necessária.

Em nosso estudo, entendemos que o conteúdo (objeto de ensino) é o gênero discursivo selecionado para ser ensinado. E, na medida em que buscávamos caminhos para a sua transposição didática, constatamos que o domínio prévio do gênero é fundamental. A necessidade foi constatada porque, em um primeiro momento, optamos por elaborarmos vários Planos de Trabalho Docente simultaneamente, havendo cada integrante optado por um gênero. Todavia, o procedimento mostrou-se ineficiente porque dificultou a interação e colaboração entre o grupo, principalmente a partir do terceiro encontro, em que cada uma apresentou atividades relativas ao gênero do qual ficou incumbida, como podemos constatar a seguir¹⁶:

¹⁵ Entendida como a construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento. Assim, o modelo didático é o responsável pela seleção dos aspectos a serem ensinados e sua adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos.

¹⁶ Os excertos retirados dos diários em que os encontros foram registrados serão, doravante, identificados pela abreviatura D. E. (Diário dos Encontros).

Cada uma de nós relatou o que tinha planejado. Eu achei que esse momento não foi tão produtivo quanto esperava, pois, apesar de cada um ter se empenhado na sua parte, não houve muita contribuição em relação ao material do outro.[...] Limitamo-nos, portanto, a algumas sugestões de materiais e textos que pudessem enriquecer o trabalho das colegas, mas faltava, na minha opinião, conhecimento suficiente do gênero para viabilizar uma contribuição efetiva de todos. [...] Nenhuma das participantes fez qualquer crítica ao que as colegas apresentavam, muito menos baseadas em questões fundamentadas na teoria estudada. Percebi que nossa troca de ideias estava muito mais baseada no senso comum, o que me fez questionar o encaminhamento por nós adotado - cada um pesquisar um gênero (D. E. 24/11/10).

Apesar dos gêneros discursivos selecionados, a princípio, não serem por nós desconhecidos, uma vez que todos estão presentes nos planejamentos e materiais didáticos utilizados usualmente na escola, era muito diferente considerá-los do ponto de vista da teoria bakhtiniana, ou seja, procurando abordar o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional. Na verdade, em uma primeira aproximação com o gênero, só eu considerei esses elementos:

Em nossa conversa, chegamos a algumas constatações: Em primeiro lugar, necessidade de estudo prévio e muita pesquisa para conhecimento profundo do gênero que será objeto de didatização. Eu sugeri que esse estudo fosse guiado pelas dimensões bakhtinianas, uma vez que essa é a teoria que sustenta o nosso fazer pedagógico. Assim, teríamos que levar em conta (e conhecer) o conteúdo temático, construção composicional e estilo do gênero, vinculados ao seu contexto de produção (D. E. , 03/11/10).

Não é uma tarefa fácil e logo o grupo se deu conta de que seria melhor que, num primeiro momento, focássemos todas um mesmo gênero, pois facilitaria a interação e propiciaria um maior aprofundamento:

Quando mencionei que achava difícil trabalharmos todas com gêneros discursivos diferentes, principalmente pelo fato de ser o primeiro, Bianca sugeriu que mudássemos de estratégia e definíssemos um gênero comum para abordarmos (D.E., 17/03/11).

Assim, decidimos concentrar nossos esforços no gênero resumo. A primeira tarefa foi reunir e trocar estudos produzidos sobre o gênero, a fim de elaborarmos uma primeira representação das características do nosso objeto de ensino.

Dessa forma, obteríamos a "descrição do gênero", parte integrante da modelização didática. Rojo (2001, p.319) referindo-se à tomada de um gênero discursivo como objeto de ensino, postula que deve-se, primeiramente, descrever o

gênero, por meio da contribuição das teorias linguísticas e discursivas/enunciativas e das experiências e usos de seus usuários especialistas. Em seguida, deve-se avaliar o que os aprendizes em foco conseguem produzir e compreender de textos do gênero em questão, isto é, avaliar a ZPD¹⁷ para esse objeto específico.

Entendo que os dois primeiros aspectos foram assegurados com a coleta de material bastante diversificado, fundamentando a nossa análise, e permitiu que, depois, no primeiro passo de nosso PTD, prevíssemos a avaliação do conhecimento prévio do gênero tratado.

Dessa forma, ficou estabelecido que estudaríamos o resumo. Xeroquei e distribuí o material que já tinha coletado (um artigo acadêmico "Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo", de Maria de Lourdes Meirelles Matencio (PUC - MG) e um texto produzido pelo professor Renilson Menegassi (UEM - PR). Laura me passou uma série de materiais sobre o gênero resumo, para juntar ao que já tínhamos encontrado: um capítulo sobre resumo do livro de João Bosco Medeiros (Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas); o Apêndice sobre resumo apresentado por Platão e Fiorin na sua obra "Para entender o texto"; o capítulo sobre a técnica do resumo, de Branca Granatic; e o livro Resumo, de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli. Chegamos à conclusão de que já tínhamos material suficiente para estudarmos o gênero (D. E., 17/03/11).

Procuramos, assim, fazer um levantamento das características e funcionamento do gênero discursivo selecionado e elaboramos um quadro-síntese que, no decorrer do estudo, foi muitas vezes revisto e modificado e que, pelo menos até o momento, representava a síntese de nossos esforços para a compreensão do resumo escolar.

Como fio condutor para a sua elaboração, baseamo-nos nos elementos considerados, por Bakhtin (2003), fundamentais para a constituição do gênero discursivo: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Também procuramos acrescentar o contexto de produção, sem o qual não é possível a compreensão dos demais elementos, por ele determinados.

Desta forma, o quadro apresentado a seguir representa a síntese provisória do grupo, à época de sua elaboração:

¹⁷ Zona Proximal de Desenvolvimento, segundo a teoria vygotskyana.

Resumo escolar de textos argumentativos / expositivos	
Contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Esfera escolar • Interlocutor: leitor que já conhece o texto, mas para quem é necessário dar informações centrais., para que ele avalie a (sua) compreensão global do texto. • Objetivos: demonstrar a capacidade de sumarização do autor; provar que leu o texto; sintetizar as informações mais relevantes para facilitar a memorização do conteúdo. • Veículos/ locais de circulação: cadernos, trabalhos escolares, pesquisas. • Momento da produção: imediatamente posterior à data da leitura. • Autor: aluno de educação básica / ensino superior.
Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> • Temas diversos, determinados pelo texto base ou de referência, geralmente questões científicas ou argumentação a respeito de temas polêmicos (sociais, políticos, econômicos, históricos, religiosos, etc.
Construção composicional	<ul style="list-style-type: none"> • Texto em prosa, organizado em parágrafo(s), com extensão diretamente relacionada ao texto original ou determinada a priori. Para alguns autores, sua extensão não deve ultrapassar 1/3 da obra original, com exceção de obras muito extensas. • Pode ser manuscrito ou digitado. • Deve conter título, os dados bibliográficos e o texto propriamente dito, preservando-se a sua sequência original de ideias, ou seja, a sua visão global.
Estilo	<p>Marcas linguístico- enunciativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção das informações essenciais, de forma objetiva; • Uso dos "verbos de dizer" , que introduzem ações do autor do texto de referência. • Adequação lexical / gramatical à norma culta; • Presença de verbos na 3ª pessoa do presente simples do indicativo, que introduzem ações do autor do texto de referência; • Concisão, clareza, com eliminação de termos acessórios; • Utilização de elementos articuladores (conectivos) e mecanismos de referência, mantendo a relação entre as ideias do texto base.

Não posso deixar de apontar, no entanto, que a elaboração do quadro foi realizada quase que exclusivamente por mim. Apesar de ter sido em vários momentos apresentado e discutido, houve pouca contribuição do grupo no sentido de complementá-lo ou mesmo de contestar a sua organização.

Uma explicação possível poderia ser a pouca familiaridade teórica com os conceitos bakhtinianos que estavam na sua base, o que ficou comprovado, mais tarde, quando o grupo se propôs a criar atividades para o aluno, principalmente na etapa de Instrumentalização. Ao alertar para o fato de que algumas atividades propostas não consideravam as dimensões bakhtinianas de tema, construção composicional e estilo, articuladas ao contexto de produção, houve o reconhecimento, por parte do grupo, da necessidade de adequação. O recorte do discurso de uma das professoras é bem representativo da dificuldade encontrada pelo grupo em relação a essa questão:

Cassia disse que achava difícil considerar esses conceitos na hora de planejar as atividades: "O que vem na cabeça são os exercícios que a gente já está acostumada a dar sempre, aí, quando vemos, já 'escorregamos' e estamos fazendo de acordo com o tradicional" (D.E., 14/04/11).

Por isso, concordo com Rojo (2001, p. 318) que, ao analisar uma experiência de formação de professores, chega à seguinte conclusão: "No processo de aprendizagem do professor, um dos pontos de estrangulamento é o momento da modelização didática, ao qual a tradição cristalizada das práticas didáticas impõe sérios obstáculos". Decorre daí a necessidade premente, penso eu, de que os linguistas aplicados dediquem-se com maior frequência às questões didáticas, sem considerá-las menores, contribuindo para preencher essas lacunas na formação do professor.

4.1.2 As Resistências (ainda) Presentes

O ensino e a aprendizagem, via gêneros discursivos, ainda é uma novidade para muitos professores, principalmente quando pensamos em termos da sua prática. As concepções teóricas subjacentes aos documentos oficiais e resultantes dos estudos linguísticos mais recentes já foram, em grande medida, incorporadas no discurso do professor. Contudo, as implicações pedagógicas desses princípios teóricos parecem não ser consideradas em sala de aula. Em vários encontros, as professoras demonstraram um certo desânimo em relação à postura de seus colegas na escola, o que acabava, de uma certa forma, influenciando, em alguns momentos, a disposição de cada uma em realizar um trabalho que fosse diferenciado, como podemos observar no trecho abaixo, retirado do registro de nossa penúltima reunião:

Seguiu-se uma "sessão de reclamações", com as professoras relatando que estavam cansadas e desanimadas com o trabalho na escola. Bianca, que sempre me pareceu a mais animada do grupo, me surpreendeu, chegou a dizer que achava que estava na hora de se aposentar, que estava cansada diante de algumas situações na escola que parece que nunca mudavam e outras que parecem piorar. Cássia, que trabalha na mesma escola que Bianca, fez coro às suas reclamações e elas mencionaram que os projetos diferenciados diminuíram muito nos últimos anos, que os professores são "despreparados, com pouca ou nenhuma iniciativa e grande resistência a projetos que exijam maior participação sua e dos alunos" (D.E., 27/09/11).

Considero este fato muito significativo, uma vez que o grupo é constituído de professoras que se dispuseram a pesquisar e produzir conhecimento, comprometendo-se com uma carga horária muitas vezes fora do seu horário de trabalho, o que requer, para dizer o mínimo, uma disposição para fazer a diferença e um inconformismo com a apatia que, muitas vezes, predomina no ambiente escolar. Mas, ainda assim, pelo depoimento anterior, constato o quanto é difícil para o professor, que busca ser um pesquisador, confrontar-se com essa realidade em seu ambiente de trabalho.

Outra questão que surgiu no decorrer de nossos encontros, mais de uma vez, é a expectativa que os alunos têm em relação às aulas de Língua Portuguesa.

Bianca relatou que já estava tentando uma experiência de trabalhar com gêneros discursivos no ensino noturno (embora não exatamente nos moldes que estávamos propondo em nosso grupo). Disse que a sua experiência não foi muito boa, pois alguns alunos reclamaram do encaminhamento dado às aulas, pedindo mais aulas de gramática. Embora outros alunos tenham se posicionado de forma diferente, alegando que preferiam que as aulas continuassem do mesmo jeito, Bianca deixou-se desanimar pela atitude dos que reclamaram. Segundo ela, mudou radicalmente suas aulas por um tempo, focando a gramática, muito conteúdo para decorar, bastantes exercícios estruturais. Quando intervi, dizendo que ela poderia tentar outro caminho, conscientizando os alunos de que o mais importante é ter condições para ler e escrever bem, e que essa competência é imprescindível para a sua vida, inclusive fora dos muros da escola, ela retrucou que sua intenção inicial era a de "dar um choque" nos alunos, como um castigo mesmo. Mas ao mesmo tempo, ela mesma relatou que já abrandou a sua posição, sensibilizada pela atitude dos alunos que tinham elogiado a metodologia utilizada nas aulas (D. E., 12/05/11).

Isso demonstra o quanto a escola é um espaço complexo e a prática do professor está sujeita a interferência de fatores que extrapolam o limite acadêmico e de sua competência técnica, incluindo até o seu equilíbrio emocional e a capacidade de mediar os recorrentes conflitos, entre os diferentes sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem, e que, muitas vezes, são gerados por posturas cristalizadas. Diante de todos esses fatores, pergunto-me: até que ponto o professor está disposto a sair do comodismo e realmente buscar mudanças na sua prática? Concordo com Antunes (2003, p.168), quando assevera:

Tenho uma ligeira impressão (na verdade, não tão ligeira assim!) de que, no fundo, no fundo, a vontade de mudar por parte de muitos professores não é assim tão grande. Talvez inconscientemente até deem graças a Deus por existirem essas dificuldades. Dificuldades que os impedem de mudar, que os salvam da responsabilidade de tomar iniciativas, que os livram da culpa de não fazer diferente. Pois é, a gente bem que queria, mas... há coisas... coisas exteriores a nós. Não somos nós que não queremos avançar. São essas coisas que não nos deixam ir...

Penso que essa cultura é muito forte na escola e pode desestabilizar até professores como a Bianca, que sempre demonstrou uma predisposição muito grande para aprender e para a mudança. Acho pertinente apontar as tensões e aparentes contradições que fizeram parte do crescimento do grupo, visto pensar que são normais e até esperadas diante do desafio a que nos propusemos. Ao mesmo tempo que há um recuo, como no caso relatado por Bianca, em seguida há a reafirmação de sua postura profissional e de sua autonomia didática. Acredito que é esse o caminho, compactuando, novamente, das ideias de Antunes(2003): o professor não pode ficar à deriva, ao sabor da opinião de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos.

Não quero, aqui, menosprezar a complexidade desse processo. Mas acredito que, por aproximações sucessivas, para usar um conceito vygotskyano, vamos nos apropriando do nosso objeto do conhecimento, equilibrando-nos entre o conhecido e o desconhecido.

Um outro exemplo do quanto é difícil abandonar conceitos pré-estabelecidos e práticas arraigadas, e que foi um tema bastante recorrente, tendo aparecido em praticamente todos os encontros do grupo, foi a questão do tempo necessário para se trabalhar na perspectiva dialógica e adotando os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular. Houve uma preocupação muito acentuada com a questão, com o grupo sempre insistindo que não se poderia gastar muito tempo para ensinar um gênero. São vários os momentos em que o tema aparece, em datas diferentes:

A questão do tempo foi motivo de discussão. Laura, que tinha escolhido o gênero charge, fez um planejamento que abrangia 06 aulas apenas, pois entendia que gastar mais tempo em um mesmo gênero poderia "desinteressar os alunos". Para ela, o PTD não pode abranger muitas aulas. Eu contrapus essa ideia, afirmando que, se optássemos por um trabalho com os gêneros discursivos, a ideia era que os explorássemos a fundo, pensando nas categorias bakhtinianas de tema, construção composicional e estilo, articuladas ao contexto de produção. Além disso, alguns gêneros discursivos são mais complexos, exigindo uma abordagem mais profunda, às vezes tendo que ser abordados em mais de uma série. O tempo previsto para cada gênero varia, portanto, de acordo com diversos fatores, como o seu grau de complexidade, o nível desconhecimento dos alunos e os objetivos do professor. Esses últimos podem ser estabelecidos tanto pela avaliação diagnóstica ou pela Proposta Curricular da escola (D. E., 24/11/10).

Mais uma vez a questão do tempo foi trazida à discussão, pois tanto Bianca como Cassia, que trabalham na mesma escola, relataram a dificuldade de convencer os demais professores a trabalharem adotando os gêneros discursivos como eixo de progressão curricular, sendo que o argumento mais utilizado para justificar essa resistência é o tempo insuficiente para abordar todos os conteúdos (D. E., 17/03/10).

A questão do tempo (mais uma vez) talvez tenha sido a única que partiu de Laura, e ainda por que eu a instiguei a isso. Explico melhor: em um determinado momento da nossa conversa, percebi, pela sua expressão, um certo ar de descrédito. Quando perguntei o que era, ela titubeou um pouco, mas acabou retomando um "problema" já velho conhecido e muitas vezes mencionado nas nossas discussões: o tempo necessário para passar por todas as etapas do método. Ela alegou que os alunos "enjoam" do conteúdo, é preciso dar conta de muitos conteúdos, e que, portanto, é difícil gastar muito tempo com um gênero só (D. E., 14/04/11).

Muitas vezes, eu considerei o tema esgotado e a discussão encerrada, mas novamente uma ou outra integrante do grupo o trazia à tona. Considero que essa insistência é um dado relevante e tem que ser analisada, pois refere-se, no fundo, a uma outra questão essencial do ensino: a relação quantidade x qualidade dos conteúdos ensinados aos alunos. A velha preocupação de "cumprir o programa" ou "vencer os conteúdos" reaparece aí, sem a preocupação correlata com o que de fato os alunos estão aprendendo. Se o centro é a transmissão do conteúdo, a decorrência é uma aula em que o professor fala e o aluno escuta. Sabemos que essa ainda é a estratégia mais comum em sala de aula (embora o aluno escute cada vez menos). Ora, a nossa proposta de ensino é dialógica, baseada no interacionismo e preocupada com a transformação da realidade. Vai, portanto, na contramão da velha fórmula descrita anteriormente. Penso que, por isso, seja tão difícil para o professor, mesmo os melhores intencionados e menos acomodados - friso novamente, como acredito ser o caso das integrantes do nosso grupo - abandonar a proposta em favor de um outro projeto educativo. Tenho que

reconhecer que o trabalho via gêneros discursivos exige uma reformulação bastante significativa da perspectiva do tempo destinado aos conteúdos (gêneros discursivos). Alguns gêneros discursivos precisarão de uma carga horária maior para serem ensinados, talvez até um bimestre inteiro, pela sua complexidade ou pela própria metodologia proposta, que prevê a assimilação crítica e participativa dos alunos, dentro de um horizonte de referência maior, que é a prática social real do gênero discursivo. Segundo Freire (1986 apud Vasconcelos, 1995, p.103):

Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isso requer tempo. Que não há tempo a perder, que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo 'dado' deve ser passivamente recebido para depois ser repetido.

Para Vasconcelos (1995), há uma farsa na educação que precisa ser demonstrada, pois, na verdade, a escola ensina muito pouco:

As pesquisas pedagógicas demonstram que, daquilo que foi "dado", um ano após, o aprendizado que efetivamente se realizou é, em média, de 10 a 20%. Esse fato, sabemos, é de difícil aceitação, pois vai contra toda a estrutura de aparente sucesso do sistema de ensino, o que envolve desde os pais, professores, até o governo.

Vasconcelos (1995) tece, ainda, algumas considerações sobre a questão do tempo e o cumprimento do programa. Primeiramente, a adoção de uma metodologia mais adequada propiciará uma maior interação dos alunos e destes com o objeto do conhecimento, fazendo com que se envolvam mais na aprendizagem e evitando problemas de indisciplina que tomam o tempo do professor.

Em segundo lugar, embora o ritmo possa ser mais lento no início, pois há necessidade de se construir estruturas, categorias, conceitos, mais tarde, esses conhecimentos transferem-se para outros conteúdos, e a 'qualidade' leva à 'quantidade', sem no entanto, perder o seu nível.

Outro fator igualmente importante é a racionalização do tempo. Para Vasconcelos (1995), ele nem sempre é bem utilizado na escola. Perde-se tempo com questões acessórias e deixa-se de lado o que é essencial. Ademais, é preciso priorizar os conteúdos que são realmente relevantes, buscar a integração das

disciplinas, planejar objetivamente o uso do tempo, buscar uma maior aproximação e o maior estreitamento da relação professor x aluno, diminuir o número de professores na mesma turma, organizar o horário com aulas geminadas, entre outras.

Saviani (1992) também entende como necessária a distinção entre o que é fundamental e acessório na escola. Para ele, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos. E, para isso, "trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório" (SAVIANI, 1992, p. 21). O autor preconiza que o papel da escola é assegurar o acesso ao saber sistematizado e não "perder tempo" com ações e projetos que não mantêm esse foco.

Por último, Vasconcelos defende que o professor deve se opor às exigências burocráticas que o sobrecarregam e, paralelamente, lutar por condições mais objetivas e dignas de trabalho, sem as quais seu trabalho é muito dificultado. O autor enfatiza que o professor precisa ter um posicionamento firme e lúcido e "se deseja realmente transformar a prática, deverá haver disposição para enfrentar certos conflitos, e, para isto, além de coragem, precisar-se-á estar capacitado teórica e metodologicamente" (VASCONCELOS, 1995, p.102).

Embora, racionalmente, as professoras até concordem com essa reconfiguração do tempo, percebi que a revisão desse conceito (e prática) é difícil concretamente, uma vez que o tema, longe de ter sido superado, ainda as "assombra" e reaparece sistematicamente em nossos encontros. Talvez só seja possível superar a questão paulatinamente, à medida em que formos para a aplicação do material e análise dos resultados alcançados.

4.2 A ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE: REFLETINDO SOBRE O PROCESSO

Ao pensar a nossa organização para elaborar um Plano de Trabalho Docente, após o estudo do gênero, optamos por usar como fio condutor as próprias etapas propostas por Gasparin (2003), e elaborar, à medida em que estudássemos a teoria, as suas correspondentes atividades para o gênero resumo. No decorrer dos encontros, a discussão não ocorria de forma tão linear, uma vez que sentíamos necessidade de retomar aspectos já discutidos ou de alterar atividades já elaboradas, para adequar a um novo aspecto da teoria que íamos estudando.

De qualquer forma, de modo geral, essa organização orientou o nosso trabalho e, por isso, procuro mantê-la em minha análise.

4.2.1 Prática Social Inicial

A Prática Social Inicial - PSI - foi a etapa em que o grupo encontrou menos dificuldades, embora isso não queira dizer que não tenham surgido bastantes pontos controversos e revisão de encaminhamentos. Exemplo disso aconteceu no terceiro encontro:

Ao discutir o material que produzimos, constatamos que a metodologia estava baseada em modelo didático muito tradicional, baseado apenas em perguntas / respostas, o que nos incomodou. Consideramos que teríamos que melhorar esse aspecto (D. E., 03/11/10).

Gasparin (2003) considera que, nessa etapa, o aluno deve ser motivado, sensibilizado e desafiado para a aprendizagem. Uma das formas de motivá-los seria conhecer a sua prática social imediata a respeito do gênero. Ao sugerir procedimentos para tal, o autor propõe o uso de questões, constatações, informações, assim como recomenda o uso de materiais motivadores.

Tocamos aí em um ponto sensível para as professoras: a motivação dos alunos. Nessa discussão, uma delas ponderou:

Isso não é tão fácil assim. Eles não estão acostumados a participar, não "estão nem aí" mesmo quando a gente leva materiais diferentes, vídeos, jogos, laboratório de informática. A gente acaba se estressando, vira bagunça (D. E., 03/11/10).

Esse fala surgiu durante a leitura de um trecho de Gasparin (2003, p. 23), em que ele enfatiza: "Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro, gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles". Como essa relação não é muito comum na escola, a professora antecipa problemas na sua realização.

A desconfiança dos alunos pode ser causada por um descrédito na escola e nos professores, por não enxergarem um sentido nos conteúdos propostos normalmente. A pergunta "*para que serve isso?*" quase sempre fica sem resposta ou

recebe uma resposta que não os convence. Justamente por esse motivo penso que devemos insistir em uma reformulação como a que visamos, articulando o ensino a uma necessidade social. Se conseguirmos que o aluno tenha clareza disso, o conteúdo terá sentido e o seu envolvimento será maior.

Sob tal enfoque, procuramos nos assegurar de que o gênero escolhido fizesse realmente parte da prática social imediata dos alunos, como podemos observar no excerto que segue:

Laura me perguntou se eu tinha participado da reunião da UEL sobre a reformulação do vestibular, dizendo que uma das questões que mudaram na redação é que o aluno pode ser avaliado na sua habilidade de resumir textos, o que justificaria a escolha do gênero para o ensino. Questionei se isso justificaria a escolha do gênero resumo como conteúdo, uma vez que Gasparin deixa claro que os conteúdos devem responder a uma necessidade social. Tentamos pensar, então, qual a prática social deste gênero. [...] Na verdade, percebemos que ele existe na esfera cotidiana, na oralidade, quando relatamos um acontecimento, um filme, o capítulo de uma novela, etc. A capacidade de sintetizar e relatar é acionada o tempo todo. Na esfera escolar, o resumo é bastante solicitado, principalmente como forma de avaliação, em várias áreas do conhecimento, inclusive na literatura. Entretanto, concordamos que não é um gênero ensinado sistematicamente. Na maioria das vezes, o aluno está por conta própria para realizar o resumo, sem muitas orientações específicas do professor. Nós já tínhamos resolvido anteriormente que o nosso recorte seria o resumo escolar de textos científicos. Mas ainda ficamos com uma dúvida: por ser da esfera escolar, seria motivador e relevante para os alunos? É uma questão a ser retomada em outro momento (D. E., 14/04/11).

O processo seletivo para ingresso ao ensino superior - mais conhecido por vestibular - tem sido criticado por favorecer aqueles que tiveram mais oportunidades para estudar e, de certa forma, determinar os conteúdos da educação básica, que acaba por transformar-se em uma etapa preparatória, principalmente no Ensino Médio. Nesse sentido, pode se constituir como uma barreira de acesso à Universidade, principalmente para as camadas populares. Sendo uma forma de exclusão, preparar melhor o aluno da escola pública para que tenha condições mais igualitárias de concorrer a uma vaga não seria uma forma de educação para a adaptação ao *status quo* e não para a transformação. Por outro lado, ignorar a existência do vestibular e não preparar os alunos para seu enfrentamento não seria injusto, uma forma de reforçar ainda mais a sua condição de excluídos? Apesar de não termos uma resposta, é perceptível o esforço no sentido de contextualizar, encontrar uma razão de ser do conteúdo, diferente da sua inclusão simplesmente

porque faz parte da proposta curricular ou, ainda, porque é tradicionalmente ensinado.

Uma vez definido o gênero, preocupamo-nos, então com a proposição de atividades para a PSI:

Concordamos que começar com questões de vestibular poderia ser um bom caminho, pois, além de mostrar uma necessidade posta pela prática social muito presente para os alunos desse nível de ensino, que têm a preocupação com esse processo seletivo, é uma forma de avaliarmos a sua capacidade de escrever um resumo, a partir de um texto que não é muito extenso (D. E., 14/04/11).

Definida a questão, consideramos que tínhamos assegurado a vivência cotidiana do gênero discursivo e, concomitantemente, uma avaliação da capacidade do aluno resumir, resultando no levantamento do seu conhecimento prévio. Tínhamos, então, uma primeira versão das atividades dessa etapa, conforme segue:

Em muitas situações de nossa vida precisamos resumir um fato, oralmente: contar o capítulo de uma novela, um filme a que assistimos ou livro que lemos, ou ainda relatar um acontecimento para alguém. Na escola, precisamos, muitas vezes, resumir um capítulo de um livro para estudar para a prova ou a pedido do professor. É o lugar onde o resumo escrito está cada vez mais presente, em nossa vida. Você, que está no Ensino Médio e logo fará o Vestibular, também pode se ver logo diante da situação de ter que resumir um texto e ser avaliado por essa capacidade.

Mas para você, é fácil resumir? Em que disciplinas você utiliza mais o resumo? Que tipo de textos já resumiu? Que procedimentos você utiliza? Que estrutura tem um resumo? De que forma ele é escrito?

Para continuar a "esquentar os motores", vamos fazer a leitura e o resumo do texto abaixo:

<p>(UFPR/PR) Escreva um resumo de até 10 linhas, do texto abaixo.</p> <p style="text-align: center;">Gente de menos <i>Queda brusca no crescimento populacional de alguns países é a nova preocupação da ONU</i></p> <p>Demógrafos de quase todo o mundo reuniram-se na semana passada na sede das Nações Unidas, em Nova York, para alertar os governos sobre um novo problema populacional. Diferentemente do que vinham falando, a mais séria ameaça global não é a bomba populacional, o crescimento do número de terráqueos a um ponto que os recursos materiais do planeta não mais nos poderiam sustentar. Um novo, e de certa forma inesperado, gargalo à prosperidade das nações é a abrupta queda na taxa de fertilidade, a média de filhos por mulher. Está se tornando uma tendência planetária os casais terem menos de dois filhos. Como se poderia supor, os países com população em queda são invariavelmente os países ricos. Até aí nenhuma novidade. O que chama atenção, no entanto, é que essa tendência se está espalhando rapidamente pelos países em desenvolvimento. Nos anos 70, em apenas dezenove deles a média de filhos por mulher era de 2,1 ou menos. No ano passado, já eram cinquenta países com fertilidade em queda. Segundo projeções da ONU, no ano 2015 serão quase noventa, metade, portanto, dos 180 países do mundo em que a taxa de fertilidade terá caído abaixo do índice mínimo de reposição populacional.</p>	<p>“É apenas uma questão de tempo para que essa tendência atinja os países pobres e até mesmo alguns muito pobres”, disse a <i>Veja</i> Joseph Chamie, chefe da divisão populacional da ONU. “O Brasil, por exemplo, há menos de 30 anos tinha cerca de 5,8 filhos por mulher. Hoje tem 2,3, antes do final do século, mantida essa tendência, entrará na lista dos países com fertilidade abaixo dos níveis de reposição”.</p> <p>Poucos demógrafos, nos anos 60, acreditavam que isso pudesse ocorrer. Nenhum supunha que isso pudesse ocorrer tão rápido. Há alguns anos a ONU vem empurrando para baixo suas projeções sobre o crescimento da população mundial. Já se chegou a prever que no ano 2021 o planeta teria 12 bilhões de habitantes, o dobro dos 6 bilhões que, com certeza, abrigará no ano que vem. A projeção menos alarmista, mais aceita atualmente, aponta para uma população de 8 bilhões em 2021. Os demógrafos da ONU têm feito enorme esforço para se afastar dessas previsões globalizantes. “Esses números gerais explicam pouca coisa. Hoje em dia preferimos estudar os aspectos regionais, os detalhes e os impactos locais de cada tendência”, afirmou o demógrafo francês Jean-Calude Chesnais durante a reunião da semana passada. “Diria que temos dois problemas que, embora tenham sido trocados, não se anulam: o crescimento populacional descontrolado em certas regiões e a despovoação em outras”.</p> <p style="text-align: right;">Eurípedes Alcântara, <i>Veja</i>, 12 nov. 1997</p>
---	---

Mas, conforme fomos avançando em nossas leituras, percebemos que não tínhamos, ainda, conseguido esgotar as possibilidades dessa etapa, já que precisaríamos ainda fazer o anúncio do conteúdo e explorar mais a vivência cotidiana que os alunos tinham dele, além de definir claramente os objetivos a serem alcançados.

De acordo com Gasparin (2003, p.27),

A formulação dos objetivos leva em conta dois elementos básicos: o que estudar, que evidencia o conteúdo a ser aprendido, apropriado intelectualmente pelos alunos, e para que estudar, que explica a finalidade da aquisição do conteúdo, isto é, o uso que fará socialmente dele.

Estabelecer os objetivos não foi um processo simples e foram produzidas várias versões. É pertinente ressaltar, aqui, que o movimento dialético foi constante em nosso estudo. Chegávamos a sínteses provisórias e, depois de nova análise, sentíamos necessidade de rever encaminhamentos já decididos; foram "idas e vindas" em que a articulação teoria e prática realmente aconteceu. O resultado foi que algumas atividades foram sendo revistas, outras acrescentadas ou suprimidas. Uma das professoras demonstrou o quanto o processo foi gratificante:

Neste ponto da nossa troca de ideias, Bianca fez uma observação que julguei interessante, sobre a produtividade da discussão e o quanto crescemos trocando ideias. É difícil reproduzir no papel a forma como ela se expressou, usando gestos para dizer que "nós chegamos assim" (mostrando as mãos em posição paralela, muito próximas uma da outra) e "saímos assim" (aumentando bastante a distância entre as mãos). Ela exemplificou o que queria dizer pela produção do material, ressaltando o quanto já tínhamos produzido e melhorado, desde o nosso ponto de partida, no início dos encontros (D. E., 09/06/11).

Essa tomada de consciência da professora pode ser generalizada para o grupo todo. Desse modo, constato que passamos pelas mesmas fases as quais estamos tentando colocar em prática em nosso PTD, por meio da nossa interação e com a teoria que é nosso objeto de estudo. Conforme Vasconcelos (1995, p.75), nesse processo, "parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) a aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = concreto)". Para Gasparin (2003, p. 52):

Esta caminhada não é linear. Pode ser comparada a uma espiral ascendente em que são retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente. Desta forma o conhecimento constrói-se através de aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo.

Conforme já descrito, o movimento dialético reflete-se nas atividades elaboradas. Ao final do estudo, temos uma PSI bem diferente da pensada inicialmente:

I – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Professor(a), nesta etapa, é necessário conversar com os alunos sobre o método do trabalho que vai se desenvolver (prática-teoria-prática).

Apresentar aos alunos o gênero discursivo selecionado (tópicos e subtópicos), e os objetivos que se pretende alcançar. Depois, é necessário que eles demonstrem o que já sabem sobre o gênero e apresentem todas as suas dúvidas e o que gostariam de saber mais a respeito.

O texto e as atividades abaixo podem ajudar.

1. Anúncio do conteúdo: Gênero discursivo: resumo escolar.
2. Vivência cotidiana dos conteúdos:

Em muitas situações de nossa vida precisamos resumir um fato, oralmente: contar o capítulo de uma novela, um filme a que assistimos ou livro que lemos, ou ainda relatar um acontecimento para alguém. Na escola, precisamos, muitas vezes, resumir um capítulo de um livro para estudar para a prova ou a pedido do professor. É o lugar onde o resumo escrito está cada vez mais presente, em nossa vida. Você, que está no Ensino Médio e logo fará o Vestibular, também pode se ver logo diante da situação de ter que resumir um texto e ser avaliado por essa capacidade. Desta forma, cabe perguntar:

Para você, é fácil resumir? Em que disciplinas você utiliza mais o resumo? Que tipo de textos já resumiu? Que procedimentos você utiliza? Que estrutura tem um resumo? De que forma ele é escrito?

2.1. Para ajudá-lo nessa reflexão, apresentamos, a seguir, alguns textos. Leia-os com atenção e procure identificar qual(is) é(são) resumo(s). Não se preocupe se, nesse momento, ainda é um pouco confuso identificar o resumo, pois ainda estamos começando a estudá-lo. Ao final do trabalho, esperamos que você esteja "craque" nesse gênero.

A) Aos vinte e dois dias de maio de mil novecentos e noventa e dois, realizou-se a décima primeira reunião do Grêmio estudantil Novo Rumo, em sua sede, sala onze do Colégio Sinal Aberto. Após declarar iniciada a sessão, o presidente do Grêmio, Antonio Carlos Barreto solicitou do secretário, Miguel Hayashi, a leitura da ata da reunião anterior. Aprovada a ata por unanimidade, o presidente passou a palavra ao diretor esportivo Carlos Heinz, que expôs o motivo da reunião: programação para o campeonato de inverno. A diretora de comunicação, Vera Lucia Vieira, informou aos presentes que já havia conseguido permissão da diretoria do colégio para a realização do evento e feito uma comunicação aos alunos. Camilo Stefani, diretor administrativo alertou a presidência de que o ideal seria que se realizasse nova reunião após se conhecer o grau de adesão dos alunos; dessa forma, discutiriam a partir de números e concretizariam o programa. Tomando a palavra, o presidente esclareceu que esta era uma decisão preliminar, para informar os integrantes do Grêmio e solicitar que fizessem seus estudos e apresentassem propostas concretas na próxima reunião, a ser marcada assim que se dispusesse do numero de participantes do campeonato. Certificando-se de que ninguém tivesse nenhuma colocação a fazer, o presidente declarou encerrada a reunião. Eu, Miguel Hayashi, secretário, lavrei a presente ata que foi aprovada, foi assinada por todos os participantes. São Paulo, vinte e dois de maio de mil novecentos e noventa e dois. Miguel Hayashi, Antonio Carlos Barreto, Carlos Heinz, Vera Lucia Vieira, Camilo Stefani.

B) Os lançamentos na seleção de BRAVO!

TÍTULO	AUTOR	REFERÊNCIAS	TEMA
Os Bruzundangas Ed. L&PM 213 ps. R\$5,50.	Lima Barreto (Rio, 1881-1992), mulato, sofreu em vida nem tanto o preconceito em razão de ser mulato, mas de ter uma visão cáustica e pessimista do Brasil. É um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos.	Os Bruzundangas contêm uma série de flagrantes da história social, política e econômica de um país hipotético, que revela seu sotaque logo nas primeiras linhas. A edição integra a coleção pocket da editora	Aspectos da vida na República dos Estados Unidos da Bruzundanga, onde há despotismo, favorecimentos políticos e onde não se dá a mínima atenção à saúde e à educação. O retrato do Brasil do começo do século. E do fim também.
POR QUE LER	PRESTE ATENÇÃO	TRECHO	CAPA
Pode parecer um chavão, mas não é: Os Bruzundangas é terrivelmente atual. Os males da política nativa estão ali apontados sem piedade e, infelizmente, permanecem.	No humor cáustico de Lima Barreto e na forma como registra a brutalidade entre cabocla deslumbrada da elite política e econômica de Bruzundanga.	“O país vivia de expedientes, isto é, de cinquenta em cinquenta anos descobria-se nele produto que ficava sendo a sua riqueza. Os governos taxavam-no a mais não poder (...)	Traz natureza morta, de Inimá de Paula, figura evocativa do clima tropical de Bruzundanga. Adequada.

3) *É ingênuo e até pretensioso pensar que a natureza existe para servir o homem. Embora seja o ponto mais alto da evolução, o homem não constitui a finalidade da criação, pois na natureza existe permuta e equilíbrio entre os seres.*

4) " Um Assaltante Bem Trapalhão", de Woody Allen 1969

Primeiro filme do cineasta Woody Allen, no papel de Virgil Starkwell, criminoso incompetente e desastrado. Seu complexo de inferioridade é tão forte, que o único jeito de vence-lo foi virar assaltante. Mas, desastrado, acaba sempre na prisão.

Quando consegue liberdade condicional, conhece e se apaixona por Louise (Janet Margolin), empregada de uma lavanderia. Pensa em mudar de vida e casar, mas não consegue abandonar a vida de assaltante. No estilo de documentário, que Allen utilizaria mais tarde em "Zelig"(1983), o cineasta descreve a infância e adolescência do jovem Virgil, sua fracassada carreira musical e suas obsessões por roubos a banco.

O filme se utiliza de narração em off, entrevistando a família de Virgil Sarkhwell, seus amigos e conhecidos. Através de seu humor mordaz e uma série de "gags" inteligentes (por exemplo, a cena da pistola feita de sabonete, que se dissolve na chuva; a entrevista com a família de Virgil, que se esconde atrás de máscaras; e o assalto em que o caixa do banco não entende a letra do bilhete escrito por Virgil), Woody Allen faz, em Take the money and run, uma crítica sutil ao American dream e seus ideais de individualidade heróica. Na verdade, Virgil Starkwell é, de certo modo, um Carlitos neurótico, solitário e confuso, totalmente incapaz de se adaptar ao sistema social vigente. Por isso sua escolha tragico (e comica) pela criminalidade. Ao apresentar, com humor mordaz, a individualidade heróica às avessas, Woody Allen

desconcerta os valores clássicos do mundo burguês, baseado nos ideais de trabalho, amor romântico e família.

Ao ser um típico fracassado, numa sociedade baseada nos ideais de sucesso, Virgil expressa os descaminhos da individualidade burguesa numa época de crise estrutural do metabolismo social do capital.(2005)

Retirado <http://www.telacritica.org/letraA.htm#assalt>. Acesso em 15/10-2011.

2.2. Para continuar a "esquentar os motores", vamos fazer a leitura e o resumo do texto a seguir.

2.3. Depois que o resumo estiver pronto, forme grupos com seus colegas (duplas, trios, ou quartetos, conforme o professor estipular) para trocar ideias sobre quais as estratégias que cada um usou para resumir. É possível levantar procedimentos comuns? Quais?

Como podemos observar, foram inseridas mais atividades. Ao apresentar vários exemplos de textos para pedir que identificassem qual era o resumo, o objetivo era o de mobilizar seus conhecimentos prévios, a partir da comparação de diferentes gêneros discursivos que apresentam certos aspectos em comum com o resumo. Dessa forma, pelo contraste, eles podem começar a refletir sobre as suas características.

As questões do exercício 3 têm a finalidade de, mais uma vez, propiciar aos alunos trazerem à tona as suas representações do gênero e das estratégias utilizadas para a sua produção. É o primeiro contato com o conteúdo sistematizado que depois será trabalhado pelo professor. Para Gasparin (2003, p. 19):

É a manifestação das concepções que possui a respeito do tema em questão. Portanto, não é de se esperar que ele explicita com clareza os conceitos científicos do conteúdo proposto nem sua importância social. Esta é uma tarefa muito complexa que aos poucos vai sendo desvendada.

Este novo método de abordar os conteúdos difere do tradicionalmente empregado na escola, no qual o professor primeiro explica o conteúdo, a seguir propõe atividades de fixação/sistematização e depois o avalia. Ao contrário, na PSI, os alunos são instados a pensar sobre o que já sabem sobre o resumo, produzi-lo e refletir coletivamente sobre essa produção. Este encaminhamento suscitou uma reflexão interessante no grupo:

Quando fomos pensar no enunciado da questão 3, Laura fez um comentário que sintetiza bem esta etapa (PSI) e, ao mesmo tempo, traduz uma preocupação: "é uma etapa de avaliação, não é? Tipo uma avaliação diagnóstica.... Não sei não.. Será que os alunos vão aceitar? Eles só fazem o que vale nota, às vezes nem isso. Acho que a gente vai ter que explicar bem o porquê de fazer isso (D. E., 14/04/11).

A tensão entre o velho e o novo mais uma vez se faz presente. A professora, baseada no seu saber experiencial, prevê uma dificuldade que, na verdade, é bem provável que aconteça, pois os alunos estão realmente acostumados com uma outra proposta de ensino. Talvez, no primeiro contato com esse novo processo de didatização seja necessário esclarecer, ou até mesmo justificar a proposta. Por outro lado, é de se esperar que os alunos, nesta nova concepção, tenham uma relação de maior cumplicidade com o professor, uma vez que, em tese, parte-se de um conteúdo que é significativo para a sua vida.

Para Gasparin (2003, p. 20):

A relação entre noções velhas e novas, tanto na escola como fora dela, na vida cotidiana, é uma preocupação de educadores e psicólogos. Assim, as concepções precedentes sobre um determinado assunto podem facilitar ou dificultar a aquisição do novo material".

O conceito, no meu ponto de vista, pode ser aplicado tanto aos alunos quanto aos professores, pois encontram-se ambos diante de uma nova experiência que os leva à revisão de posturas há muito arraigadas.

Outro elemento acrescentado foi a caixa de texto com orientações para o professor, sugestão das professoras, que o consideram essencial para a compreensão do PTD. Bianca é a mais enfática neste aspecto e por várias vezes pontuou essa questão. Considero a manifestação reiterada da preocupação bastante significativa, por indicar que as professoras do grupo esperam que os(as) colegas encontrem dificuldades para entenderem a nossa proposta. É mais um indício de que, na prática, os docentes não adotam os gêneros discursivos como objeto de ensino, ou carecem de uma fundamentação teórica que lhes dê respaldo para compreenderem as atividades sem ajuda. Outro aspecto que não podemos deixar de considerar é que os livros didáticos disponibilizados para o professor geralmente trazem esses indicativos (orientações e respostas para as atividades), pressupondo que o professor precisa de ajuda para utilizar o material. Parece confirmar-se, assim, o terceiro tipo de identidade do professor colocado por Geraldini (1997): o docente é

considerado apenas um transmissor do conhecimento, o qual nem sempre é por ele dominado.

4.2.2 Problematização

Apesar de a Problematização ser, na prática, uma etapa relativamente rápida do PTD, o seu planejamento não foi simples nem fácil, principalmente no que se refere a estabelecer as dimensões a serem abordadas no gênero. Esse passo, como já vimos, consiste na explicitação dos principais problemas da prática social e é um momento chave de transição da prática para a teoria, ou seja, para o saber elaborado. Para que aconteça, é necessário que o aluno sinta-se provocado, estimulado. Segundo Gasparin (2003), a escola deve trabalhar as grandes questões que desafiam a sociedade, as quais devem preceder a seleção dos conteúdos. Contudo, ao tentar concretizar a proposta tendo o gênero discursivo resumo como objeto de ensino, deparamo-nos com algumas dificuldades. A primeira foi não perder de vista que o nosso objeto de ensino era o gênero e não o tema que estava sendo tratado no texto:

A discussão sobre a segunda etapa proposta por Gasparin, a Problematização, foi mais difícil, no sentido de termos encontrados mais perguntas do que respostas. Laura comentou que, ao preparar atividade sobre a charge (gênero do qual tinha se encarregado na nossa divisão inicial) teve dificuldade com a problematização, considerando-a a etapa mais difícil, com o que eu - até aquele momento da discussão, pelo menos - concordava. As nossas principais dificuldades foram que as questões que pensamos inicialmente estavam direcionadas assunto do texto, e não ao gênero. Mas eu sabia que não podíamos perder de vista que o nosso conteúdo é o gênero, não o tema do texto. Coloquei isso para Laura e propus retomar Gasparin para tentarmos elucidar nossas dúvidas e avançar no nosso Plano de Trabalho Docente. (Depois do encontro, ao retomar minhas anotações para registrá-lo, ponderei que talvez eu tenha perdido a oportunidade de retomar essa categoria bakhtiniana [tema] e aprofundar a teoria do gênero) (D. E., 14/04/11).

Duas questões colocam-se aqui: a confusão entre o conceito de *tema* - ou conteúdo temático - *que* refere-se a uma das três dimensões básicas de um gênero, e o *assunto* específico abordado em um texto. Na concepção bakhtiniana, o tema é o *tipo* de conteúdo próprio de um gênero - seu objeto de sentido, avaliativamente veiculado - como o cotidiano do autor, em um diário; a preparação de um prato, numa receita; ou a composição, o modo de usar e as

precauções correspondentes, numa bula de remédio. Então, na verdade, o que estávamos problematizando ao propor questões como "A *explosão demográfica afeta da mesma maneira os países ricos e pobres?*" ou " *Por que a queda da fertilidade tem sido uma tendência em todo o planeta?*" era o assunto do texto (*Gente de Menos* -que tinha sido apresentado na PSI), e não o seu tema, no sentido bakhtiniano do termo. Ao explicar isso para o grupo, uma das integrantes comentou: "A gente tá muito acostumada só com o livro didático, e a maioria organiza as unidades por temas, só agora está mudando um pouco. A gente acaba escorregando".

Concordo com a professora, é verdade que os livros didáticos de Língua Portuguesa, salvo raras exceções, organizam-se tradicionalmente por assunto e, ao abordar os textos, geralmente o fazem de uma forma também tradicional, com ênfase na compreensão das suas ideias centrais, sem se preocupar em discuti-las a partir de uma teoria dos gêneros discursivos.

A segunda questão é que, mesmo que estivéssemos problematizando o tema (o que não era o caso), ainda assim não estaríamos utilizando uma estratégia adequada. A nossa tarefa teria que ser problematizar o gênero resumo, e não os temas possíveis de nele serem abordados.

Para conseguir fazer isso, era necessário estabelecer as diferentes dimensões do gênero discursivo, um dos pressupostos da didática elaborada por Gasparin (2003), que também não foi, para o grupo, de fácil compreensão. A dimensão conceitual foi a que mais prontamente conseguimos elaborar, mas não conseguíamos pensar em outras. A nossa Problematização estava muito incipiente, limitava-se à proposição de duas questões para o aluno, ambas referentes à dimensão conceitual do gênero: "O que é um resumo? Quais são os tipos de resumo produzidos na escola?" e confirmando a tese de Gasparin (2003, p. 40) de que "a maior dificuldade para os docentes não se encontra no aspecto conceitual-científico do conteúdo, que, de certa forma, dominam, mas nas outras dimensões que, provavelmente, não foram trabalhados nos cursos de formação". Embora tivéssemos consciência dessa incompletude não conseguíamos avançar naquele momento. Foram necessários muitos outros encontros para que pudéssemos complementar essa etapa e delinear a melhor. Exemplo disso é que, depois de vários encontros, não tínhamos ainda chegado a uma solução:

Tínhamos, assim, assegurada a dimensão conceitual (tendo como referência Gasparin), mas faltava, ainda, a inclusão de outras dimensões. Eu levantei o problema, que já tinha apontado na reunião anterior, com Laura, mas não conseguimos pensar em outras dimensões a serem abordadas, sem perdermos o foco no gênero. Tudo o que conseguimos foi pensar em problematizações sobre o tema do texto. Mais uma vez, deixamos pendente o problema (D. E., 12/05/11).

Voltar à teoria para esclarecer o que seriam as dimensões propostas por Gasparin (2003) e podermos elaborar essa etapa com mais segurança foi a alternativa encontrada pelo grupo. Ao retomar o texto do autor, fizemos a leitura conjunta de alguns trechos que, segundo o nosso ponto de vista, poderiam nos ajudar. Optei por transcrever essa discussão na íntegra, mesmo sendo um excerto um tanto longo, visto considerar bastante elucidativo do quanto o processo de construção desse conceito foi algo bastante complexo:

Voltando à questão da problematização, procuramos pensar que dimensões abordar e como. Não conseguíamos sair da conceitual. Resolvemos voltar ao Gasparin para tentar descobrir. Fizemos uma leitura compartilhada e discutimos os pontos que achávamos relevantes para resolver o nosso problema. Da mesma forma que fiz anteriormente, reproduzo os trechos que discutimos, dentro dessa etapa:

Trecho 1 :*"Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a se alterar: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática"* (p. 36) Pareceu-nos uma tarefa bastante difícil estabelecer essas dimensões do gênero resumo. Olhando os exemplos que Gasparin traz, vemos que são todos de outras áreas, nenhum de Língua Portuguesa. Não conseguimos enxergar esses aspectos todos no resumo, o mais fácil é estabelecer a dimensão conceitual. Talvez tenhamos mais ideias quando estudarmos todo o material que separamos.

Algumas colocações de Gasparin, como no trecho 2: *"O processo de ensino-aprendizagem, nesse caso, está em função das questões levantadas na prática social e retomadas de forma mais profunda e sistematizada pelo conteúdo curricular. De acordo com essa proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos"*(p. 37) nos deixaram ainda com mais dúvidas: que grande questão social precede o estudo do resumo? Tínhamos clareza de que o gênero é importante, pelo menos na esfera acadêmica, mas não conseguíamos relacionar com questões maiores. Bianca acha que identificar a ideia principal de um texto é condição (ponto de partida) para compreendê-lo e o primeiro passo para o aluno ter condições de se posicionar sobre o assunto, posteriormente. Pareceu-nos pouco diante da proposta de Gasparin. Cássia ponderou que isso pode ser feito numa interpretação de texto, não é preciso resumir um texto para entendê-lo. Então, perguntamo-nos, para que resumir? [...] A confusão aumenta mais ainda quando lemos o trecho 3: *"Como há grandes questões sociais que desafiam os homens, a elas devem corresponder conteúdos que dêem conta dessas necessidades"*. (p.39). Como

estabelecer essa relação direta? Pensamos que talvez o caminho seja pensar no ensino de língua portuguesa de modo geral, na medida em que pode assegurar a interação com o mundo de forma crítica. Apesar de que nem isso é possível fazer diretamente no resumo, que se prende à reprodução das ideias de outro. Entretanto, se não compreendemos essas ideias, como podemos chegar a contrapô-las, se for o caso? Será que poderíamos chegar à conclusão de que o resumo seria uma etapa, uma primeira aproximação dessa dimensão maior? Mais uma questão para continuarmos a pensar.

Trecho 4: "É necessário lembrar, na construção do conhecimento escolar, que a ciência também é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas, etc. Todo conteúdo, portanto, reveste-se dessas dimensões, as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica". (p.40) Não concordamos com Gasparin quando ele afirma que todo conteúdo engloba, necessariamente, todas as dimensões. Ao pensar no gênero resumo, não conseguimos, absolutamente, enxergá-las todas. Pensamos abordar a dimensão científica e mais duas, no máximo, provavelmente, a histórica e a social. Concordamos, por outro lado, com o autor, quando ele afirma que " a maior dificuldade para os docentes não se encontra no aspecto conceitual-científico do conteúdo, que de certa form dominam, mas nas outras dimensões que, provavelmente, não foram trabalhadas em seus cursos de formação" (p.40). Para Laura, "é isso mesmo, ele tem razão: se até a dimensão conceitual do gênero é difícil para nós, porque nem ouvimos falar de gênero na faculdade, que dirá as outras dimensões?" (14/04/11).

Como é possível observar, voltamos à teoria com algumas perguntas, mas obtivemos, em um primeiro momento, poucas respostas e saímos com outras tantas perguntas e nenhuma proposição prática de encaminhamento junto aos alunos da Problematização. Ao analisar esse processo, concluo que ele é exatamente igual ao pretendido com os nossos alunos, por meio da elaboração do PTD, ou seja, estávamos nós, também, realizando um movimento prática > teoria > prática e, conforme assevera Gasparin (2003, p. 8):

Esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivos e dedutivo na construção do conhecimento.

A postergação da definição das dimensões a serem abordadas acabou por interferir na elaboração das outras etapas do PTD, uma vez que estão diretamente relacionadas aos objetivos gerais e específicos do trabalho com o gênero. Apesar de os objetivos, de acordo com Gasparin (2003), precisarem ser comunicados aos alunos já na PSI, constatei a importância de considerar a Problematização para que eles sejam claramente delineados. Mais uma vez

comprova-se a importância do planejamento do professor, que deve antecipar todas as etapas do método, a fim de preparar-se para o ensino do conteúdo elencado. Tal cuidado não significa, contudo, que a prática social do aluno não seja levada em conta, mesmo porque o plano de trabalho do professor não pode ser totalmente determinado *a priori*, engessado, deve ser flexível o suficiente para atender as particularidades do contexto escolar. Entretanto, a abertura não pode comprometer os objetivos a serem atingidos: planejar é importante para que o professor não incorra no espontaneísmo. Não estou me referindo, aqui, à formulação mecânica de objetivos, como os objetivos operacionais da pedagogia tecnicista, mas à definição de uma *intencionalidade* e a busca de significados para o conteúdo.

À medida que tentávamos definir as dimensões do resumo, estávamos buscando exatamente essa significação. Não é uma prática comum em nossa rotina de docência. Não estamos acostumados a nos colocar no papel de estabelecer um sentido para o conteúdo que ensinamos, muito menos de fazê-lo a partir de nossas convicções e das necessidades dos alunos. Ou, em outras palavras, questionar o conteúdo para definir objetivos de ensino e aprendizagem. Para Vasconcelos (1995, p. 60) é fundamental a definição da intencionalidade da educação e da finalidade dos conteúdos:

O estabelecimento dos objetivos é uma forma de se colocar em processo, em caminhada, num dinamismo de busca, de pesquisa, evitando-se a síndrome de rotina que leva a alto nível de desgaste, a vícios institucionais (ex.: conteúdo pelo conteúdo; fazer por fazer; norma pela norma, etc.). Um objetivo bem formulado ajuda na elaboração da estratégia de ação, além de servir de critério para se saber em que medida foi alcançado.

Na metodologia proposta por Gasparin (2003) a inclusão dos objetivos na Prática Social Inicial não é casual, uma vez que eles não são considerados exclusivos do professor, mas devem ser também conhecidos e, mais do que isso, assumidos pelos alunos. Na verdade, a intencionalidade do educando é mobilizada em todas as etapas do método, para que ele tenha clareza de para onde dirigir seu trabalho de aprendizagem. Esta imbricação dos objetivos (PSI) com as dimensões do conteúdo (Problematização) fica estabelecida quando Gasparin (2003, p. 37) afirma que

A Problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos.

Pensar no resumo escolar como uma "grande questão social" não nos convencia muito. Até podíamos enxergar o gênero como uma necessidade social, dentro da esfera acadêmica/ escolar. Mas, a princípio, entendemos não ser suficiente para justificar o seu ensino ou embasar a sua problematização, uma vez que víamos a escola como desvinculada da sociedade, no sentido de que muitos conteúdos são nela propostos basicamente para cumprir uma exigência escolar e não se articulam a nenhuma prática social fora desse ambiente. Mas, paulatinamente, nos demos conta de que a escola não pode ser considerada assim tão "descolada" da realidade social. Ela é uma instituição da sociedade. E, por outro lado, considerávamos uma necessidade muito pontual, local e imediata, que era a inclusão do resumo como parte da avaliação do novo processo seletivo do vestibular da maior universidade da região. Essas ponderações mobilizaram bastante o grupo, dando origem a discursos bastante contundentes, como o de Laura:

Se a gente for tirar da escola tudo o que é artificial, não sobra nada. Nem tudo é uma 'grande' questão social, mas tem conteúdos que são uma escada para o aluno chegar a elas. Às vezes aquele conteúdo não faz sentido para o aluno naquele momento, mas é um passo para ele entender uma coisa maior depois. Por exemplo, resumir, não ajuda ele a entender melhor as ideias de um texto? E ler não é uma necessidade social? Não ler de qualquer jeito, mas com capacidade de crítica? (D. E., 14/04/11).

Ao se manifestar dessa forma, penso que a professora tocou em um ponto que é bastante polêmico e difícil de equacionar. Gasparin (2003, p. 38) também reflete sobre isso e reconhece a dificuldade:

Levando-se em conta que as escolas trabalham com disciplinas definidas pelo currículo, e que o conteúdo de cada uma delas é sempre previamente estabelecido e aprovado pelo corpo docente e pelos órgãos competentes, antes do início das aulas, torna-se difícil, para não dizer impraticável, estabelecer primeiramente quais questões sociais serão estudadas e, em função delas, quais os conteúdos mais significativos que serão tratados como resposta.

Dentro da instituição escolar movimentamo-nos, portanto, entre limitações e tensões que nos pressionam o tempo todo. Dessa forma, não é tarefa fácil "ler as necessidades sociais e, em função delas, selecionar os conhecimentos

historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo" (GASPARIN, 2003, p.39).

Para Wachowicz (apud Gasparin, 2003, p. 38), a problematização:

não pode ser uma estratégia pela qual um conjunto de conteúdos pré-elaborados, dado ao professor, passaria por um processo de seleção em função das questões relevantes para a prática social. Haveria então um enlaçamento artificial entre os conteúdos necessários em uma determinada cultura e aqueles pontos que a prática social de um determinado grupo considera relevante.

Considero que ensinar língua portuguesa tomando o gênero discursivo como objeto de estudo é uma alternativa para evitar a artificialidade da relação conteúdo / prática social, uma vez que nenhum gênero discursivo deixa de ser uma prática sócio-histórica. Não existe gênero que não se vincule à vida cultural e social, ou que não esteja intimamente associado a necessidades e atividades sócio-culturais. Assumindo esse pressuposto, temos que reconhecer que todo e qualquer gênero é relevante, incluindo-se aí o resumo, mesmo que seja um gênero que circula apenas no universo escolar.

Pensando nessa dimensão, incluímos mais algumas questões problematizadoras: *"Qual é a finalidade de um resumo? Em que situações da nossa vida ele é necessário? É importante saber resumir? Por quê? Para quem o resumo é escrito, geralmente?"*

Teríamos, então, abordado na Problematização, duas perspectivas: a conceitual e a social. Entendemos que seria suficiente para a análise do gênero. Entretanto, um dos objetivos do PTD, que se referia especificamente a instrumentalizar os alunos para produzir resumos, não se articulava a nenhuma das dimensões propostas. A questão só foi resolvida praticamente quando o PTD estava pronto. Mais uma vez, a teoria foi elucidativa e ajudou-nos a ajustar a prática:

Outro ponto que coloquei em discussão antes de terminarmos a reunião foi a questão da problematização. Tinha ficado, em nossas discussões anteriores, uma dúvida por ainda resolver, pois não tínhamos conseguido encontrar outras dimensões para abordar, além da conceitual e social. Nas minhas leituras de Gasparin, nos anexos de seu livro, encontrei um exemplo de dimensão dentro de um Projeto de Trabalho Docente e Discente que lançou uma luz sobre a questão, pelo menos para mim, e foi o que coloquei em discussão no grupo: dentro de um projeto sobre o conteúdo *avaliação do rendimento escolar*, uma das dimensões previstas é a *operacional: como elaborar questões de avaliação que de fato meçam os diversos aspectos do conteúdo estudado?* (p. 177). Achei que esta dimensão poderia também ser

aplicada ao gênero resumo, pois um dos objetivos é dar condições ao aluno para realizar um bom resumo. Todas concordaram. Cássia lembrou que, se conseguíssemos pesquisar o histórico do gênero, poderíamos incluir a dimensão histórica também. Concordamos, mas isso dependeria de encontrarmos as informações necessárias. Assim sendo, ficamos, por enquanto, com as três dimensões já determinadas: conceitual, social e operacional (D. E., 27/09/11).

Tínhamos assegurado, então, que o gênero fosse ensinado a partir de múltiplas faces ou perspectivas, conforme preconiza Gasparin. Além disso, o grupo resolver incluir, na Problematização, uma definição do gênero:

Bianca e Cassia tinham pensado em partir já para a definição do gênero. Para ter certeza de que a apresentação da definição poderia ser considerada parte da Problematização, procurei em Gasparin (2003) essa informação. Encontrei esse respaldo na p. 43: "*Partindo do pressuposto de que a aprendizagem se faz por aproximações sucessivas, o professor pode, então, nesta fase, passar aos educandos uma primeira visão, uma primeira definição, ainda que simplificada, dos conceitos em questão*". Li esse trecho para o grupo, que concordou comigo (D. E., 12/05/11).

A construção do conceito também demandou uma discussão. A primeira versão, sugerida por Cássia, foi: "*O resumo é um texto que resulta da síntese das principais informações de outro texto. Há vários procedimentos importantes para se chegar a isso. Vamos conhecer os principais, a partir das atividades abaixo:*" (PTD, p.). Mas logo chegamos à conclusão de que estávamos indo além do conceito e começando a ensinar a produzir resumos, o que deveria ser feito, de acordo com a estrutura do PTD, só a partir da próxima etapa, a Instrumentalização. Ademais, a definição me pareceu falha: "Considero que essa etapa precisa ser incrementada, não só pelo acréscimo de outras dimensões do conhecimento, mas também pela definição mais completa do gênero. Constatei que o grupo ainda não tinha incorporado as dimensões dos gêneros discursivos propostas por Bakhtin". Houve outras contribuições, como a de Cássia:

O resumo constitui uma forma de reduzir o texto, apresentando de maneira concisa e coerente as informações básicas nele contidas. Ao escrever um determinado texto, o autor parte de uma síntese -ideia central - que é ampliada por um processo de análise -desdobramento da ideia central. Ao ler um texto o leitor faz o movimento contrário: parte da análise para alcançar a síntese. Portanto: escrever: síntese > análise; ler: análise > síntese. Fazer um resumo significa determinar a síntese de um texto (D. E., 09/06/11).

Laura trouxe a seguinte sugestão:

O resumo, pode ser definido como aquele que faz:

[...] uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original (MACHADO, 2003, p.150)

Portanto, o resumo é uma condensação fiel das idéias e dos fatos contidos no texto, sem análise crítica ou interpretativa. Deve ter o mesmo vocabulário do autor e seguir a mesma ordem do texto (D. E.,09/06/11).

Na análise e comparação entre as duas possibilidades, julgamos que a definição de Machado era um tanto complexa para os alunos, mas, por outro lado, consideramos que a informação de que o resumo deve ser o mais objetivo possível era essencial para a compreensão do gênero. Assim, decidimos incorporar essa ideia ao texto sugerido por Cássia, chegando à versão final do conceito e dessa etapa, conforme pode ser observado abaixo:

Professor(a), na problematização identificamos os principais problemas postos pela prática social do gênero, discutindo-as com os alunos, a partir daquilo que já conhecem. Depois explicitamos as diferentes dimensões em que o gênero será abordado:

a) Dimensão conceitual : O que é um resumo? Quais são os tipos de resumo produzidos na escola?

b) Dimensão social: qual é a finalidade de um resumo? Em que situações da nossa vida ele é necessário? É importante saber resumir? Por quê? Para quem o resumo é escrito, geralmente?

c) Dimensão operacional: como elaborar um resumo adequado ao seu contexto de produção?

1. Ainda organizados em grupos, vamos pensar a respeito de algumas questões. Escolham um representante para apresentar a síntese do grupo para a turma.

a) O que é um resumo? Quais são os tipos de resumo produzidos na escola?

b) Qual é a finalidade de um resumo? Em que situações da nossa vida ele é necessário?

c) É importante saber resumir? Por quê?

d) Para quem o resumo é escrito, geralmente?

e) Como elaborar um resumo?

2. Depois dessa conversa inicial, vamos ver quem chegou mais perto da definição do que é um resumo. Comparem as conclusões de vocês com o texto abaixo:

O resumo constitui uma forma de reduzir o texto, apresentando de maneira concisa e coerente as informações básicas nele contidas. Ao escrever um determinado texto, o autor parte de uma síntese -ideia central - que é ampliada por

um processo de análise -desdobramento da ideia central. Ao ler um texto o leitor faz o movimento contrário: parte da análise para alcançar a síntese. Portanto: escrever: síntese > análise; ler: análise > síntese. Fazer um resumo significa determinar a síntese de um texto. O resumo é uma condensação fiel das idéias e dos fatos contidos no texto, sem análise crítica ou interpretativa. Deve ter o mesmo vocabulário do autor e seguir a mesma ordem do texto.

Esperamos que, a partir da nossa Problematização, a aprendizagem possa assumir um significado subjetivo e social para os nossos alunos, conforme preconiza Gasparin (2003). Subjetivo no sentido de que o aluno sinta-se desafiado, mobilizado e, conseqüentemente, comprometido com a solução teórica e/ou prática das questões levantadas. Social, por levar em consideração as exigências sociais de aplicação do conhecimento.

4.2.3 Instrumentalização

Na instrumentalização, o professor apresenta sistematicamente o conteúdo aos alunos, que dele se apropriam em suas múltiplas determinações e relações, tornando-o seu (GASPARIN, 2003). Se nesta etapa, conforme preconiza o autor, o professor coloca à disposição do aluno o conhecimento sistematizado (no nosso caso, o gênero) para que o assimilem, era imprescindível que tivéssemos clareza de quais eram as dimensões "ensináveis" do gênero.

Todavia, constatei - baseada em uma primeira tentativa de elaboração de atividades totalmente desarticulada e apoiada em uma teoria tradicional de ensino da língua - que nos faltavam ainda instrumentos teóricos e práticos para que déssemos conta dessa tarefa. Penso que dois fatores contribuíram significativamente para que isso acontecesse: a falta de um maior domínio da teoria dos gêneros discursivos, que possibilitasse clareza do seu conteúdo temático, construção composicional e estilo; e também a influência de materiais didáticos já prontos que encontramos no decorrer de nossa pesquisa. Assim, nossa primeira versão da Instrumentalização resultou em uma série de exercícios sem conexão - entre eles e com os objetivos que tínhamos estabelecido, conforme pode ser constatado abaixo:

O resumo é um texto que resulta na síntese das principais informações de outro texto. Há várias técnicas para se chegar a essa síntese. Uma delas - a que propomos aqui - é o trabalho com blocos de texto e noção do tópico frasal. Siga os passos abaixo. 1. Escolha um texto. Será interessante se ele não for muito curto (é difícil - e talvez desnecessário - resumir textos curtos). Sugerimos uma reportagem de uma revista de atualidade, de circulação nacional, como *Veja*, *Isto É*, *Época*, etc.

2. Leia atentamente o texto escolhido, de uma forma ininterrupta, do começo ao fim. Destaque os termos desconhecidos e trechos incompreensíveis.

3. Resolva os problemas encontrados durante a leitura. Descubra o significado dos termos destacados consultando um dicionário.

4. Realize uma segunda leitura. O objetivo nesse momento é segmentar o texto em blocos, em partes temáticas. Todo texto pode ser dividido em partes temáticas. Anote, ao lado das partes ou em outro local, o assunto delas, como se você tentasse dar um título a cada uma dessas partes. Esses "títulos" serão a base do seu resumo.

5. Em seguida encontrará os "tópicos frasais" de cada parágrafo. *O tópico frasal é a idéia central do parágrafo.* Tente escrever uma frase completa para exprimir essa ideia central de cada parágrafo.

6. Agrupe essas frases de acordo com os blocos de textos que você tinha encontrado anteriormente. Você terá assim o seu resumo quase pronto. Leia os parágrafos resultantes e articule-os com conectores (conjunções, preposições, etc.), a fim de estabelecer as relações de sentido entre as frases.

7. Seu resumo está pronto: cada bloco textual original corresponderá a um parágrafo do resumo.

8. Um resumo é apenas uma síntese; não se pode comentar, exprimir opiniões, acrescentar informações que não contem do texto original: você correrá o risco de não conseguir distinguir entre o que é do texto original e o que foi acrescentado por você.

Contexto de produção

Volte ao texto original "Analfabetismo funcional até quando?" e responda:

- a) É possível sintetizar as idéias principais do texto?
- b) Qual o objetivo do resumo?

Conteúdo temático

O resumo é um gênero textual muito utilizado em Língua Portuguesa e em várias outras disciplinas como: História, Filosofia, geografia, Sociologia, e etc.

Construção composicional

Em relação à organização, o resumo mantém o título original, as informações essenciais, evitando-se a exposição de opinião. Deve de maneira correta, promover a articulação do texto resumido através do uso de conectivos e verbos.

Por outro lado, o resumo permite que sejam suprimidas informações secundárias.

Marcas linguístico-enunciativas

Passaremos a analisar os recursos linguísticos que ocorrem com muita frequência em resumos. Para facilitar a compreensão organizamos o quadro abaixo com características próprias do resumo literário e do resumo científico.

LITERÁRIO	CIENTÍFICO
Linguagem mais simples	Uso de norma culta
Título com maior apelo	Presença de cognitivos
Uso de verbos pessoais	Presença de informações principais e secundárias
Predomínio do vocabulário comum	Impessoalidade
Menor intencionalidade	Fidelidade às ideias do texto fonte
	Obediência à articulação das ideias do texto fonte

1 - Atividade

- 1- Qual a ideia principal é defendida no texto original?
- 2- Que tipo de linguagem foi utilizada?
- 3- Quais séries do Ensino Médio trabalhariam o resumo do artigo de opinião?
- 4- Quais são as palavras que dão flexibilidade ao texto original?
- 5- Como são classificadas essas palavras?
- 6- Que sentidos esses conectivos produzem no texto?
- 7- O texto fonte responde ao título? Como?
- 8- Retire do texto três conectivos e classifique-os.
- 9- Que tempo verbal prevalece no texto fonte e por que é usado?
- 10- Retire duas passagens do texto fonte que comprovem a resposta anterior.

2- Atividade

- 1- Retire as ideias principais do texto fonte.
- 2- Reescreva o texto empregando outros conectivos de função semelhante.
- 3- Leitura do texto fonte e releitura de seu resumo para adequação do uso da linguagem culta.

3- Atividade

No texto que segue, foram eliminadas propositalmente algumas palavras responsáveis **pela articulação** de palavras, orações, frases e ideias. Levando em conta a coesão e a coerência textual, descubra quais são as palavras mais adequadas para preencher as lacunas. A humanidade vive em função da busca inútil de uma cura para um mal incurável: a solidão. (), será mesmo a solidão um mal, um aspecto negativo, () embora inevitável, dá condição humana? Os seres humanos tornam-se infelizes() não suportam a ideia de serem sós, () a solidão física é realmente muito perturbadora. É claro que todos têm aquela necessidade de ficarem sós por alguns momentos, para poderem aprender a lidar com () sentimentos, refletirem sobre () atos, repensarem as () vidas. (), essa solidão física se cura com companhia, e é muito diferente da solidão de cada um. O homem, por ser único, original e inimitável, é também só, e () é um fato incontestável que () ele tem dificuldades de aceitar como verdade, () ainda não desistiu de encarar a solidão como um sofrimento atroz: ainda não () compreendeu. (Maria Julia Bottai - aluna da terceira série do ensino médio).

CEREJA, William Roberto. Português; Linguagens; volume 3 : ensino médio / William Roberto Cereja. Thereza Cochar Magalhães. - 5ed. -São Paulo: Atual, 2005.

Vários problemas podem ser constatados nessa sequência de atividades. Um deles é a perspectiva estruturalista de alguns exercícios, tratando de técnicas de identificação do tópico frasal (expressão sucinta da ideia principal de um parágrafo), teoria que pressupõe a existência de parágrafos-padrão, considerados como unidades de composição da língua, por sua vez tida como meio de comunicação (GARCIA, 1986). Como tal, é incoerente com a concepção de linguagem interacionista, em que se entende os textos como eventos linguísticos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2003). Em outros exercícios observa-se, também, a incidência de uma gramática descontextualizada, como na questão *"Retire do texto três conectivos e classifique-os"*.

Inclusive, pude perceber que alguns itens não traziam propostas de atividades para os alunos, apenas apresentavam definições das diferentes dimensões do gênero, e ainda assim com algumas confusões conceituais.

Reconheço a provisoriedade dessa primeira produção, mas cabe ressaltar que a sua análise permitiu que eu percebesse as inadequações e revíssemos os próximos encaminhamentos:

Fiquei preocupada, pois parece que não estávamos conseguindo articular a teoria estudada com as atividades que estávamos elaborando. Por isso, depois do encontro, elaborei uma síntese das características do gênero, de acordo com a minha leitura dos vários textos teóricos. Pensei em entregar uma cópia e discutir com o grupo no próximo encontro (D. E., 12/05/08)
Além disso, no material que Bianca e Cassia produziram, inicialmente era prevista a análise e interpretação do texto base e depois, de forma separada, o contexto de produção, a construção composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas. Além desses aspectos se apresentarem de forma desarticulada, apresentavam algumas inadequações conceituais, levando-me à constatação da necessidade de retomá-los (D. E., 12/05/11).

A dificuldade de articulação da teoria com a prática foi uma constante em todo o estudo do grupo. Tanto que discuto essa questão em especial, quando apresento a reflexão geral sobre a formação de professores. Em vários momentos, percebo que o foco maior do grupo estava na elaboração de atividades, sem a necessária aplicação dos preceitos teóricos que estávamos estudando. As atividades elaboradas eram aceitas sem muita análise, consideradas adequadas, a não ser nos casos em que eu intervia.

Por ora, esclareço que, com o intuito de melhorar fundamentar teoricamente a nossa ação, apresentei para as professoras o quadro que segue.

Nele, procurei sistematizar as características do gênero discursivo resumo, de forma articulada aos elementos do gênero, proposto por Bakhtin.

Gênero: resumo escolar de textos argumentativos/expositivos	
Contexto de produção	Interlocutor: leitor que já conhece o texto, mas para quem é necessário dar informações centrais, para que ele avalie a (sua) compreensão global do texto. Objetivo: demonstrar a capacidade de sumarização do autor e a sua compreensão global do texto: Para Matêncio (2002): resumos produzidos na escola: função primordial é indicar a compreensão do texto-base: "Nesse caso, parece ser desejável a produtores e receptores que o resumo mantenha um alto grau de fidelidade com relação à configuração macroestrutural do texto base" Para Rodrigues: "Fazer com que o aluno leia o livro e prove que leu e o compreendeu". Veículos / locais de circulação: cadernos, pesquisas / escola. Momento da produção: imediatamente anterior à data da leitura. Autor: aluno da educação básica/ ensino superior.
Conteúdo temático	Diversos temas, dependendo do texto-base, geralmente questões científicas ou argumentação a respeito de temas polêmicos (sociais, econômicos, políticos, históricos, religiosos, etc.)
Construção composicional	Texto em prosa, organizado em parágrafo(s), com extensão diretamente relacionada ao texto original ou determinada a priori. Pode ser manuscrito ou digitado. Para Rodrigues: Dados bibliográficos no caput do texto e parte textual. (Faz referência à extensão: não deve ultrapassar 1/3 da extensão da obra original – mas faz uma ressalva: isso não pode funcionar para obras muito extensas (romances, por exemplo).
Estilo	<i>Marcas enunciativas:</i> Exposição das informações essenciais, de forma objetiva, na sequência em que aparecem no texto fonte (a visão global do texto original deve ser preservada, sem a emissão de opinião do autor do resumo). <i>Marcas linguísticas:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação gramatical / lexical à norma culta; • Presença de verbos na 3ª pessoa do presente simples do Indicativo, que introduzem ações do autor original; • Sumarização: eliminação de termos acessórios: adjetivos, advérbios, apostos, etc. • Utilização de elementos articuladores (conectivos) e outros mecanismos de referência (pronomes, sinônimos, hiperônimos, etc.)

(D.E., 12/05/11)

Note-se que o quadro também foi uma primeira versão, sendo posteriormente modificado, conforme reconhecíamos alguns problemas conceituais. Mas, no momento de sua primeira leitura, realizada conjuntamente, não houve muita participação do grupo, e nenhum questionamento. Duas hipóteses poderiam justificar essa atitude: a primeira, que o assunto já era de domínio de todos e, portanto, não suscitou nenhuma dúvida. A segunda, em oposição à primeira, que a teoria era completamente nova e, portanto, até que se tentasse colocá-la em prática, não era dominada o suficiente para possibilitar o levantamento de questões. Conforme já discuti quando tratei da modelização do gênero, a última alternativa foi a que se confirmou. Pude chegar a essa conclusão ao analisar as atividades que foram propostas pelo grupo após essa discussão: na falta de segurança teórica, a

tendência foi a de buscar apoio em materiais que já traziam sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. A produção de Machado (2004) foi a que mais favoreceu essa situação, pois a autora apresenta um livro dedicado ao gênero, em que propõe uma série de procedimentos para a aprendizagem do resumo. O grupo acabou por adotar a mesma organização geral da autora:

Resolvemos, então, priorizar a sumarização, o uso de verbos que apontam a ação do autor do texto original, a predominância do presente do indicativo e os elementos articuladores. A seleção destes aspectos acabou determinando a organização geral das atividades na Instrumentalização: Compreensão global do texto, Sumarização, Presença de verbos que atribuem ações ao autor do texto base e Elementos articuladores. Passamos a tentar reorganizar as atividades que já estavam prontas, lendo-as juntas e distribuindo-as nesses itens. [...] Como tínhamos resolvido trabalhar com a técnica de sumarização, conforme Machado propõe, resolvemos não apresentar, logo no começo, a ideia de tópico frasal, como Bianca e Cassia tinham planejado. Para não desconsiderar totalmente a produção das meninas, eu propus que deixássemos para mencionar o tópico frasal no final desse grupo de atividades. (Na verdade, eu não tinha certeza de que esse conceito era coerente com a nossa teoria de base). [...] Comentei, ainda, que a última atividade, que foi copiada na íntegra de um livro didático, não poderia ser utilizada desta forma, pois se constituiria plágio. Concordamos com a sua substituição (D. E., 12/05/11).

Quando apontei, para o grupo, que estávamos nos distanciando de nossa proposta inicial, uma das professoras concordou e reconheceu a facilidade e a "tentação" de usar atividades previamente estruturadas:

Laura ponderou que o fato de Machado apresentar sugestões de atividades já prontas para serem realizadas pelos alunos acabou por se apresentar como um fator atrativo demais, e nos desviamos de nosso propósito inicial (D. E., 09/06/11).

Produzir material didático, aparentemente uma atividade tão simples e corriqueira para quem tem, como o professor, o ofício de ensinar, envolve, no meu ponto de vista, a capacidade de elaborar projeto pedagógico próprio, o que supõe investimento no processo formativo do professor. Mesmo que, de início, o resultado não tenha sido o ideal, considero um avanço encontrar docentes dispostos a assumir essa tarefa. A capacidade de pesquisa precisa ser vista, pelo professor, como inerente à sua função, pelo fato de trazer, em seu bojo, a capacidade de dominar e renovar informação, e de decidir o que fazer com ela. A apropriação do conhecimento, na escola, é um processo que se inicia no professor.

Para Demo (1993, p. 100):

Pedagogia é a oficina da gestação de sujeitos. Didática é o processo de motivação do saber pensar. Todavia, na teoria e sobretudo na prática, temos todo o contrário. Os professores, como regra, só foram treinados para ensinar, e nunca ultrapassam o estágio da mera aprendizagem. De cópia em cópia, são cópia, e isto recopiam indefinidamente. Trata-se da multiplicação de objetos. As escolas são lugares da 'decoreba', onde o aluno é tangido para a domesticação. Por vezes internaliza coisas, ajunta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços de conhecimento. Mas não as junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio professor não sabe fazer isso. Um professor incapaz de elaborar projeto próprio é incompetente para motivar processos emancipatórios.

Embora o autor seja bastante contundente e eu considere que, pelo menos no estado do Paraná, já temos um projeto de formação continuada que procura resgatar o professor como um profissional capaz de produzir conhecimentos, por outro lado, reconheço que esse processo é lento e que a realidade por ele descrita está longe de ser superada na maior parte do país.

Por isso, valorizo a disponibilidade do grupo para ocupar a posição de sujeitos e assumir o que eu chamaria de uma "atitude metodológica construtiva", que exige a capacidade, inclusive, de confrontar-se com a sua própria prática.

Acredito que os erros e as dúvidas fazem parte do processo e a criação de novos procedimentos exige a busca de novos conhecimentos, que por sua vez, geram novas posturas, e assim sucessivamente. Essa caminhada não é linear nem simples. O domínio de um saber (conhecimentos, conceitos, teorias, normas, etc.) requer a correspondente assimilação de um saber-fazer (habilidades, técnicas, operações, etc.) e implica também a adesão a valores que orientem a sua utilização e uma nova postura diante do saber. A experiência do nosso grupo parece demonstrar que esse é um processo que demanda tempo. O desafio aqui proposto consiste em levar o professor a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, a partir da apropriação de uma nova teoria. E fazer isso de forma articulada às necessidades da sua realidade - e não em condições idealizadas de trabalho - como é a proposta de nosso grupo, impõe-se como uma tarefa ainda mais desafiadora. Consoante Mazzeu (1998, p. 1):

O discurso pedagógico resultante de uma teoria educacional e os meios de ensino coerentes com essa teoria, para que sejam apropriados pelo professor como instrumentos de superação dos limites da prática cotidiana e do senso comum, precisam estar atuando como mediadores na relação desse professor com sua prática e com seus alunos. Isso só é possível na medida em que forem trabalhados de modo sistemático e constante, a fim de que se incorporem de modo irreversível ao pensamento e à ação do professor, passando a fazer parte, por assim dizer, "de sua natureza".

Entendo que a proposta de formação que defendo leva os professores a uma revisão de seus saberes profissionais e disciplinares, por meio do conhecimento de uma teoria da educação que, para eles, era desconhecida, e do aprofundamento dos pressupostos teóricos da concepção interacionista da linguagem. Mas os novos saberes, em confronto com os saberes experienciais ou práticos, precisam ser retraduzidos e reconhecidos. A julgar pela trajetória de nosso grupo de estudo, parece que o professor inicialmente prefere apoiar-se no que lhe é conhecido, do que arriscar-se a produzir em um campo teórico que não domina totalmente.

Atribuo à complexidade desse processo, aliada à ânsia por terminar o PTD a adesão dos professores às atividades prontas e um certo desinteresse pela discussão da fundamentação teórica, que, quase sempre, só acontecia por minha iniciativa:

Voltando ao nosso encontro, depois de definida a Problematização, duas questões mobilizaram nossa discussão: que marcas linguísticas abordar e qual a organização geral da próxima etapa.

Como estávamos muito centradas na análise das atividades elaboradas pela Bianca e Cassia, em nenhum momento a teoria (que supostamente deveria ter sido estudada) sobre a Instrumentalização foi mencionada. Mais uma vez constatei que essa discussão só acontece quando eu a proponho (D. E., 12/05/11) Aproveitei para externar minha preocupação com a falta de discussão teórica. Procurei exemplificar falando um pouco das leituras que tinha feito de Vygotsky, principalmente para as questões da interação e da imitação que, ao meu ver, necessariamente teriam que ser levadas em consideração no momento de planejar as atividades dos alunos e ajudariam a responder as questões que havíamos levantado sobre as atividades que estávamos elaborando estarem muito tradicionais, dentro do esquema pergunta-resposta. Além disso, Gasparin baseia toda a sua didática na teoria de Vygotsky, razão pela qual procurei sua leitura (D. E., 17/03/10).

A segunda versão ainda ficou muito apoiada nas atividades encontradas prontas, principalmente em Machado (2004). Os exercícios elaborados simplesmente adaptavam os enunciados e a estrutura das atividades da autora para os textos que havíamos selecionado para trabalhar com os alunos, na etapa da Instrumentalização. Ademais, permaneciam os mesmos problemas que apontei anteriormente, nas primeiras atividades propostas, como pode ser percebido:

I - COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO (Gente de Menos, lido na PSI)

1. O texto lido é um artigo de opinião da Revista Veja.

a) Esse texto relata uma pesquisa, comenta e analisa um fato sob o ponto de vista do autor ou expõe um determinado conhecimento ao leitor?

b) Quem é o locutor do texto? Quem é o destinatário?

2. O texto apresenta resultados estatísticos de uma pesquisa. De acordo com essa pesquisa, qual é a principal preocupação da ONU?

3. Como se apresenta essa estatística e qual a sua previsão para o futuro?

4. Observe a data de publicação desse texto e responda: A queda no crescimento populacional é somente fato do presente e futuro?

- Leia novamente o texto "Gente de menos", de forma ininterrupta, do começo ao fim. Destaque os termos desconhecidos e trechos incompreensíveis.

- Resolva os problemas encontrados durante a leitura. Descubra o significado dos termos destacados consultando um dicionário.

- Agora vamos analisar as ideias contidas em cada parágrafo do texto:

a) No primeiro parágrafo, qual é a notícia mencionada pelo autor para introduzir o assunto?

b) O autor opõe duas possíveis causas do problema populacional. Quais são? Qual é apresentada como verdadeira?

c) Que exemplos / estatísticas são citadas para reforçar a tese do autor?

d) No segundo parágrafo, para mostrar a gravidade da situação, o autor traz o depoimento de uma autoridade, que apresenta um exemplo para reforçar a tese do texto. Qual é esse exemplo?

e) No terceiro parágrafo, que fato o autor cita para mostrar que esse problema é inesperado?

f) No final do texto o autor ameniza um pouco a gravidade do problema. De que forma ele faz isso?

- Realize uma nova leitura. O objetivo nesse momento é segmentar o texto em blocos, em partes temáticas. Todo texto pode ser dividido em partes temáticas. Anote, ao lado das partes ou em outro local, o assunto delas, como se você tentasse dar um título a cada uma dessas partes. Esses "títulos" serão a base do seu resumo.

- Em seguida encontrará os "tópicos frasais" de cada parágrafo. *O tópico frasal é a ideia central do parágrafo.* Tente escrever uma frase completa para exprimir essa ideia central de cada parágrafo.

II - SUMARIZAÇÃO

Para sintetizar um texto, temos que aprender a identificar suas ideias principais, retirando as informações que são acessórias. Chamamos isso de sumarização. Vejam dois exemplos de sumarização a partir do texto "Gente de menos":

Exemplo 1:

Trecho original: "Demógrafos de quase todo o mundo reuniram-se na semana passada na sede das Nações Unidas, em Nova York, para alertar os governos sobre um novo problema populacional. Diferentemente do que vinham falando, a mais séria ameaça global não é a bomba populacional, o crescimento do número de terráqueos a um ponto que os recursos materiais do planeta não mais nos poderiam sustentar. Um novo, e de certa forma inesperado, gargalo à prosperidade das nações é a abrupta queda na taxa de fertilidade, a média de filhos por mulher"

Sugestão de sumarização: Demógrafos do mundo inteiro reuniram-se na semana passada para debater sobre o novo problema populacional: a baixa média de filhos por mulher.

Exemplo 2:

Trecho original: "Como se poderia supor, os países com população em queda são invariavelmente os países ricos. Até aí nenhuma novidade. O que chama atenção, no entanto, é que essa tendência se está espalhando rapidamente pelos países em desenvolvimento" **Sugestão de sumarização:** Os países com população em queda são geralmente ricos. O que chama a atenção é que essa tendência se espalha rapidamente pelos países em desenvolvimento.

Agora é a sua vez: Faça a sumarização dos trechos que seguem:

a) Vagas para estacionar!

A cada dia temos mais dificuldade para estacionar nas ruas de Londrina. Essas dificuldades são originadas pelo aumento do número de veículos; pelo excessivo número de caçambas que utilizam o lugar dos veículos e também, pelo rebaixamento irregular de calçadas para estacionamento privado. Adoniro Prieto Mathias, 31/05/2011

b) Espaço Aberto

Inflação, herança do governo Lula

O ex-presidente Lula mandou comprar. Os brasileiros foram às compras inclusive no exterior, e agora podemos ver de perto o resultado disso tudo: a inflação, de um lado, o calote, de outro. O mais interessante é que todos os meses o governo bate recorde de arrecadação. Nunca se arrecadou tanto, porém, nunca se gastou tanto também com a máquina inchada do governo. Valter Orsi é presidente do Sindimetal Londrina. 31/05/2011

c) Surto se alastra e faz 1ª morte fora da Alemanha
Folhapress

Alemanha- Um surto infeccioso de uma variedade da bactéria Escherichia Coli (E. Colli) que já matou 15 pessoas na Alemanha começou a se espalhar pelo resto da Europa, detonando uma briga entre os países do bloco sobre de quem é a culpa e que produto é a fonte do problema. Folha de Londrina, 1º- 06-2011

d) Kadafi renova pedido de cessar-fogo e fim de bombardeios
Folha press

São Paulo - Sob a pressão de uma nova leva de deserções, o ditador líbio, Muamar Kadafi, renovou um pedido de cessar-fogo em conversas com o presidente sul-africano, Jacob Zuma. Kadafi, contudo, não deu sinais de que acatará as exigências ocidentais para que renuncie.

e) Cartas

E o dinheiro?

Não sei até que ponto devemos ficar felizes com a descoberta de tantos desvios de recursos dos cofres públicos. O Ministério Público investiga, descobre os corruptos, a mídia divulga amplamente nomes e imagens, mas o mais importante e necessário nunca ocorre: a devolução desses valores absurdos aos cofres públicos.

Edvaldo França (bacharel em Direito) - Londrina, 30-05-2011).

f) Espaço

Aberto

O papel da mídia

Na censura não é uma alternativa cortejada, muito pelo contrário, é a antítese do bom gosto. Todos concordam que a imprensa livre é fundamental para o bom funcionamento da democracia, mas até que ponto as mídias têm o direito de escolher por nós? É preciso discutir essas novas formas de comunicação. Essas questões, outras expressões também fazem parte do repertório chamado democracia. Ou não?

Jailson Uriel Zanini é graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina. 30/05/2011.

g) Ministério da Saúde inicia este mês auditoria em Londrina
Loriane Comeli Reportagem local

Atendendo pedido do Conselho Municipal de Saúde, o Ministério da Saúde começa este mês auditoria nas contas da Secretaria de Saúde de Londrina. O objetivo é apurar eventuais desvios de verbas do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio de termos de parceria com os institutos Atlântico e Gálatas, organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips).

Folha de Londrina, 1º-06-2011. h) ENEM e PROUNI geram desconfianças
As falhas recorrentes na aplicação do ENEM e na efetivação do PROUNI são inexplicáveis e demonstram, no mínimo, descaso por parte do Ministério da Educação (MEC), tanto com os participantes quanto com o contribuinte que paga a conta. É hora de tratar o assunto com mais seriedade. (Editorial, Folha de Londrina, 31-05-2011, p. 2)

III - PRESENÇA DE VERBOS QUE ATRIBUEM AÇÕES AO AUTOR DO TEXTO BASE

IV - ELEMENTOS ARTICULADORES

No texto que segue, foram eliminadas propositalmente algumas palavras responsáveis **pela articulação** de palavras, orações, frases e ideias. Levando em conta a coesão e a coerência textual, descubra quais são as palavras mais adequadas para preencher as lacunas. *(na época as alternativas para a questão não estavam definidas)*

Atividade coletiva (para fazer junto com o professor):

- Vamos voltar ao texto "Gente de menos". Retome as frases que você tinha encontrado anteriormente, de acordo com os blocos de textos. Você terá assim o seu resumo quase pronto. Só falta articulá-las utilizando os conectores (conjunções, preposições, pronomes relativos, etc.), a fim de estabelecer as relações de sentido entre as frases.

- Seu resumo está pronto: cada bloco textual original corresponderá a um parágrafo do resumo.

LEMBRETE: Um resumo é apenas uma síntese; não se pode comentar, exprimir opiniões, acrescentar informações que não contem do texto original: você correrá o risco de não conseguir distinguir entre o que é do texto original e o que foi acrescentado por você.

Sugestão: introduzir as 4 questões...

1. Compare o texto original e o seu resumo e responda: Resumir um texto significa montar um novo texto a partir de recortes do texto original ou sumarizar de modo coerente as informações essenciais do texto original?

2. Na esfera escolar, que tipos de textos são geralmente resumidos?

3. Quem são os locutores e destinatários desse gênero textual? 4. Qual é o suporte desse gênero?

Texto 2:

Analfabetismo funcional: até quando?

O analfabeto funcional é definido pela UNESCO como todo indivíduo que saber ler e escrever frases simples, e efetuar cálculos básicos, mas não é capaz de interpretar o que lê e não consegue aplicar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Infelizmente essa é uma condição social que atinge grande parcela da população brasileira, 15% da população com idade entre 15 a 24 anos apresenta analfabetismo funcional, segundo dados do Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF).

Os índices mostrados na mídia são os níveis de alfabetização alcançados na última década em nosso país, mas o recorte de uma população vislumbrando apenas a diferença entre alfabetizados e analfabetos é uma estratégia elementar que não considera o nível educacional das pessoas. Os analfabetos funcionais, embora saibam ler e escrever, apresentam

dificuldades para compreender textos curtos e localizar informações, lidam com números como de telefones e os preços, até realizam cálculos simples, mas seu desenvolvimento profissional fica emperrado diante de maiores necessidades no mercado de trabalho.

Os educadores alertam sobre o baixo nível educacional dos brasileiros, já que nossa atual política educacional tem primado pela quantidade a qualquer custo. É o que fica explícito na aprovação automática nas escolas públicas, os estudantes vão mudando de ano sucessivamente e, muitas vezes concluem o ensino básico sem a mínima noção do conteúdo científico que deveria ter sido apreendido durante os 08 anos de estudo. Desta forma, o resultado deste processo só pode ser uma enorme quantidade de analfabetos funcionais com diploma.

Acredito que o analfabetismo funcional seja bem mais abrangente em nosso país, já que, como educadora, considero analfabeto funcional todo indivíduo que se diz capaz de desenvolver suas funções no mercado de trabalho, porém são totalmente alienados em relação às questões culturais, políticas e sociais. Aqueles que aprendem a desenvolver determinada função técnica, mas não consegue analisar criticamente temas emergentes em nossa sociedade atual, podem ser considerados analfabetos funcionais.

Um bom exemplo de nossa inclusão na parcela da população de analfabetos funcionais é quando permitimos que programas medíocres e pouco culturais sejam os campeões de audiência na televisão, até quando vamos tolerar que esse "trash" faça parte de nossos momentos familiares. Esses programas amplamente divulgados pela mídia tem se tornado nosso referencial de comportamento, norteando nossos relacionamentos afetivos, bem como instigando nosso padrão de consumo.

Para que ocorra uma transformação desta situação é necessário que a sociedade priorize o ensino com qualidade! Estratégias educacionais deveriam ser discutidas e medidas sensatas adotadas, pois não é apenas aumentando o ensino fundamental para 9 anos ou ampliando o horário escolar que teremos uma mudança de comportamento.

Uma peça importante para alcançar uma melhoria educacional significativa e diminuir o índice de analfabetos funcionais é o professor! Profissional responsável por impulsionar as crianças e os jovens a buscar novas maneiras de interpretar o mundo que os rodeiam. Nenhum esforço terá bons frutos se o professor não for valorizado pela sociedade! Devemos recuperar a dignidade daqueles que tentam proteger a cultura num mundo que desvaloriza aquilo que não é descartável!

CÉLIA FORNAZIERO é docente da Universidade Estadual de Londrina.

Folha de Londrina, 01/03/2011

Contexto de produção

Volte ao texto original "Analfabetismo funcional até quando?" e responda:

a)É possível sintetizar as ideias principais do texto? b)Qual o objetivo do resumo?

Conteúdo temático

O resumo é um gênero textual muito utilizado em Língua Portuguesa e em várias outras disciplinas como: História, Filosofia, geografia, Sociologia, e etc.

Construção composicional

Em relação à organização, o resumo mantém o título original, as informações essenciais, evitando-se a exposição de opinião. Deve de maneira correta, promover a articulação do texto resumido através do uso de conectivos e verbos.

Por outro lado, o resumo permite que sejam suprimidas informações secundárias.

Marcas linguísticas

Passaremos a analisar os recursos linguísticos que ocorrem com muita frequência em resumos. Para facilitar a compreensão organizamos o quadro abaixo com características próprias do resumo literário e do resumo científico.

LITERARIO	CIENTIFICO
Linguagem mais simples	Uso de norma culta
Título com maior apelo	Presença de cognitivos
Uso de verbos pessoais	Presença de informações principais e secundárias
Predomínio de vocabulário comum	Impessoalidade
Menor intencionalidade	Fidelidade as ideias do texto fonte
	Reprodução das ideias do texto fonte
	Obediência a articulação das ideias do texto fonte

1 - Atividade

- 1- Qual ideia principal é defendida no texto original? 2- Que tipo de linguagem foi utilizada?
- 3- Quais séries do Ensino Médio trabalhariam o resumo do artigo de opinião?
- 4- Quais são as palavras que dão flexibilidade ao texto original?
- 5- Como são classificadas essas palavras?
- 6- Que sentidos esses conectivos produzem no texto?
- 7- O texto fonte responde ao título? Como?
- 8- Retire do texto três conectivos e classifique-os.
- 9- Que tempo verbal prevalece no texto fonte e por que é usado?
- 10- Retire duas passagens do texto fonte que comprovem a resposta anterior.

2- Atividade

- a) Retire as ideias principais do texto fonte.
- b) Re-escreva o texto empregando outros conectivos de função semelhante.
- c) Leitura do texto fonte e releitura de seu resumo para adequação do uso da linguagem culta.

A observação dessa nova versão deixa claro que as novas leituras realizadas trouxeram outras perspectivas e contribuíram para uma visão ainda mais sincrética da etapa da Instrumentalização. Analisando do ponto de vista da teoria que embasa a didática de Gasparin, eu diria que, embora tivéssemos começado a nos apropriar do objeto do conhecimento, ainda estávamos com uma visão desarticulada, tentando organizar a nossa análise, mas carecendo ainda de parâmetros mais definidos. Quero ressaltar que não era a visão das professoras do grupo, que consideravam a etapa definida. Foi necessário que eu interviesse, provocando uma discussão.

Depois disso estabelecido, quis dar uma ideia geral da organização do restante do material, pedindo que me acompanhassem, na p. 3, ressaltando que tinha incluído os itens que tínhamos combinado no último encontro, baseados em Machado: *Compreensão global do texto, Sumarização, Presença de verbos que atribuem ações ao autor do texto base e Elementos articuladores*. Na sequência, vinham o segundo texto selecionado e o restante do material elaborado inicialmente por Bianca e Cassia, praticamente sem alteração, organizado nos itens Contexto de produção, Conteúdo temático, Construção composicional e Marcas linguísticas e encerrando-se com algumas atividades. Disse que a nossa organização não estava boa, que a primeira e a segunda partes estavam, cada uma, seguindo uma teoria diferente. Cássia quis saber por quê. Tentei mostrar que a primeira parte, era baseada em Machado que, embora trabalhe com gêneros discursivos, faz isso muito mais na linha da linguística textual, enquanto nós procurávamos trabalhar na perspectiva dos gêneros discursivos. Senti, pelos olhares, que não haviam entendido o que eu tinha dito. Para Bianca, as atividades estavam ótimas, melhor do que em muitos livros didáticos. As outras não se manifestaram, mas senti no ar uma certa concordância com a colega. Parecia que eu estava querendo discutir minúcias, como se isso não afetasse o resultado final. Insisti que a segunda parte estava mais de acordo com a nossa proposta e me propus a tentar fazer uma adequação e apresentar para discussão no próximo encontro. Não sei se é o caso de parar para discutir essa questão teórica no próximo encontro. Percebi que, depois de tanto tempo, as professoras querem terminar logo o PTD do resumo. Acho que fica como uma questão a ser aprofundada nos próximos PTDs, de outros gêneros discursivos. Sinto que se eu quiser discutir cada aspecto teórico até a exaustão, será um processo tão demorado que desestimulará as integrantes do grupo. Acho que não posso esperar que, no primeiro PTD que elaboramos, o resultado seja perfeito e as questões teóricas esgotadas. Na verdade, tenho que reconhecer que nunca serão. Mas uma maturidade teórica eu posso esperar, e aos poucos acredito que ela vai sendo construída. O nosso projeto não se encerra nesse PTD. Outros virão e acredito que cada vez melhores (D. E., 09/06/11).

A distinção que as professoras não conseguiam perceber diz respeito às duas vertentes teóricas, que, como já vimos, partem dos pressupostos bakhtinianos, mas adotam, além de nomenclaturas, abordagens diferenciadas: gêneros discursivos e gêneros textuais.

Optar por não fazer a discussão dessas questões naquele momento não significa que não reconhecia a importância de retomá-la oportunamente. Apenas considerei, na análise da conjuntura em que estávamos - sem terminar o nosso primeiro PTD, apesar de estarmos há mais de um ano reunindo-nos regularmente - que o aprofundamento desse tópico naquele momento não seria produtivo. Ponderei que devíamos terminar o PTD referente ao gênero discursivo resumo, mesmo que para isso eu tivesse que tomar algumas decisões sozinha (sobre a reorganização das atividades e a elaboração de outras) e que, paralelamente, o estudo da teoria continuaria acontecendo.

Na busca de corrigir essas falhas, propus que fizéssemos a leitura do capítulo "gêneros discursivos do discurso", de Bakhtin, pois entendia que nos daria subsídios mais consistentes na fundamentação do nosso plano de trabalho. Expliquei que até havia pensado em outros autores, comentadores de Bakhtin, como Brait, Faraco ou Hammes-Rodrigues, e chegado a pesquisar esses textos, entretanto tinha concluído que a leitura de Bakhtin seria o ideal. Na verdade, o que havia pensado, mas não comentei com as professoras, era que a sua leitura seria muito difícil, mas ao procurar textos de outros autores, não encontrei nenhum que tratasse especificamente dos conceitos que precisávamos discutir. O grupo todo concordou (D.E., 09/06/11).

Considero importante, aqui, abrir um parêntese para apontar uma contradição em meu próprio discurso. Apesar de procurar, racionalmente, valorizar o conhecimento do professor, é perceptível que, nesse momento, por exemplo, prevaleceu uma atitude de desconsideração da sua competência, quando pré-julguei a sua capacidade de leitura, procurando textos teóricos "fáceis", ou seja, mais didáticos. A visão estereotipada do professor, criada a partir da construção de uma identidade segundo a qual ele é exclusivamente um repassador de conteúdos previamente selecionados e didatizados, ainda está muito arraigada e é necessário estarmos sempre "epistemologicamente alertas", a fim de realmente superá-la. É mais um elemento que reforça a tese de que estamos em contínua aprendizagem. Como afirma Freire (1996, p. 50), "onde há vida, há inacabamento".

Reconhecer isso demonstra que - da mesma forma que propunha para as demais integrantes do grupo - este estudo permitiu que eu realizasse uma reflexão crítica sobre a minha prática, o que considero muito positivo, pois contribuiu para a superação da forma um tanto preconceituosa de compreender a identidade do professor.

Para Freire (1996, p. 53), o reconhecimento de ser condicionado é condição para assumir-se como sujeito da História: "Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele".

Retomando a análise do processo de elaboração das atividades, o fato é que, naquele momento, centralizei mais as decisões, excluí algumas atividades, incluí outras e fiz uma reorganização geral da Instrumentalização, além de distribuir algumas tarefas entre o grupo, para fecharmos a etapa. No encontro, discutimos os últimos detalhes e as atividades foram definidas conforme segue:

III – INSTRUMENTALIZAÇÃO

Professor(a), nessa etapa, precisamos assegurar que o aluno chegue às respostas das diferentes questões propostas. É o momento da construção do novo conhecimento, elaborado pelo aluno na sua interação com o conteúdo (gênero), com a mediação do professor. Como trabalhamos o gênero a partir de uma concepção bakhtiniana, a nossa abordagem acontecerá de acordo com os seguintes elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo, sempre associados ao contexto de produção. Cabe lembrar, aqui, que essa é uma divisão didática, pois essas dimensões são indissociáveis. Também entendemos que não é essencial que essa terminologia seja discutida com o aluno, mas é fundamental que o professor compreenda exatamente qual aspecto está ensinando.

Finalmente chegou a hora de procurar as respostas para tantas perguntas! Vamos começar a estudar o resumo voltando ao texto "**Gente de Menos**", que você já conhece e, inclusive, resumiu.

1. Atividades que abordam o contexto de produção:

1.1 O texto lido é um artigo de opinião da Revista Veja.

a) Na escola, que tipo de textos são geralmente resumidos?

b) Quem é o locutor do texto "Gente de Menos"? Quem é o destinatário?

Ao fazer o seu resumo, eles se mantiveram?

c) Ao fazer o resumo do texto, você incluiu a sua opinião ou manteve a do autor?

2. Atividades que abordam o conteúdo temático:

2.1 Esse texto relata uma pesquisa, comenta e analisa um fato sob o ponto de vista do autor ou expõe um determinado conhecimento ao leitor?

2.2 Compare o texto original e o seu resumo e responda: Resumir um texto significa montar um novo texto a partir de recortes do texto original ou sumarizar de modo coerente as informações essenciais do texto original?

2.3 O primeiro passo para produzir um bom resumo é compreender bem o texto que lhe deu origem. Por isso, vamos pensar um pouco mais sobre ele:

a) Leia novamente o texto "Gente de menos", de forma ininterrupta, do começo ao fim. Destaque os termos desconhecidos e trechos incompreensíveis.

b) Resolva os problemas encontrados durante a leitura. Descubra o significado dos termos destacados consultando um dicionário.

c) O texto apresenta resultados estatísticos de uma pesquisa. De acordo com essa pesquisa, qual é a principal preocupação da ONU?

d) Como se apresenta essa estatística e qual a sua previsão para o futuro?

e) Agora vamos analisar as ideias contidas em cada parágrafo do texto:

No primeiro parágrafo, qual é a notícia mencionada pelo autor para introduzir o assunto?

O autor opõe duas possíveis causas do problema populacional. Quais são? Qual é apresentada como verdadeira?

Que exemplos / estatísticas são citadas para reforçar a tese do autor?

No segundo parágrafo, para mostrar a gravidade da situação, o autor traz o depoimento de uma autoridade, que apresenta um exemplo para reforçar a tese do texto. Qual é esse exemplo?

No terceiro parágrafo, que fato o autor cita para mostrar que esse problema é inesperado?

No final do texto o autor ameniza um pouco a gravidade do problema. De que forma ele faz isso?.

3. Atividades que abordam a construção composicional:

Em relação à organização, o resumo deve manter o título original, as informações essenciais, evitando-se a exposição de opinião e as informações secundárias. Para alguns autores, não deve ultrapassar 1/3 da extensão da obra original - com exceção de obras muito extensas (romances, por exemplo)

Tem duas partes: dados bibliográficos no caput do texto e parte textual. Pode ser manuscrito ou digitado, dependendo das condições de produção (quem escreve, para quem, onde, com que objetivo). 3.1 Portanto, para sintetizar um texto, temos que aprender a identificar suas ideias principais, retirando as informações que são acessórias. Chamamos isso de sumarização. Vejam dois exemplos de sumarização a partir do texto "*Gente de menos*":

Exemplo 1:

Trecho original: “Demógrafos de quase todo o mundo reuniram-se na semana passada na sede das Nações Unidas, em Nova York, para alertar os governos sobre um novo problema populacional. Diferentemente do que vinham falando, a mais séria ameaça global não é a bomba populacional, o crescimento do número de terráqueos a um ponto que os recursos materiais do planeta não mais nos poderiam sustentar. Um novo, e de certa forma inesperado, gargalo à prosperidade das nações é a abrupta queda na taxa de fertilidade, a média de filhos por mulher”

Sugestão de sumarização: Demógrafos do mundo inteiro reuniram-se na semana passada para debater sobre o novo problema populacional: a baixa média de filhos por mulher.

Exemplo 2:

Trecho original: “Como se poderia supor, os países com população em queda são invariavelmente os países ricos. Até aí nenhuma novidade. O que chama atenção, no entanto, é que essa tendência se está espalhando rapidamente pelos países em desenvolvimento”

Sugestão de sumarização: Os países com população em queda são geralmente ricos. O que chama a atenção é que essa tendência se espalha rapidamente pelos países em desenvolvimento.

Agora é a sua vez: Faça a sumarização dos trechos que seguem:

a) Vagas para estacionar!

A cada dia temos mais dificuldade para estacionar nas ruas de Londrina. Essas dificuldades são originadas pelo aumento do número de veículos; pelo excessivo número de caçambas que utilizam o lugar dos veículos e também, pelo rebaixamento irregular de calçadas para estacionamento privado.

Adoniro Prieto Mathias, 31/05/2011

b) Espaço Aberto

Inflação, herança do governo Lula

O ex-presidente Lula mandou comprar. Os brasileiros foram às compras inclusive no exterior, e agora podemos ver de perto o resultado disso tudo: a inflação, de um lado, o calote, de outro. O mais interessante é que todos os meses o governo bate recorde de arrecadação. Nunca se arrecadou tanto, porém, nunca se gastou tanto também com a máquina inchada do governo.

Valter Orsi é presidente do Sindimetal
Londrina. 31/05/2011

<p>c) Surto se alastra e faz 1ª morte fora da Alemanha Folhapress</p> <p>Alemanha- Um surto infeccioso de uma variedade da bactéria Escherichia Coli (E. Colli) que já matou 15 pessoas na Alemanha começou a se espalhar pelo resto da Europa, detonando uma briga entre os países do bloco sobre de quem é a culpa e que produto é a fonte do problema.</p> <p>Folha de Londrina, 1º- 06-2011</p>
<p>d) Kadafi renova pedido de cessar-fogo e fim de bombardeios Folha press</p> <p>São Paulo – Sob a pressão de uma nova leva de deserções, o ditador líbio, Muamar Kadafi, renovou um pedido de cessar-fogo em conversas com o presidente sul-africano, Jacob Zuma. Kadafi, contudo, não deu sinais de que acatará as exigências ocidentais para que renuncie.</p>
<p>e) E o dinheiro?</p> <p>Não sei até que ponto devemos ficar felizes com a descoberta de tantos desvios de recursos dos cofres públicos. O Ministério Público investiga, descobre os corruptos, a mídia divulga amplamente nomes e imagens, mas o mais importante e necessário nunca ocorre: a devolução desses valores absurdos aos cofres públicos.</p> <p>Edvaldo França (bacharel em Direito) – Londrina, 30-05-2011).</p>
<p>f) O papel da mídia</p> <p>Na censura não é uma alternativa cortejada, muito pelo contrário, é a antítese do bom gosto. Todos concordam que a imprensa livre é fundamental par o bom funcionamento da democracia, mas até que ponto as mídias têm o direito de escolher por nós? É preciso discutir essas novas formas de comunicação. Essas questões, outras expressões também fazem parte do repertório chamado democracia. Ou não?</p> <p>Jailson Uriel Zanini é graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina. 30/05/2011.</p>
<p>g) Ministério da Saúde inicia este mês auditoria em Londrina Loriane Comeli Reportagem local</p> <p>Atendendo pedido do Conselho Municipal de Saúde, o Ministério da Saúde começa este mês auditoria nas contas da Secretaria de Saúde de Londrina. O objetivo é apurar eventuais desvios de verbas do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio de termos de parceria com os institutos Atlântico e Gálatas, organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips).</p> <p>Folha de Londrina, 1º-06-2011.</p>

h) ENEM e PROUNI geram desconfianças
 As falhas recorrentes na aplicação do ENEM e na efetivação do PROUNI são inexplicáveis e demonstram, no mínimo, descaso por parte do Ministério da Educação (MEC), tanto com os participantes quanto com o contribuinte que paga a conta. É hora de tratar o assunto com mais seriedade.
 (Editorial, Folha de Londrina, 31-05-2011, p. 2).

4. Atividades que abordam o estilo:

Professor(a), embora as atividades estejam identificadas e agrupadas conforme explorem os aspectos textuais, discursivos ou linguísticos do estilo, entendemos que essa nomenclatura não deve ser uma preocupação no trabalho com os alunos. Contudo, mantivemos essa organização para que você tenha maior clareza do aspecto que está sendo abordado.

4.1 Além de identificar as ideias mais importantes do texto a ser resumido, precisamos também saber como "alinhá-las" com coerência, para que nosso resumo fique bem claro. Para isso, temos na língua alguns recursos à disposição. Observe o trecho abaixo e as expressões destacadas.

"Como se poderia supor, os países com população em queda são invariavelmente os países ricos. Até **aí** nenhuma novidade. O que chama atenção, **no entanto**, é que essa tendência se está espalhando rapidamente pelos países em desenvolvimento".

No primeiro caso, temos uma retomada de uma expressão ou uma ideia que apareceu antes. A expressão "aí" refere-se a todo o período anterior (os *países ricos são os que têm população em queda*).

No segundo caso, temos uma expressão ("no entanto") que articula duas ideias que se opõem: os países ricos têm a população em queda x os países em desenvolvimento têm a população em queda.

Conhecer esses recursos da língua é fundamental para que possamos produzir um bom texto - inclusive o resumo. Vamos, então, aprender um pouco mais sobre eles.

No texto que segue, foram eliminadas propositalmente algumas palavras responsáveis **pela articulação** de palavras, orações, frases e ideias. Levando em conta a coesão e a coerência textual, descubra quais são as palavras mais adequadas para preencher as lacunas.

talvez - pois - entretanto - realmente- agora - afinal - então - muitas vezes - sem dúvida - além - assim - ainda - se - mas

- a. O Brasil está com a despensa cheia, os gastos públicos aliados à corrupção foram desmesurados. Essa crise mundial não passará em dez anos ("E, a pressão aumentar mais?", 10 de agosto). (Veja, nº 33 -17/08/ 2011, p. 36)
- b. Diante dessa crise mundial, a equipe econômica não admitiu nem mesmo aquela marolinha. (Veja, nº 33 -17/08/ 2011, p. 36)
- c. Estamos vivendo como se fôssemos ricos, como aconteceu com a Espanha, a "bolha da vez" na Europa ("Que crise é essa?", 3 de agosto). O Brasil está navegando. Mas até quando? (Veja, nº 33 -17/08/ 2011, p. 36)
- d. Muito interessante a reportagem "Operação Verão" (19 de outubro). Com a ajuda da medicina, da ciência, de recursos tecnológicos, de muito esforço e disciplina, eu desentortei, enxuguei, levantei, defini, estiquei, aumentei, chapei, engrossei, preenchi e enfeitei todo o meu corpo. Fui da obesidade mórbida ao físico perfeito. (Veja, nº 43 -26/10/ 2011, p. 34)
- e. Sou uma leitora atenta a tudo o que envolve cuidados com o corpo. Já tomei várias providências após ler a reportagem de capa. Gostei bastante da dica sobre cuidados com os dentes, tema pouco abordado em reportagens cujo foco é o corpo. Colhi bons frutos nessa matéria. Que venham outras com mais novidades. Foi sensacional! (Veja, nº 43 -26/10/ 2011, p. 34)
- f. Sim, todos desejam estar em forma para o verão, em que os "corpos perfeitos" são expostos a todos, por pura vaidade. Mas a maioria das pessoas é normal: tem pneuzinhos, barriguinha, celulite, seios e bumbum de várias formas e tamanhos. A ditadura da beleza faz com que uns tantos queiram se transformar em modelos dessa beleza, e outros tantos se sintam discriminados por não ter um corpo perfeito, onde fica a beleza das pessoas encontrada na bondade, no amor ao próximo, na alegria de viver como se é, na simplicidade de cada um, com seus defeitos e imperfeições? Respeitar cada ser humano é a mais bela forma de beleza, sem se deixar levar pela "forma perfeita do corpo", não se pode esquecer: até avião tem pneu! (Veja, nº 43 -26/10/ 2011, p. 34)
- g. Em tempos pretéritos, beleza era um instrumento a serviço da sacralidade, do equilíbrio, da satisfação em nome da afirmação, da dignidade. Pouco tempo atrás, a beleza foi associada à saúde, à longevidade vemos a tal beleza se tornando um fenômeno autossuficiente - a beleza pela beleza. (Veja, nº 43 -26/10/ 2011, p. 34)
- h. O Botox representa um salto quântico, os saltos quânticos de maior valor vêm do nosso interior com o hábito da meditação diária. (Veja, nº 43 -26/10/ 2011, p. 34)
- i. Parabéns pela ótima reportagem "O perigo mora no lado esquerdo do peito"(4 de maio). Tenho certeza do pleno reconhecimento dos leitores, não há dúvida de que a revista presta um magnífico serviço de informação à população. (Veja, nº 30 -27/07/ 2011, p. 36)
- j. Gandhi, assim como todos outros que se destacaram da mediocridade antes de tornar grandes almas, era humano. E uma das características - a principal - dos seres humanos é justamente a imperfeição ("As guerras e os amores de Gandhi ", 4 de maio). Perfeito mesmo só Deus! (Veja, nº 19 -11/05/ 2011, p. 49)

4.2. a) O seu resumo está em 1ª ou 3ª pessoa?

b) Diante de sua resposta, você diria que o resumo deve:

() ser pessoal, utilizando a 1ª pessoa do discurso, deixando que sua "voz" apareça no texto.

() ser impessoal, utilizando a 3ª pessoa do discurso, procurando ocultar a sua voz.

4.3 ATIVIDADES QUE EXPLORAM A PRESENÇA DE VERBOS QUE ATRIBUEM AÇÕES AO AUTOR DO TEXTO BASE

4.4. Levando em conta os objetivos do resumo, para quem ele é escrito, o local em que circula, podemos dizer que a linguagem nele empregada deve ser (formal/informal) e a preocupação com as convenções da escrita -ortografia, pontuação, maiúsculas e minúsculas, concordância, etc.- (é/não é) necessária.

4.5 Analise os tempos verbais empregados no texto original e no resumo. Existe uma relação entre eles? Qual?

Embora a nossa produção possa ser readequada, de modo geral considero que atingimos o objetivo de confrontar o aluno com o gênero discursivo selecionado por nós, para que ele possa apreender os seus elementos fundamentais, de acordo com a teoria bakhtiniana: conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, vinculados às condições de produção. Entendo, também, que todo material didático é limitado, visto depender da mediação do professor para que seja realmente eficaz. Sem essa mediação pedagógica não se constroem pontes entre a teoria e a prática. Talvez, nesse sentido, o nosso material possa ser incrementado, com a inclusão de novas tecnologias, dinâmicas de grupo e outras estratégias que possam facilitar a construção do conhecimento e facilitar ao professor atuar como provocador, contraditor, facilitador, orientador, conforme defende Gasparin (2003).

4.2.4 Catarse

Na Catarse espera-se que o aluno faça uma síntese do conhecimento adquirido na instrumentalização:

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e de sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2003, p. 128).

Não houve, tanto nessa etapa quanto na última (Prática Social Final) a discussão coletiva do texto de Gasparin, uma vez que a decisão de terminar o PTD antes de terminar o ano tinha sido tomada. Para conduzir o nosso trabalho, então, apresentei um roteiro elaborado pelo autor, que consta como anexo em seu livro, no qual sintetiza os passos do método:

Passamos, então à discussão do PTD. Novamente ressaltai a necessidade de readequá-lo, segundo os passos de Gasparin. Mostrei o anexo 2 de seu livro, intitulado "Orientações para elaboração e execução do projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica", no qual ele faz uma síntese de seu método e apresenta uma espécie de roteiro a ser seguido no planejamento docente. [...] a princípio, tinha planejado ir elaborando o PTD, à medida em que fôssemos lendo a teoria, cada etapa teórica correspondendo a uma etapa prática. Mas o desenrolar do trabalho provou que nem sempre o que á planejado é concretizado (D.E., 27/09/11).

A mudança no planejamento à qual me refiro é que, devido ao sentimento de urgência do grupo para o término do PTD, o estudo da teoria ficou um pouco prejudicado e eu senti a necessidade de apresentar o roteiro de Gasparin como uma espécie de "atalho" para a sua conclusão. Pelo mesmo motivo, assumi a tarefa de elaborar as atividades para as etapas restantes e apresentar ao grupo para que desse seu aval e/ ou fizesse as suas contribuições. Assim, propus três atividades que, ao meu ver, retomavam os objetivos e levavam os alunos a comparar o seu conhecimento atual com o que tinham manifestado na Prática Social Inicial. Na discussão das atividades, uma das professoras sugeriu que ficasse a critério do professor escolher se queria utilizar todas ou escolher uma delas para aplicar aos seus alunos. Outra contribuição do grupo partiu de Bianca, que sugeriu acrescentarmos um quadro com alguns indicadores para o aluno utilizar como apoio na reescrita de seu resumo, baseado nos conteúdos ensinados ao longo da Instrumentalização.

Desta forma, essa etapa ficou assim definida:

IV – CATARSE

Professor(a), a catarse é a síntese do aluno, a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou. É uma etapa avaliativa. Para realizá-la apresentamos três opções de atividades, das quais você pode escolher uma ou mais.

1. Depois de tudo o que aprendemos, chegou o momento de retomar o resumo que você produziu inicialmente, fazer a sua reescrita e entregar para o seu professor analisar. Para facilitar o seu trabalho, apresentamos um quadro que poderá ajudá-lo.

Aspectos a serem observados	Sim	Vou melhorar
Utilizou registro de linguagem adequado ao seu leitor?		
Manteve as ideias do texto original, sem emitir a sua opinião?		
Sumarizou o texto, eliminando as ideias acessórias?		
Utilizou verbos que introduzem as ideias do autor do texto original?		
Manteve a impessoalidade, empregando os verbos na 3ª pessoa?		
Respeitou as convenções da língua? (pontuação, ortografia, concordância?)		
Utilizou elementos articuladores preservando a sequência de ideias do texto original?		
Colocou título e dados bibliográficos?		

2. Resuma o texto abaixo em, no máximo, 10 linhas:
Onde a arte foi parar? Faz parte da essência das artes a experimentação, a pesquisa de novas técnicas e temas capazes de traduzir o que acontece na realidade e na imaginação dos homens. No entanto, durante muito tempo, e com mais força em certos períodos, as inovações artísticas costumavam ser subordinadas a estritos padrões formais e convenções temáticas: estudos,

manifestos e manuais estipulavam regras a serem adotadas. Em diversos momentos, imitar a obra de grandes mestres foi mais importante do que atingir a originalidade. O Modernismo trouxe, no entanto, um ingrediente novo, ao admitir, em princípio, toda e qualquer invenção em arte, rompendo fronteiras, pondo abaixo as "leis" e praticamente exigindo que se ousasse incessantemente.

Assim, durante o século XX, os artistas foram ganhando cada vez mais autonomia e puderam propor as mais diferentes técnicas, puderam tratar dos mais variados temas. Vale fazer escultura com lixo reciclado, vale pintar a imagem de uma lata de sopa, vale fazer música com sons captados nas ruas e sintetizados por computadores.

Nem sempre o público e a crítica gostam dos resultados, e, diante de certas produções artísticas mais radicais, repete-se com frequência a mesma pergunta: "Mas isso é arte?". E quem sabe a resposta? Será que existe uma única resposta? Eis aqui um bom tema de discussão. Torralvo, I.F. Minchillo, C.C. *Linguagem em movimento*. São Paulo:

FTD, 2010.

3 Volte às perguntas que vocês responderam em grupo, no início do nosso trabalho. Retome as respostas, acrescentando, retirando, substituindo o que for necessário, considerando tudo o que você já aprendeu sobre o resumo.

Esperamos que, com essa proposta, seja possível, para os alunos e para o professor, avaliar a aprendizagem do conteúdo, uma das funções dessa etapa. Ressalto que a avaliação faz parte de todo o processo, mas, conforme Gasparin (2003, p. 136) "aqui se conclui o processo intelectual de aquisição do conhecimento proposto". O professor deve possibilitar que o aluno explicita de forma consistente, a real compreensão de tudo o que foi estudado e se sabe como aplicar em situações concretas. Penso que as nossas questões atingem esse objetivo.

4.2.5 Prática Social Final

Nessa etapa, temos o retorno à prática. Depois de passar pela Problematização, Instrumentalização e Catarse, espera-se que o aluno esteja preparado para desenvolver ações reais e efetivas a partir de um novo posicionamento sobre o conteúdo aprendido. Para Gasparin (2003), a aplicação nem sempre é mensurável ou possível de ser traduzida em uma ação visível, pode ser a expressão de uma nova postura mental dos alunos, refletindo suas ações e intenções em relação ao conteúdo.

As intenções do aluno devem refletir um novo posicionamento sobre o conteúdo adquirido. Junto com o professor, ele poderá definir estratégias para usar o novo conhecimento, ou seja, é a manifestação de nova atitude prática no seu cotidiano: "Isso significa que, na nova forma de agir, o educando tem a intenção, a predisposição, o desejo de pôr em prática os novos conceitos aprendidos" (GASPARIN, 2003, p.147).

As ações são novos procedimentos práticos, uma aplicação do conteúdo, exequível e pertinente. Podem ser de curto e médio prazos. A compreensão teórica deve se traduzir em atos, visando à prática transformadora.

Conforme Gasparin (2003, p. 144):

Não basta, porém, atuar intelectualmente, possibilitando ao aluno a compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria.

Essa nova forma de pensar a realidade extrapola os limites da escola, e, no planejamento da Prática Social Final, nem sempre é possível que o professor possa avaliar se as intenções e ações dos alunos se concretizaram. O que pode fazer é tentar estabelecer junto com eles, por meio do diálogo, estratégias de como podem ser usados esses novos conceitos. Isso não significa, necessariamente, que o professor terá como acompanhar a consecução desse objetivo. De acordo com Gasparin (2003, p. 145) "por isso, a prática social final do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extra-escolar nas diversas áreas da vida social".

Apesar dessa limitação, tentamos estabelecer que intenções e ações dos alunos o docente poderia esperar, ao final do Plano de Trabalho Docente:

V- PRÁTICA SOCIAL FINAL

Professor (a), a prática social final é a manifestação de uma nova atitude prática do aluno em relação ao gênero aprendido (intenções e ações). É o novo uso social dos conteúdos que aprendeu, de forma autônoma. Apesar de não se traduzir, necessariamente, em ações concretas e mensuráveis no âmbito escolar, espera-se que o aluno apresente o compromisso de por em prática os conceitos aprendidos. Apresentamos, abaixo, possibilidades de Prática Social Final em relação ao resumo.

Intenções: utilizar o resumo como uma estratégia de estudo.

Ações: elaborar resumos de textos para estudar para o vestibular.

A Prática Social Final, portanto, requer uma aplicação do conteúdo, para além da sala de aula. Segundo Gasparin (2003, p. 146) "É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola". Retomando a teoria vygotskyana de aprendizagem, chegamos a um novo nível de desenvolvimento atual, pois espera-se que o aluno consiga fazer sozinho aquilo que antes só conseguia com ajuda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a pesquisa acadêmica bate à porta da escola, nem sempre é bem recebida. Como "professora de profissão"¹⁸, atuando na educação básica há mais de duas décadas, tenho que reconhecer que, muitas vezes, sentia-me desconfortável com a presença de pesquisadores nas minhas aulas. Suponho que existam múltiplas razões para a atitude de desconfiança, que colabora para aumentar a distância entre a universidade e a instituição escolar. No meu caso, por exemplo, sem nenhum contato com a pesquisa, na minha formação inicial, tive algumas experiências de ver a minha sala de aula, ou a de colegas, "invadida" por observadores, munidos de câmeras, questionários, gravadores, etc., para coletar dados - provavelmente para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado - sem nunca retornarem à escola para compartilhar os resultados ou contribuir para a superação dos problemas detectados. Também não me procuraram antecipadamente para que eu apontasse quais dificuldades enfrentava, ou perguntar se queria ajuda. Por outro lado, via que muitos textos acadêmicos ocupavam-se apenas em criticar o professor e apontar os equívocos de sua prática pedagógica. Tinha, então, sérias restrições às investigações, considerando-as totalmente desvinculadas do meu trabalho rotineiro.

Foi exatamente isso que tentei evitar neste estudo. Procurei me certificar de não tratar os professores simplesmente como objetos ou investigados. Também não era a minha intenção chegar com respostas prontas e, o que é mais grave, penso, responder a perguntas que os professores não me fizeram.

Ao final da pesquisa, analisando o caminho percorrido, avalio que a relação estabelecida foi a de respeito ao professor, como sujeito epistêmico, procurando não me colocar como única detentora do saber. Nem sempre fui bem sucedida. Preocupada demais em preservar a autonomia dos integrantes do grupo, houve momentos em que me absteve de orientar, com receio de direcionar demais. Em outros, percebendo que perdíamos a objetividade, assumi um papel mais centralizador. O importante é que, durante o processo, fomos, eu e os professores, ajustando a nossa conduta de modo a, juntos, trabalharmos na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. A caminhada, reconheço, nem sempre foi linear e, às

¹⁸ Já vimos que TARDIF (2005) considera "professores de profissão" aqueles que atuam na educação básica (Ensino Fundamental e Médio).

vezes, parecia que não avançávamos, porque tínhamos que retomar aspectos considerados já compreendidos. Contudo, entendo que isso faz parte do processo. Não é fácil pensar dialeticamente, uma vez que as sínteses são provisórias e, a cada novo conhecimento - seja uma leitura, um fato acontecido na escola, a fala de uma das integrantes do grupo - a nossa síntese era "desmontada", voltávamos à análise, e assim sucessivamente.

Não há, portanto, conclusão possível, até porque o grupo tem a intenção de continuar a reunir-se, para colocar em prática o Plano de Trabalho Docente construído, analisar a sua implementação, voltar à teoria e elaborar outros planejamentos, a partir de novos gêneros discursivos. Contudo, ainda que de forma parcial, penso que é possível tecer algumas considerações finais.

O objetivo geral deste estudo foi subsidiar os professores na adoção dos gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular, de modo a possibilitar que fossem agentes da investigação, em uma relação de parceria com o pesquisador.

Uma perspectiva teórico-metodológica não pode ser vista como a única alternativa para todas as questões pedagógicas e tenho clareza de que é necessária uma formação continuada e atualização constante em relação às outras áreas do conhecimento, que podem contribuir para a tarefa educativa do professor. Mas espero que este estudo tenha contribuído para ajudar a ultrapassar as barreiras que separam a pesquisa acadêmica dos problemas reais da sociedade. Para isso, procurei me certificar de que os professores, meus parceiros nesta jornada, ocupassem o espaço discursivo que lhes é de direito, conforme preconiza Andrade (2007, p. 130):

Em vez de nos ouvir, o professor vai falar do que lhe é conhecido, mostrar-nos a sua ilha, sua prática escolar, e nos servindo assim de guia turístico, assume uma voz sobre sua prática e fortalece-se como autor de um discurso docente enunciado em um espaço exterior à sala de aula, sobre a sala de aula.

A interação, entendida como toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função de outros (TARDIF, 2005), sempre foi preservada no decorrer da investigação, levando em conta a natureza intrinsecamente social do agir educativo. Desta forma, procurei derrubar as fronteiras que separam, de um lado, o saber do "perito", da academia, e, de outro, o dos práticos. A riqueza do

processo é perceptível não só nos acertos, mas também nos problemas encontrados, na disposição que as professoras tiveram para partilhar, sem rodeios, o seu saber experiencial, ainda que, em alguns momentos, ele contrariasse a teoria discutida. O empenho nas reformulações, a persistência nos encontros, apesar de todas as dificuldades, mostra um enraizamento nas práticas. Considerar que o saber é construído histórica e socialmente, com a influência das escolhas e julgamentos e racionalizações de cada um, implica em reconhecer que a competência profissional do professor é indissociável da sua capacidade de refletir sobre a própria prática, revisando-a, criticando-a, enfim, objetivando-a, buscando compreender o seu fazer pedagógico.

A reflexão crítica sobre a prática está diretamente relacionada a um dos objetivos específicos da pesquisa, que era o de analisar, no decorrer dos encontros do grupo de estudos, a possibilidade da produção, transformação e mobilização de saberes teórico-práticos, para um ensino mais eficiente da língua portuguesa. O trabalho desenvolvido evidenciou que a prática dos professores não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também espaço de produção, de transformação e de mobilização de seus saberes (TARDIF, 2005). A produção de conhecimento não é, portanto, exclusividade de pesquisadores universitários e pode, sim, acontecer, fora do ambiente acadêmico, pelos "professores de profissão". Todavia, não posso deixar de reconhecer que isso demandou um esforço, por parte deles, no sentido de se apropriarem da produção teórica mais recente e adotar uma postura receptiva para, se fosse o caso, reformularem seus discursos, interesses e necessidades individuais em favor de uma certa objetivação.

Freire (1996, p. 39) confirma a importância de uma formação permanente dos professores que considere a indissociabilidade entre teoria e prática:

O momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo.

Quanto aos demais objetivos específicos: a) elaborar, colaborativamente, um Plano de Trabalho Docente, procurando a articulação entre teoria e prática; b) substituir a abordagem tradicional da gramática pela análise linguística, no ensino do gênero "resumo escolar", penso que foram alcançados, embora reconheça que ainda tenhamos muito a aprender.

A transposição didática do gênero discursivo *resumo escolar*, tarefa sobre a qual nos lançamos, permitiu a constatação de que o Plano de Trabalho Docente, nos moldes que propusemos, pode, sim, subsidiar o professor para dar um enfoque no estudo da língua que propicie ao aluno a reflexão sobre os efeitos de sentidos produzidos, vinculados aos diferentes contextos possíveis e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem.

Entretanto, a articulação entre teoria e prática não se mostrou algo simples. Ainda que o discurso da importância do conhecimento teórico fosse muito presente, nas integrantes do grupo, na prática, havia uma tendência, por parte das professoras, em centralizar as discussões na elaboração das atividades do Plano de Trabalho Docente, sem necessariamente mobilizar a teoria que estávamos estudando.

Além disso, percebia, durante as discussões dos textos teóricos, que, embora houvesse uma leitura prévia, não acontecia a problematização de questões, a enunciação de dúvidas ou antecipação de possíveis dificuldades da concretização dos preceitos estudados, na elaboração das atividades de nosso planejamento. De certa maneira, as ações contradiziam o discurso. O registro de um dos encontros pode ajudar a compreender melhor esse movimento:

Em outros momentos eu parava a leitura e fazia um breve resumo do que tinha entendido, esperando incrementar a discussão, mas tal não aconteceu (era mais eu falando e elas concordando). [...] Parece que só para mim essa discussão teórica é importante, pois quando não "forço a barra", para encaixar a discussão da teoria, ela não acontece. E, quando acontece, às vezes tenho a impressão de estar falando sozinha. [...] só eu faço perguntas, só eu tenho dúvidas (D.E., 12/05/11).

Se levarmos em consideração que os sujeitos são determinadas por sua sócio-história no mundo, e retomarmos as diferentes concepções de identidade do professor, não é difícil compreender porque, para ele, não é fácil assumir uma posição mais ativa e autônoma, tomando para si a tarefa de produzir conhecimentos. É uma postura nova, nem sempre muito confortável para o docente.

"Explodir" os limites entre teoria e prática, como propõe Moita-Lopes (2006) mostrou-se uma tarefa complexa, que pressupõe um olhar diferenciado para o sujeito social, que abra mão das lentes da homogeneização. Vygostsky (1998) poderia contribuir para o entendimento desse processo, ao afirmar que a transição do abstrato para o concreto é tão difícil quanto a transição do concreto para o abstrato. Talvez esteja aí a dificuldade de nós, professores. Na busca de uma nova prática, temos dificuldade em fazer a transição dos conhecimentos teóricos específicos, aparentemente abstratos, para o domínio do concreto.

A relação teoria e prática e sua importância para a produção e apropriação do conhecimento científico, por parte dos professores, mereceria um maior aprofundamento e a continuidade da investigação, dada a sua complexidade. O término deste trabalho não precisa constituir-se, necessariamente, como ponto de chegada, mas como novo ponto de partida, considerando que a aprendizagem é movimento. As pontes entre teoria e prática precisam ser construídas, permanentemente, uma vez que, em cada nova situação, modificam-se o objeto de aprendizagem e os atores envolvidos no processo. Um caminho já traçado pode ter que ser revisto, alargado, ou mesmo abandonado, para dar lugar a um novo.

O depoimento da professora Bianca, uma das integrantes do grupo de estudos, parece ser um indicativo de que estamos no caminho certo: "O que vem ocorrendo conosco é bacana. Nós escolhemos o conteúdo a ser estudado, formamos um grupo pequeno e todas respeitam as limitações umas das outras. Assim, aprendemos até com nossos erros"

Uma última consideração, mas não menos importante, é a de que o Plano de Trabalho Docente, tal como o concebemos, preocupou-se com uma perspectiva emancipatória da educação, que, do meu ponto de vista, não pode ser perdida de vista pelos professores que ensinam para as classes populares, apesar de todas as críticas e limitações que a pedagogia histórico-crítica possa apresentar. Penso que é importante ter clareza de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, bem como do nosso compromisso com os alunos e da finalidade do trabalho educativo: afinal, a favor de quem ensinamos? Sabemos que uma prática absolutamente neutra não existe, pois qualquer ação pressupõe um posicionamento e, portanto, uma escolha, menos ou mais consciente.

É um grande desafio, mas espero que os resultados deste estudo, ainda que parciais, sejam relevantes para o professor da educação básica, e que

nele possam reconhecer as vozes de seus colegas, contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. A linguagem da formação docente. **Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 1, p. 124-132, jan./abr. 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Alunos brasileiros não compreendem o que leem**. Agência USP de Notícias. SP: n.874/01, 06/12/2001. Disponível em: <<http://www.usp.br>>. Acesso em: 15 set. 2011. Entrevista concedida a André Chaves de Melo.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Receita**. São Paulo: FTD, 2003. Coleção trabalhando com os gêneros discursivos do discurso: instruir.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; ARAGUTE, Tânia Aiko. O falante, o professor e o ensino de Língua Portuguesa. In: ZOZZOLI, R. M. D; OLIVEIRA, M. B de (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Alagoas: EDUFAL, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa científica**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Parecer CEB 4/98. Resolução CEB 2/98, de 29/01/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn/htm>>. Acesso em: 29 ago. 2010.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigne**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CHIAPPINI, Ligia. A pesquisa universitária e sua interface com o sistema educacional. In: **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-40.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-47.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Debates e pesquisas sobre formação docente. In: **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 15-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda e escrever, aprendendo a pensar**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomáz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S/A**. Disponível em: <<http://www.cetesp.br/edu/eso/manualusuario.html>>. Acesso em: 3 maio 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GRANATIC, Branca. **Técnicas básicas de redação**. São Paulo: Scipione, 1988.

GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos discursivos. In: _____. (Org.) **Gêneros discursivos discursivos no ensino da leitura e produção de textos**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-37.

MACHADO, Ana Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvea; TARDELLI, Lilia Santos Abreu. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Leitura e produção de textos acadêmicos:1).

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros discursivos textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO A. R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros discursivos textuais: reflexões e ensino**. Vitória: Kayganguê, 2005.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p.109-122, 2002.

MARTINS, Roberta Lombardi. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação). **The Specialist**, v. 25, n. especial, p. 81-111, 2004.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 set. 2011.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, Set./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v11133.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2011.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-166.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. **Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades**. **Linguagem (em)**

Discurso, v. 6. n. 1. jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.unisul.br>>. Acesso em: 17 maio 2011.

OLIVEIRA, Nelvana Leuz de; LUPPI, Sandra Elaine. Uma proposta de didatização dos gêneros discursivos: comunicação oral. In: SEMANA DE LETRAS, 12., Jandaia do Sul. **Anais...** Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1999.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: RITTER, L.C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005. (Coleção Formação de professores).

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 5, p. 83-116, jul./dez. 2008.

PONZIO, Augusto. Bakhtin e Vigotski. In: _____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 71-80.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RODRIGUES, Flavio Luis Freire. **A produção de resumo na escola via gêneros discursivos**. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/reflexao_02.php>. Acesso em: 31 maio 2011.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros discursivos de discurso / texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero, discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros discursivos do discurso e gêneros discursivos textuais: questões teóricas e aplicadas. In: _____. **Gêneros discursivos: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Problemas sociais e problemas de aprendizagem. **Revista ANDE**, São Paulo, v. 17, n. 10, p. 5-12, 1991.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. p.19-30.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros discursivos orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-127.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996. p.137-159.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLES, João A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Fausto, s.d.