



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, CONSTRUÇÃO DE SABERES & INOVAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INSTÂNCIA DE LETRAMENTO E DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE*

Anderson Carnin**

ander_carnin@yahoo.com.br

Maria Júlia Padilha Macagnan***

maju@unijui.edu.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo aprofundado sobre a formação continuada de professores de língua materna mediada pela universidade, mais especificamente, pelo projeto de extensão “O Ensino de Línguas e a Ressignificação da Prática Docente”. Baseamos nosso estudo em um corpus multi-composto e multifacetado, com representação de professoras e materiais de três municípios da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, dentro da área de abrangência imediata do Curso de Letras da Unijuí. Este estudo inscreve-se na área aplicada dos estudos da linguagem, no ramo de estudos sobre a formação do professor. A metodologia de trabalho e análise da investigação aqui desenvolvida filia-se à vertente etnográfica de investigação científica. As análises empreendidas demonstram, ainda, que a apreensão de novas terminologias e metodologias de trabalho com a língua(gem) é um trabalho lento, mas de dimensões enormemente significativas. Constatamos que a partir da formação continuada e ampliação do letramento docente, poder-se-á abrir uma discussão produtiva e propositiva sobre as inovações que se esperam “na” e “para” a prática de ensino de língua materna em escolas de ensino básico.

Palavras-Chave: formação continuada; letramento; ressignificação da prática docente; ensino-aprendizagem de língua materna; inovação.

* Este texto é um resumo de minha monografia de graduação, homônima, apresentada em julho de 2008 ao Delac/Unijuí, Ijuí – RS.

** Acadêmico do 8º semestre do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



*** Professora orientadora. Mestre em Lingüística Aplicada (PUCRS). Docente dos Cursos de Graduação e Pós-graduação em Letras da Unijuí. Coordenadora do projeto de extensão “O Ensino de Línguas e a Ressignificação da Prática Docente”.

Considerações Iniciais

Toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outros passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação do professor (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Antonio Nóvoa

A formação continuada de professores é, ao mesmo tempo, um espaço de reflexão e consolidação/ressignificação de práticas, e, além disso, um assunto que tem sido muito discutido e contemporizado junto aos profissionais de ensino, especialmente, aos professores de língua materna. É fato que muitos professores já conseguem falar de uma “nova aula de português” (COSCARELLI, 2005), ou seja, já se convenceram que o ensino precisa ser diferente; “de que a gramática tradicional não pode mais ser o centro de todas as atenções; que o trabalho com vários gêneros discursivos é importante [...]; que as habilidades cognitivas envolvidas na leitura e na escrita precisam ser desenvolvidas, etcetera e tal” (COSCARELLI, 2005, p. 7).

Nesse sentido, repensar o ensino da língua(gem), considerando-se a complexidade dos diferentes sujeitos, requer não só uma formação consistente, mas uma postura comprometida e sintonizada com teorias e metodologias que levem em conta as especificidades dos educandos, seu tempo histórico, cultural, bem como manter-se atento às novas “urgências” e “emergências” de cada época. Isso exige, de docentes e instituições ligadas ao ensino, a constituição de espaços de formação continuada que possibilitem “redesenhar” alguns caminhos, de forma coletiva e comprometida, propondo e criando novas situações de ensino em que a língua(gem) seja tratada



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



como uma construção humana, significada historicamente, permitindo melhor desempenho profissional – e por que não dizer, social – dos educadores, bem como de seus educandos.

É num desses espaços de formação continuada, mediado pela universidade, que se sustenta a realização deste trabalho. O projeto de extensão denominado “O Ensino de Línguas e a Ressignificação da Prática Docente”, que se constitui como um espaço de formação continuada, desenvolvido por um grupo de professoras do Curso de Letras da Unijuí, que, dentre outras metas, objetiva proporcionar aos egressos do Curso de Letras, bem como aos professores da comunidade, a reflexão sobre sua prática pedagógica por meio de estudos lingüísticos, visando ao desenvolvimento das potencialidades individuais e à ressignificação da ação docente.

Através da oportunidade e envolvimento como bolsista deste projeto de formação continuada, pude, por dois anos consecutivos, acompanhar intimamente a realização das diversas atividades do projeto supracitado. O acompanhamento das ações do projeto e a percepção de como as professoras participantes deste, gradativamente, ressignificam suas práticas e aumentam seu letramento profissional despertaram a curiosidade de verificar mais apuradamente como as ações de letramento desenvolvidas no projeto estão refletidas na *práxis* do professorado participante.

Nesse contexto, realizar uma avaliação que aponte resultados da ação desenvolvida por um projeto de formação continuada de professores como o em evidência demanda a realização de um longo e cauteloso trabalho de investigação. Ainda assim, corre-se o risco de apontar apenas evidências/resultados parciais do trabalho, uma vez que não acompanha, total e continuamente, a prática em sala de aula dos professores participantes. Uma parte dessa investigação é apresentada neste trabalho.

1 - Da Educação Lingüística, Letramento e Formação do Professor de Língua Materna

1.1 - A educação lingüística na contemporaneidade

Tomando, neste trabalho, o ensino de língua materna num contexto mais amplo, como prática de ensino de língua(gem) na e para a ação social dos educandos, faremos uso, neste texto, do termo



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



educação lingüística quando nos referirmos ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa em contextos formais de ensino, como na escola, e que privilegiem a dimensão interacional da língua(gem). Grosso modo, podemos dizer aqui que a educação lingüística pode ser compreendida como o desenvolvimento das competências lingüística, gramatical, textual e discursiva partindo da premissa que o estudo da língua não deva ser confundido com o ensino da gramática, mas sim, o aprendizado da língua(gem) em seus mais variados contextos, níveis e mesmo variantes ou usos (em consonância com o que observamos nos próprios PCN).

1.1.2 - Mas, sendo assim, qual seria o “conteúdo” que deve ser “ensinado” em uma aula de português?

Antes mesmo de discutirmos essa questão, faz-se necessário esclarecer qual a concepção de língua(gem) e de ensino de língua que tomamos como modelo para a educação lingüística na contemporaneidade. Desta maneira, e ainda seguindo as orientações oficiais apresentadas nos PCN, podemos constatar, no documento, que a noção de língua apresentada ao professor de português é entendida como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (PCN, 1997, p. 24). E que, “aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (idem).

Assim, podemos perceber que saber uma língua envolve a capacidade de adequar os enunciados produzidos pelo falante às distintas situações comunicativas por ele vivenciadas, aos objetivos da interação verbal e às condições de interlocução do evento comunicativo. Com isso, infere-se que a educação lingüística deva proporcionar espaços para diferentes manifestações discursivas, fazendo com que os alunos possam lançar mão de diferentes estratégias e usos lingüísticos em prol de seus objetivos comunicacionais.

1.1.3 - E como a escola vai propiciar ao aluno a apropriação das condições discursivas necessárias para se alcançar o domínio da fala e da escrita de prestígio?



As unidades de ensino/aprendizagem capazes de trabalhar a diversidade textual e lingüística, segundo Barbosa (2000) e, em sintonia com o que consta nos PCN observa que o trabalho com gêneros discursivos (ou textuais) é o indicado. A referida autora destaca que

a eleição dos gêneros do discurso, tal como definido por Bakhtin, como objetos de ensino, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso, pode contemplar, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de gênero permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser divisível em um dado gênero, a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral, que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientado pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação (BARBOSA, 2000, p. 152-153, grifos no original).

Salienta a autora supracitada, ainda, que quando se menciona o termo gênero do discurso, fala-se tanto em gêneros escritos como orais.

1.1.4 - E dentre esta vasta gama de possibilidades de trabalho, com quais os gêneros o professor pode (ou deve) trabalhar?

Teóricos como Dolz e Schneuwly (2004) realizaram um estudo organizativo que propõe a organização dos gêneros textuais em agrupamentos, por acreditarem que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado de maneira sistemática e progressiva. Esta organização ou agrupamento obedece a três critérios básicos, quais sejam: 1) o domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem; 2) as capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; e 3) sua tipologia geral. Desta forma, os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (1996), segundo Barbosa (2000), são os seguintes:

- a) Agrupamento da Ordem do Narrar
- b) Agrupamento da Ordem do Relatar
- c) Agrupamento da Ordem do Argumentar
- d) Agrupamento da Ordem do Expor
- e) Agrupamento da Ordem de Descrever Ações



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



Ao compreender e apropriar-se da lógica de tais agrupamentos, o professor de língua materna poderá perceber quais os gêneros que mais se aproximam de seu propósito de ensino, adequando-os à realidade de seu contexto de trabalho e das necessidades de seus alunos, trabalhando com eles aspectos relacionados à fala/escrita (oralidade), à leitura e à escrita em prol da educação lingüística plena destes.

1.1.5 - E de que maneira se efetua a transposição destes gêneros ao contexto escolar?

Traduzir a proposta de educação lingüística apresentada nos documentos oficiais de ensino e em textos teóricos de pesquisadores em seqüências de atividades de ensino, como nas discussões acima apresentadas, é uma questão bastante peculiar, uma vez que sempre se envolve no processo o ‘como fazer’ didático. Contudo, nos próprios PCN é sugerida a organização didática por meio de seqüências didáticas.

Nesse sentido, a elaboração de uma seqüência didática a partir de um determinado gênero implica na articulação de um mecanismo de construção didática que transforma o gênero textual em si, ou a sua descrição, em um programa de ensino do próprio gênero. É preciso dizer ainda que

a proposta de seqüência didática descrita acima não é a única forma de planejar o ensino. Essa proposta, entretanto, nos instiga a inventar outros modos de organizar o ensino de um dado gênero. O que parece significativo é a idéia de que não há ensino casual: programá-lo parece ser o passo inicial para que possamos desenvolver uma postura de reflexão constante sobre ele, na sala de aula, na comunidade escolar, nos espaços de formação, na sociedade como um todo (GOMES-SANTOS, 2007, p. 59).

E diante de todas estas orientações, como o professor realiza sua prática? Ele consegue absorver todas essas orientações e colocá-las em execução? Acreditamos que não, tendo em vista os apontamentos de Rojo (2001), que nos demonstram a dificuldade da transposição das orientações oficiais à sala de aula. E como verificar isso em nosso contexto mais imediato de atuação?

Constatando e avaliando o grau de letramento do professor de português é a nossa hipótese. Isso, para que, a partir dessa verificação, possa ser pensada uma proposta de trabalho que auxilie na minimização deste quadro desvantajoso ao ensino, ao mesmo tempo em que busque auxiliar na melhora da educação lingüística dos educandos. Para tanto, faz-se necessário delimitar um espaço de pesquisa e análise relativas ao grau de letramento do professor de português. Optamos, então, por



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



desenvolver esse trabalho com professores em atuação que participam de um curso de formação continuada mediado pela universidade. Antes, no entanto, é necessário apresentar uma conceituação do fenômeno que pretendemos observar.

1.1.6 - Letramento: à guisa de conceituação

Existe uma já consensual “dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e uma impossibilidade de delimitá-lo com precisão” (SOARES, 1998, p. 65), uma vez que o letramento é um “fenômeno multifacetado e extremamente complexo” (idem).

Kleiman (1995), ao deter seu olhar sobre esta temática, define letramento como o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos”, ao passo que Soares (1998), em estudo mais recente, definiu letramento como “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever”, que amplia a discussão acerca da aquisição dessas tecnologias apenas, envolvendo, ainda, seu emprego em “práticas sociais de leitura e de escrita”. Para Soares, essas práticas (de leitura e de escrita) têm efeito sobre os indivíduos e os diferenciam daqueles que não têm acesso às referidas práticas. Segundo a autora “o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, ou seja, muda a sua forma de inserção cultural na medida em que passa a usufruir de uma outra condição social e cultural”.

Há que se ressaltar, entretanto, que o termo letrado não pode ser tomado como antônimo de iletrado, por não haver grau zero de letramento, “pois do ponto de vista do processo sócio-histórico o que existe são graus de letramento” (ROTTAVA, 2002). Sobre isso ainda, é interessante ressaltar que, além de ‘graus de letramento’, que se expandem ou se restringem de acordo com as práticas e eventos de letramento a que cada usuário da língua(gem) é exposto (ou se expõe), e que existem, basicamente, duas dimensões ou modelos teóricos que versam sobre o letramento e a prática de análise deste.

1.1.6.1 - As dimensões do letramento



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



A primeira dimensão de letramento a ser descrita aqui, ainda baseado em Soares (1998), é intitulada de “dimensão individual” do letramento. A dimensão individual do letramento parte do pressuposto de que letramento é um atributo pessoal, “algo” que está relacionado à simples posse individual das tecnologias mentais inter-relacionadas de ler e escrever.

Defende ainda, essa dimensão do letramento, a idéia de que um indivíduo, para ser considerado letrado, ou estar em processo inicial de letramento, necessita ter no mínimo adquirido a habilidade de ler e escrever. Nesse sentido, existe uma relação muito estreita entre escolarização, alfabetização e letramento

Em contrapartida a essa dimensão individual do letramento - cuja análise parte do princípio de que a aquisição da escrita e da leitura por um indivíduo pode trazer-lhe conseqüências e, também, alterar seu estado ou condição em vários aspectos: sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e econômicos -, Soares (1998) apresenta a “dimensão social” do letramento, que parte do pressuposto de que a introdução da escrita numa determinada sociedade pode trazer também aos grupos envolvidos conseqüências/transformações políticas, sociais, econômicas e lingüísticas. Defende ainda, essa segunda dimensão do letramento, que é impossível definir letramento sem fazer uma análise social/cultural desse fenômeno.

1.1.7 - A formação continuada do professor de língua materna

É preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo permanente de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. Nesse aspecto, os chamados “saberes profissionais” (TARDIFF, 2002) do professor demonstram uma constituição heterogênea, plural e desenvolvida de maneira horizontal ao longo do tempo e da sua ação, sendo, portanto, “personalizados e situados” (GATINHO, 2006).

Essa perspectiva pressupõe mudanças na ação docente desenvolvida por aqueles que se formaram antes da disseminação de teorias mais atuais sobre o ensino-aprendizagem de língua



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



materna e da publicação dos Parâmetros. Tanto a metodologia aplicada ao ensino de língua(gem) quanto a abordagem empregada sofreram alterações, pois passaram a ver o texto não só a partir de aspectos lingüísticos, mas também, e principalmente, nos seus aspectos sociais, nos seus propósitos, forma e função. O professor, já formado e em atuação, precisa revisar conceitos e metodologias, estar predisposto a trabalhar com textos que façam sentido para o aluno e com textos que circulam socialmente, como preconizam os PCN.

Assim, a formação continuada não pode ser reduzida à atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de possíveis lacunas oriundas da formação inicial. A formação continuada é, antes, um exercício de aprimoramento do(s) letramento(s) do professor e de sua relação com seu objeto de trabalho: a língua(gem). Esse trabalho, é claro, deve estar alicerçado “na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais mais amplos e as suas implicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional” (BRASIL, 2005).

Essa demanda complexa de reflexão teórico-prática e a capacitação do professorado para que possam lidar com as exigências da ação docente, de torná-los investigadores de sua própria prática e de suas dificuldades têm diferentes caminhos e possibilidades de realização. Um exemplo disso é o curso de formação continuada “*O Ensino de Línguas e a Ressignificação da Prática Docente*”, idealizado e posto em prática por professoras do Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação da Unijuí.

O Projeto de Extensão *Ensino de Línguas e a Ressignificação da Prática Docente* tem como público-alvo, egressos do curso de Letras e professores da rede pública dos municípios de Santa Rosa, Ijuí e Três Passos. É realizado numa parceria firmada entre a UNIJUI/DELAC - Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação e as Coordenadorias Regionais de Educação dos municípios já citados.

O projeto em referência tem como objetivo principal instrumentalizar professores de línguas (materna e estrangeira) e operacionalizar material didático, em encontros de formação continuada, com base nas teorias sobre gêneros textuais. Com isso, visa atender à crescente necessidade de



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



formação continuada de recursos humanos, tanto de acadêmicos quanto de professores egressos do Curso de Letras da instituição para que estes possam responder às exigências da prática docente. Desta forma promove o debate, a troca e a difusão de experiências realizadas na área de línguas, a fim de ampliar e ressignificar a prática pedagógica, oferecendo, aos participantes, subsídios para qualificar a atividade profissional e também para que possam publicizar as propostas produzidas. Para tanto, nos encontros de formação continuada, são discutidas questões teóricas pertinentes ao tema e analisadas propostas de ensino de línguas e, a partir deste enfoque teórico-metodológico, são produzidas novas propostas de material didático.

2 - Métodos e Objetivos da Pesquisa, Descrição do *Corpus* e Perspectivas de Análise

2.1 A etnografia enquanto metodologia de pesquisa: procedimentos e instrumentos aplicados

Segundo Mattos (2001), a etnografia é também conhecida como “pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica”. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola, um hospital, ou mesmo um grupo de professores em formação continuada etc. (MATTOS, 2001).

Bortoni-Ricardo & Pereira (2006) expõem que o objetivo da pesquisa qualitativa em contextos educacionais, especialmente a etnografia, é “o desvelamento do que está dentro da “caixa-preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dele participam” (idem, 2006, p. 160).

Conforme Mattos (2001), podemos realizar a etnografia tanto no contexto micro como no macro. A pesquisa micro focaliza o trabalho de campo em um contexto menor, em várias situações, ou seja, captando diferentes situações interativas de sala de aula, grupos de pessoas, instituições menores etc. No trabalho de pesquisa macro, a etnografia possibilita focalizar o estudo de uma



sociedade complexa, de múltiplas comunidades ou instituições. Caracterizamos a nossa pesquisa como micro, porque focalizamos um contexto menor dentro do universo da formação continuada de docentes, realizada pela UNIJUI, em específico pelo DELAC através do Curso de Letras e do projeto de extensão “O Ensino de Línguas”. Isso significa que a escolha por um contexto micro não restringe a visão da totalidade.

A etnografia foi adotada, nesta pesquisa, por ser flexível e dispor de vários recursos de coleta de dados; por possibilitar a interpretação de diferentes ângulos das situações pesquisadas, no contraste de dados; e, principalmente, por revelar os significados que os sujeitos envolvidos atribuem às suas práticas sociais e de letramento. E, ao falarmos sobre sujeitos envolvidos, queremos ressaltar que a pesquisa de viés etnográfico que se quer desenvolver a partir do projeto de formação continuada, leva em consideração que tanto o formador quanto o professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos professores envolvidos e de seu letramento.

2.2 - Da constituição do corpus

Das cerca de noventa e cinco participantes do projeto “O Ensino de Línguas”, nos anos de 2006 e 2007, estimamos que 21 (vinte e uma) estão adscritas ou à 36ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) ou à SMED (Secretaria Municipal de Educação) de Ijuí, 30 (trinta) são adscritas ou à 21ª CRE ou a SMEC de Três Passos e 45 (quarenta e cinco) são adscritas à 17ª CRE de Santa Rosa. Deste universo de participantes, sujeitos passíveis de pesquisa e análise, tivemos de realizar uma opção/delimitação de com quais delas iríamos realizar este trabalho de investigação. Para tanto, alguns critérios de seleção foram estabelecidos, quais sejam:

- i) Que fossem professoras do quadro de carreira do magistério público.
- ii) Que tivesse participado nos encontros de formação realizados pelo projeto “O Ensino de Línguas” durante os dois anos em que fui bolsista do mesmo.
- iii) Que tivessem em atuação em classes de língua portuguesa para turmas de Ensino Fundamental ou Médio (salvo casos inclusos no critério de número ix).
- iv) Que tivessem obtido no mínimo o grau de licenciatura curta ou grau pleno da graduação em Letras – Língua Portuguesa.
- v) Que o grau em letras tivesse sido alcançado antes da publicação dos PCN ou até 5 (cinco) anos depois desta (ou seja, 2002).
- vi) Que tivessem respondido ao questionário de pesquisa realizado por este acadêmico no segundo semestre de 2007, junto às participantes do projeto, em algum dos encontros



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica

XIII Jornada de Pesquisa

IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



de formação (a saber, em Ijuí no dia 14 de outubro de 2007, em Santa Rosa no dia 24 de outubro de 2007 e em Três Passos no dia 31 de outubro de 2007).

vii) Ou que fossem representantes da classe frente aos órgãos à que estão vinculados, como a CRE ou a SMED e participassem do projeto.

viii) Por fim, que tivessem elaborado material didático próprio – ou em conjunto – durante o segundo ano de execução do projeto.

Obedecendo a estes critérios, restringiu-se o *corpus* de análise a um número de menor de professores. Optamos por realizar a nossa análise com 04 (quatro) professores de cada município onde o projeto foi desenvolvido. Isso, por entender que as respostas, depoimentos e contribuições destes, além de obedecerem a praticamente todos os critérios acima mencionados, podem ser representativos do coro de vozes conhecido ao longo do percurso de investigação. Por razões éticas de pesquisa, os professores colaboradores dessa pesquisa não serão identificados. Serão, apenas, nominados como P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P11 e P12, respectivamente.

2.2.1 - A geração dos dados pelo corpus de análise

Serão empregadas, nesta análise, as respostas dadas pelas professoras colaboradoras deste estudo ao questionário semi-estruturado, desenvolvido por este acadêmico para a pesquisa apresentada. O referido questionário compõe-se de três partes, assim distribuídas:

Parte I – Questões relativas à identificação do professor

Parte II - Questões relativas ao ensino/aprendizagem de línguas

Parte III – Questões relativas ao projeto de extensão

Cabe-nos destacar que do grupo de professoras de Santa Rosa (**P1, P2, P3 e P4**), analisaremos respostas ao questionário, detendo-nos, especificamente, no item II. Com isto, desejamos perceber a maneira como estas professoras organizam suas aulas, como compreenderam e apropriaram-se das discussões sobre gênero e seqüências didáticas desenvolvidas no projeto e como articularam essas questões em prol da educação lingüística de seus alunos. Tomaremos, neste estudo, as respostas apresentadas por estas professoras como representativas do coletivo de docentes participantes, dada a semelhança das respostas apresentadas ao questionário.



Posteriormente, tomaremos as respostas também apresentadas ao questionário de pesquisa pelas professoras de Três Passos (**P5, P6, P7 e P8**), em específico, ao terceiro momento da perquirição. Neste segundo momento, avaliaremos a percepção das docentes quanto à importância do trabalho desenvolvido pelo projeto “O Ensino de Línguas” e as contribuições deste à sua práxis pedagógica.

Num terceiro momento de análise, utilizaremos um outro *corpus*, fornecido pelas professoras de Ijuí (**P9, P11 e P12**, respectivamente). O *corpus* em questão constitui-se de quatro depoimentos gravados em vídeo e aqui transcritos para análise. Estes depoimentos foram colhidos entre os dias 10 e 13 de setembro de 2007, e, aproveitados para este estudo, fornecem pistas de como, no próprio discurso das professoras pode-se letramento e a resignificação de suas práticas, tendo em vista a participação destas no projeto. Assim como no questionário, não consideraremos, neste estudo, as condições de coleta destes depoimentos.

2.3 - O corpus do trabalho e suas perspectivas de análise

Tomaremos como ponto de partida para esta análise as contribuições do grupo de professoras colaboradoras de Santa Rosa, das quais analisaremos o item II do questionário de pesquisa. Apresentamos, a seguir, o grupo das 11 (onze) questões que o compõe, na mesma ordem em que foram aplicadas aos docentes:

- a) Como você organiza suas aulas? Dê exemplos.
- b) O que você considera conteúdo na sua aula? Dê exemplo.
- c) O que você leva em consideração para selecioná-los?
- d) Quais textos você prioriza em suas aulas?
- e) O que você entende por texto?
- f) E por tipo/tipologia?
- g) E por gênero textual?
- h) Tipos e gêneros são diferenciados em suas aulas? Dê um exemplo?
- i) Sua prática pedagógica contempla que habilidades/competências humanas?



j) Que critérios você utiliza para selecionar textos e atividades para suas aulas? Comente/exemplifique.

k) De que forma você avalia as produções textuais de seus alunos?

l) Você costuma socializar as produções textuais de seus alunos? Se sim, de que maneira?

2.3.1 - A prática docente e o entendimento sobre gêneros e tipos textuais: um olhar sobre o grupo de Santa Rosa

Apresentaremos, neste trabalho, apenas um recorte de todas as respostas obtidas, por motivos de concisão. Com isso, em relação à primeira pergunta (letra “a”), sobre como organizam suas aulas, as professoras responderam:

P1: *Planejamento prévio. Parte teórica, atividades com a participação dos alunos...*

P2: *Organizo através de pesquisar em revistas, jornais, livros didáticos, internet; fazendo uso de letras de músicas, poesias, textos de variados gêneros.*

P3: *90% das aulas são planejadas detalhadamente, 10% acontecem no “improviso”. Gosto de selecionar textos criteriosamente, de acordo com os interesses manifestados pelos educandos (as) e “casá-los” com outras áreas do conhecimento.*

P4: *Planejamento praticamente diário, a partir da realidade e necessidade das turmas.*

Nota-se, nas respostas dadas pelas professoras, certa imprecisão ou mesmo vagueza na apresentação de como planejam suas aulas. O medo de expor-se à avaliação pode ser determinante neste momento, uma vez que sabiam que o questionário que respondiam fazia parte de uma pesquisa acadêmica. No entanto, pode-se apreender pelo conjunto de respostas, que a organização das aulas destas professoras não apresenta – ao menos não claramente – uma concepção de trabalho com seqüências didáticas de gêneros textuais, conforme indicam os documentos oficiais de ensino e as discussões realizadas no projeto de formação continuada. Excetua-se, no entanto, as respostas de P2, que faz alusão explícita ao trabalho com gêneros [textuais] e de P3, que comenta que “gosta de selecionar textos”, indicando uma aproximação ao trabalho previsto pelos PCN, com a diversidade de gêneros textuais.

P1 e P4, nesse contexto, parecem-nos referir-se somente ao trabalho pedagógico de planejar para atender a uma exigência do seu contexto, não indo além das informações já apresentadas na própria questão. P4 apresenta, no entanto, uma observação relevante: a de que seu trabalho



organizacional parte “da realidade e necessidade das turmas”. Essa informação aponta para uma possível compreensão das propostas oficiais, de que se leve em consideração o uso da língua efetuado pelos alunos, para que se reflita sobre este e se construa um novo uso lingüístico, adequado a cada situação discursiva. Há, no entanto, uma dificuldade de se confirmar essa proposição, dada a exigüidade de dados apresentada na resposta coletada.

Cabe colocar ainda que P1 demonstra uma preocupação com “a parte teórica” do seu planejamento. Ora, o que seria essa “parte teórica”? A apresentação de conceitos da gramática normativa? A transmissão de conhecimentos que partem do professor em direção ao aluno? Ou a construção coletiva de conceitos sobre os temas estudados? Esta é uma interpretação que, por ora, fica em aberto...

Para verificar como se estabeleceu a relação entre texto e tipologia é que perguntamos em “f” o que as professoras participantes entendiam por tipo/tipologia textual. Observemos o que foi respondido:

P1: *Dissertação, narração, descrição...*

P2: *Narrativo, dissertativo, descritivo.*

P3: *Entendo tipologia como a “grande classificação”: texto narrativo, dissertativo, descritivo e poético.*

P4: *Narração, descrição e dissertação.*

Não há dúvidas de que este conceito faz parte do conhecimento destas professoras. Todas fizeram referência, e de maneira adequada, ao que se entende por tipologia textual. P1, P2 e P4 forneceram praticamente a mesma resposta. P3 ainda fez referência a mais uma tipologia: o texto poético. Com base em nosso conhecimento do contexto pesquisado, fornecido pelo acompanhamento sistemático dos encontros de formação, ressaltamos aqui que a discussão sobre tipologia e gênero textual esteve presente em muitos destes encontros.



Sobre o conceito de gênero textual, foco principal neste curso de formação continuada, elaboramos a pergunta de letra “g”, para que as professoras se manifestassem a respeito. Nesta, obtivemos respostas como:

P1: *Artigo, editorial, notícia (são jornalísticos). Lendas, fábulas, conto, crônica, receitas...*

P2: *Os diferentes tipos. Ex.: carta, bilhete, estória em quadrinho, tiras, crônica, horóscopo, carta do leitor.*

P3: *As diferentes classificações que os textos recebem, de acordo com a sua composição e intencionalidade (poesia, conto, crônica).*

P4: *Tudo, qualquer publicação escrita, visual, qualquer gesto, qualquer imagem.*

Nesta questão, ou melhor, em suas respostas, parece-nos emergir um dos maiores conflitos conceituais enfrentados pelas professoras participantes. Apesar do conceito de gênero textual ter sido amplamente discutido e referenciado nos encontros de formação continuada, nota-se, pelas respostas obtidas, que o mesmo ainda não foi completamente internalizado pelas professoras. Excetua-se, no entanto, a resposta da P3, que chegou bastante próximo do conceito de gênero textual trabalhado tanto no projeto, quanto apresentado nos documentos oficiais. P1 listou corretamente exemplos de gêneros textuais. No entanto, não apresentou sequer uma linha, tentando conceituar qual é o seu entendimento sobre gêneros textuais. Ressaltamos que esta professora demonstra ter se apropriado da terminologia – no caso, de exemplos de gêneros apresentados ao longo do projeto pelas professoras executoras -, sem ter elaborado um conceito próprio do objeto de estudo em questão.

P2 apresentou também uma flutuação terminológica entre os conceitos de tipo e gênero. Embora não apresente claramente a definição de nenhum dos dois nesta resposta, indica o primeiro como sinônimo do segundo, mas usa exemplos claros do que sejam gêneros textuais. Assim como P1, a referida professora (P2) listou aqui os gêneros que lhe foram apresentados ao longo do projeto, em didatizações feitas pelas professoras executoras. P3, por sua vez, apresentou um conceito próprio do que seja gênero textual, e ressaltou-se, de maneira bastante apropriada. Conseguiu referendar em sua resposta duas características próprias dos gêneros textuais, quais sejam: a sua estrutura composicional e a sua intencionalidade. Esta professora conseguiu



apoderar-se, embora com algumas lacunas na conceituação, claramente do conceito de gênero textual.

P4 por sua vez apresentou um conceito de gênero que mais remete a um conceito do que possa ser um texto. Ao dizer que “tudo é gênero”, inclusive um gesto ou qualquer imagem, esta professora expande em demasia sua resposta, flutuando também entre o que seja um texto – que não constitui necessariamente um gênero – e entre o que seja um gênero (“publicação escrita, visual”...) sem conseguir estabelecer um marco conceitual entre um termo e outro e o que está implicado em cada um.

Como o trabalho com gêneros textuais apresentado nos documentos oficiais e em práticas contemporâneas de educação lingüística, e referendada pelo projeto de formação continuada implica em uma seleção dos textos para serem trabalhados em sala de aula, interrogamos, na letra “j” do questionário, quais os critérios que as docentes usam para selecionar textos e atividades para suas aulas.

P1 remeteu a resposta já dada por ela na questão “d”. Segundo esta, a resposta seria *aqueles adequados à faixa etária que estou trabalhando no momento.*

P2: *Que formem mentes críticas, sejam atualizados, falem da realidade da nossa sociedade. Textos jornalísticos, crônicas [que] levem o aluno a pensar.*

P3: *Os critérios são os interesses demonstrados pelos(as) educandos(as), porque só desta maneira é possível “seduzi-los”. Por exemplo: O assunto do momento é “Tina ficou com Luis”. Então é necessário trabalhar sexualidade a afetividade.*

P4: *Textos que sejam compatíveis com os interesses e a realidade dos alunos.*

Como esta questão remete às próprias práticas de planejamento dos professores, bem como pretende relacionar o trabalho com gêneros orais e escritos dos diferentes agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004), a expectativa de resposta era bastante ampla. P1 ao referendar sua resposta anterior, indica para o fato de que não possui critérios bem definidos e que se relacionem com os diferentes agrupamentos de gêneros. Essa resposta novamente aponta para o fato de que esta professora não se apropriou de maneira consistente dos conceitos relacionados ao trabalho com gêneros textuais.



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



P2 outra vez aponta para o argumento da criticidade a ser desenvolvida em seus educandos. Remete também, em sua resposta, a questões relativas à atualidade dos textos e sua relação com a sociedade. Estes são critérios que podem, sim, integrar um trabalho de seleção de gêneros. Mas eles, tão somente, não dariam conta da vasta gama de opções textuais que circulam socialmente e podem auxiliar no desenvolvimento da criticidade dos educandos. Embora esta professora ainda aponte gêneros que se encaixem nesse seu critério de seleção, como textos jornalísticos e crônicas, a fragilidade de seus critérios é demonstrada quando pensamos em outros gêneros que apresentem argumentatividade, como um ensaio ou uma resenha, que embora pertençam ao mesmo agrupamento, nem sempre circulam no mesmo domínio discursivo da reportagem ou crônica.

P3 e P4, em suas respostas, apresentam critérios totalmente voltados ao seu contexto de atuação. Não rechaçamos estes critérios e nem mesmo questionamos seus méritos. Afinal, como bem indica P3, “dessa maneira é possível seduzi-los” [referindo-se aos alunos]. Ou como diz P4, “textos que sejam compatíveis com os interesses e a realidade dos alunos”. Sabemos que estes critérios se revestem de importância quando levamos em consideração o contexto comunicativo de nossos alunos e o uso que eles fazem da língua(gem). Mas, será que somente estes critérios dão conta do trabalho com diferentes textos em sala de aula? Novamente remetemos nossa argumentação em defesa de um trabalho com os agrupamentos de gêneros, apresentados tanto nos PCN de Língua Portuguesa quanto no projeto de formação continuada, por acreditar que desta maneira o professor pode organizar suas aulas de maneira sistemática e com progressão dos conteúdos trabalhados. Isto, é claro, sem abandonar a realidade lingüística de seus alunos e de seu contexto de atuação.

A análise até aqui apresentada, numa perspectiva de reflexão sobre a ação docente, desvela aprendizagens que se produzem no desenvolvimento da docência, trabalhando no âmbito da pluralidade, na busca da difícil e complexa tarefa de aproximação das formulações teóricas apresentadas ora nos documentos oficiais, ora no curso de formação continuada, com os saberes práticos: pensar e produzir fazeres a partir do que se aprendeu. Daí por que entendemos que a produção de reflexões através desta pesquisa sobre a experiência realizada é importante. Isso porque ela pode nos trazer elementos de reflexão sobre o agir do professor de português em formação



continuada, bem como sobre o impacto das ações desenvolvidas por esta formação na *práxis* do mesmo.

2.3.2 - A formação continuada e as ações de letramento do projeto: ponderações sob a ótica dos professores de Três Passos

O processo investigativo aqui apresentando segue seu caminho, apresentando, abaixo, pistas para conhecer a percepção das analisadas sobre a instância de formação continuada, por elas vivenciada, e como esta é, por elas mesmas, interpretada.

Nesse sentido, apresentamos as respostas das professoras **P5**, **P6**, **P7** e **P8**, que são ligadas ou à 21ª CRE ou à SMEC de Três Passos, ao terceiro item do nosso questionário de pesquisa. Este item se relaciona diretamente, como anunciado, ao projeto de formação continuada “O Ensino de Línguas” e busca a percepção dos próprios professores participantes sobre como ele tem contribuído para a sua prática pedagógica. Quando questionadas em “1”, sobre por que participam do projeto e como chegaram ao mesmo, as professoras responderam:

P5: *O professor deve ser um eterno pesquisador e estudante. “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”. Fernando Pessoa.*

P6: *Porque sempre se aprende algo novo, precisamos nos atualizar. Através da SMEC (Secretaria Municipal de Cultura).*

P7: *Através dos professores q procuraram a SMEC p/ serem parceiros do Projeto.*

P8: *Acho que, como estou fora da sala de aula, momentaneamente, necessito estar junto a um grupo ativo, trocando idéias e reciclando meus conhecimentos [conhecimentos] e metodologia de trabalho.*

Percebemos, ao olhar as respostas obtidas, que tanto P5, quanto P6 e P8 relatam que participam do projeto para continuarem a estudar, porque vêem nele uma oportunidade de aprender algo novo e se atualizar, e também para atualizarem seus conhecimentos e metodologias de trabalho. P7 é a única que não esclarece em sua resposta essa questão. No entanto, ela diz como chegou ao projeto: pela procura de outras professoras e não por interesse dela própria. Isso denuncia uma situação de passividade em relação à busca de uma formação continuada. Enquanto as demais demonstram de uma maneira ou de outra seu interesse em participar de um curso de formação



continuada, P7 se limita ao exposto. Nesse sentido, percebemos a baixa manifestação de interesse, inicial, desta professora, em relação às necessidades de uma formação continuada. As demais professoras, no entanto, contrariam essa lógica. Demonstrem desde o início interesse na formação continuada e no (re)alinhamento dos seus saberes, com vista, mesmo que subliminarmente, “ao atendimento das necessidades criadas pelos documentos oficiais e pelas demandas reais de sala de aula” (GATINHO, 2006, p.145).

Na segunda questão proposta, em que desejamos verificar como as professoras participantes compreendem quais as contribuições que este projeto oferece para a sua qualificação profissional, observamos as seguintes respostas:

P5: *Contribui para a troca de experiências e prática em sala de aula.*

P6: *Consigo ver experiências de outros colegas, me avaliar na minha prática e não ficar parada no tempo.*

P7: *- Inovação; - Atualização; - Questionamentos (auto); - Revisão de paradigmas.*

P8: *Contribui de diversas maneiras. Estudos de novas teorias a respeito do ensino de línguas, trocas de idéias, discussão de temas ligados à área.*

Nestas respostas, constatamos que as professoras participantes compreendem de maneiras paralelas a sua qualificação mediada pelo projeto. P5 e P6 concordam com o fato de que o mesmo contribui para suas práticas a partir da troca de experiências com pares, assim como P8 cita a troca de idéias e a discussão de temas ligados a área de atuação e o estudo de novas teorias. Essa última observação evidencia o pressuposto de que muitas destas professoras ainda não haviam entrado em contato com teorias mais recentes da área de ensino-aprendizagem de língua materna e educação lingüística, embora essas teorias já fizessem parte, há mais de nove anos, - quando do início do projeto – das orientações oficiais de ensino.

Sobre isso, os comentários de P7 são as mais ilustrativas e enfáticas. P7 responde: “inovação; atualização; questionamentos (auto) e revisão de paradigmas”. Nota-se que, apesar da primeira impressão dada pela resposta da questão “1”, esta professora demonstra, agora, um grande interesse pela formação continuada. Isso significa, segundo Kleiman (2007), que alguns eventos de letramento, como a formação continuada, voltados para a resolução de alguma meta da vida social –



neste caso, profissional - criam “inúmeras oportunidades de aprendizagem para as participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes” (idem, p. 15).

Podemos observar que estas professoras indicam estar passando por um processo de reconstrução da própria identidade profissional. Assim, as professoras constroem e (re)constroem a inovação de suas práticas de ensino a partir dos estudos presentes na formação continuada e, numa dimensão mais ampla, pode-se dizer que as professoras reconstróem suas práticas, quando afirmam que inovam, se atualizam, e “não ficam paradas no tempo” (P6).

Seguindo as respostas ao questionário, perquirimos as professoras com relação à contribuição dada pelo projeto à sua atuação docente (pergunta “3”). Com esta questão, pretendemos investigar como o letramento profissional destas professoras sofreu (ou não) alterações ou mesmo acréscimos, e como elas próprias percebem essa mudança. Sobre isso respondem que:

P5: *Melhorar a qualidade das aulas.*

P6: *Este projeto contribui na minha atuação diária, no planejar minhas aulas lembro dos materiais do projeto que estamos tendo fazendo com que eu mude, ou aperfeiçoe, enriqueça meu trabalho.*

P7: *Não estou em sala de aula, porém dá uma vontade imensa de estar lá e trabalhar com os alunos o que aprendo aqui.*

P8: Não respondeu a esta pergunta.

Nesse movimento da investigação, as professoras discutem sobre seu trabalho e suas possibilidades pedagógicas, alteradas, de certa forma, pelo projeto de formação continuada. P5 aponta inicialmente sobre a melhoria na qualidade de suas aulas. P6 evidencia uma postura consciente e crítica frente ao próprio trabalho, ao afirmar que “este projeto contribui na minha atuação diária” e que as discussões e materiais apresentados no mesmo, estão “fazendo com que eu mude, ou aperfeiçoe, enriqueça meu trabalho”.

P7, a seu modo, ressalta o aprendizado que está tendo ao participar do projeto. Isso sinaliza que esta professora percebe, mesmo que não nomine, as alterações que seu letramento profissional



vem sofrendo. Ela destaca seu aprendizado – aprimoramento de sua ação – ao afirmar que “dá uma vontade imensa de estar lá e trabalhar c/os alunos o q **aprendo** aqui” (grifo nosso).

Desconhecemos as razões que fizeram com que P8 não respondesse essa questão. Todavia, inferimos a partir de sua “não resposta” que a mesma, ou não conseguiu vislumbrar de que maneira o projeto está contribuindo para sua ação e, por isso, não conseguiu formular uma resposta, ou não quis responder essa pergunta por acreditar que, em não estando em sala de aula, o mesmo não contribui diretamente para sua prática.

Na questão de número “6”, em que solicitamos às participantes que respondessem em que medida as leituras/discussões/didatizações elaboradas no projeto são passíveis de execução em seu espaço de atuação, elas respondem:

P5: *São possíveis.*

P6: *Dependendo do que estou trabalhando utilizo o material, complemento pensamentos usando as leituras feitas, etc.*

P7: *Auxiliam muito na questão de rever velhos conceitos e atualizar-se o q beneficiará os alunos o q é o + importante.*

P8: Não respondeu essa questão também.

A reflexão sobre as respostas obtidas a esta pergunta nos leva a perceber que a percepção dos professores sobre a validade das ações desenvolvidas pelo projeto está num nível bastante simbólico. P5 somente concorda com a nossa assertiva, ao dizer simplesmente que “são passíveis”. P6 destaca que “dependendo” do que ela está trabalhando é que ela vai se valer ou não das discussões e reflexões teóricas e didatizações (material didático) apresentados no projeto. Isso aponta para o fato de que a metodologia apresentada no projeto, apesar de ampliar o nível de letramento das docentes participantes, não se reflete no seu cotidiano de ações.

P7 é que, mesmo apresentando uma resposta bastante vaga, traz as mais relevantes discussões instigadas pelo trabalho desenvolvido: a “questão de rever velhos conceitos e de como isso beneficiará os alunos”. Essa percepção de P7 corrobora com os discursos de mudança, inovação



e ressignificação da prática docente e a possibilidade de uma educação linguística significativa aos alunos, discutida no capítulo 1 deste trabalho.

P8 novamente não respondeu a questão. Construimos, então, as hipóteses de que a mesma não possui uma opinião sobre o trabalho realizado no projeto e que as leituras, discussões e didatizações apresentadas no projeto não são factíveis ao seu espaço de atuação.

Todavia, percebemos que os depoimentos, gravados em vídeo, das professoras de Ijuí, (P9, P11 e P12) sobre a atualidade e pertinência dos conhecimentos de que estão se apropriando, através da formação continuada no “Ensino de Línguas”, bem como os resultados da transposição didática dos materiais por elas produzidos revelam que, de fato, a ressignificação de sua *práxis* é possível. Isto pode ser observado nos excertos que compõem o subitem a seguir, colhidos por ocasião da gravação de um documentário sobre o projeto, no final de 2007.

2.3.3 - A visão do “todo”: impressões pessoais sobre as contribuições do projeto - depoimentos de professoras de Ijuí

Apresentamos, a seguir, a transcrição que fizemos de dois depoimentos de três professoras participantes do projeto (P9, P11 e P12, respectivamente), colhidos em setembro de 2007, nos quais elas falam diretamente sobre suas impressões sobre o projeto e a atuação do mesmo sobre suas próprias vidas e práticas docentes. Observemos o que foi dito:

P9: *“Esse projeto nos traz, nos vem trazendo, uma... uma experiência muito rica, as trocas que acontecem com os colegas que participam do projeto são muito interessantes. E a temática, que nos... nos é trazida, a discussão que nos provoca a ler, principalmente, nos provoca a refletir, nos desafia. Eu diria assim: até nos desacomoda! Pelo menos da minha parte significou assim, um... um momento de busca, de retomada dos estudos, principalmente a questão dos gêneros que o projeto nos faz olhar de uma forma muito ligada ao uso real da língua... Que é o que a gente deve buscar junto os com nossos professores e nossos alunos né, no incentivo à formação de leitores de quem escreve em linguagem real. Então eu diria que esse projeto está sendo assim, adquirindo um significado muito grande”.*

P11: *“Esse projeto foi muito importante para minha vida prática de professor em sala de aula, por que através dele eu consegui... ahh... trazer novas leituras, maneiras diferentes de trabalhar a língua portuguesa no seu dia-a-dia, na sua prática na sala de aula. E por causa dele eu também retornei aos bancos escolares, hoje sou aluna da Unijuí novamente, depois de 20 anos de formação”.*



P12: *“Esse projeto, ele, ressignifica a prática da sala de aula de aula na medida em que o trabalho com gêneros ele abre um leque. Então assim, hã... não é apenas trabalhar um, um gênero textual ou um tipo de texto. O gênero ele extrapola muito por que eu posso trabalhar com crônica, eu posso trabalhar com notícia, e dentro disso eu faço meu aluno produzir e produzindo ele precisa ler, ele precisa escrever. Então isso vai aumentando a participação dele na sala de aula, e eu não sou aquele professor...hã... transmissor, apenas, do conhecimento. Mas eu proporciono, eu possibilito ao meu aluno que ele é que se torne co-autor do conhecimento”...*

Nesses termos, as considerações acima testemunham as contribuições que as atividades desenvolvidas pelo projeto têm proporcionado aos/as participantes, comprovando que as metas a que o projeto se propõe estão sendo alcançadas. Evidenciam essa interpretação passagens como a que P9 diz: *“Esse projeto nos traz, nos vem trazendo, uma... uma experiência muito rica, as trocas que acontecem com os colegas que participam do projeto são muito interessantes. E a temática, que nos... nos é trazida, a discussão que nos provoca a ler, principalmente, nos provoca a refletir, nos desafia”*. Assim, a prática dessa professora, como a de muitas participantes do projeto, foi alterada em função de usos sociais da leitura e da escrita, em um contexto de formação continuada. Essa mudança, mediada principalmente pelos usos sociais da leitura e da escrita em um contexto de letramento situado demonstram, mesmo que timidamente, uma ampliação do grau de letramento profissional dessa docente.

P11 também evidencia como o letramento social desenvolvido pelo projeto corroborou na mudança de sua vida profissional e mesmo pessoal, pois quando diz que *“através dele eu consegui... ahh... trazer novas leituras, maneiras diferentes de trabalhar a língua portuguesa no seu dia-a-dia, na sua prática na sala de aula. E por causa dele eu também retornei aos bancos escolares”*, além de evidenciar uma ressignificação de práticas, demonstra o quão grande foi a influência deste projeto em sua vida, ao salientar que *“por causa dele eu também retornei aos bancos escolares”*. Assim, parece-nos que, como asseverou Soares (1998) a interação com a escrita em uma determinada sociedade pode trazer conseqüências/transformações sociais, lingüísticas e profissionais e até pessoais, como percebemos neste caso.

P12 também demonstra como a prática de letramento situado desenvolvida pelo projeto pode desencadear em ações de letramento que extrapolem a ampliação do letramento docente. Esta professora nos relata que *“não é apenas trabalhar um, um gênero textual ou um tipo de texto. O*



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



gênero ele extrapola muito por que eu posso trabalhar com crônica, eu posso trabalhar com notícia, e dentro disso eu faço meu aluno produzir e produzindo ele precisa ler, ele precisa escrever. Então isso vai aumentando a participação dele na sala de aula”. Além de demonstrar uma clara compreensão do termo gênero textual e de tudo o que o trabalho com gêneros implica, P12 relata, no excerto transcrito, como, em ampliando o seu entendimento teórico-conceitual sobre as novas metodologias de educação lingüística, a ação desempenhada por ele reflete-se na prática de leitura e escrita de seus alunos, que passam a ter maior ‘participação na sala de aula’.

Assim, destacamos que a inovação, a ampliação do letramento docente e a ressignificação de sua *práxis* não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e/ou parcial. Isso supõe trazer à realidade educativa algo efetivamente “novo”, ao invés de somente renovar, que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

Mas, parece-nos pretensioso demais acreditar que somente discursos como os acima apresentados possam demonstrar na totalidade os reflexos das ações desenvolvidas pelo projeto na prática e no letramento do professor participante. Por isso, apresentaremos a seguir, três propostas de material didático, elaboradas pelos grupos de professoras colaboradoras deste estudo (uma por cidade, e contando com parcerias de outras professoras-participantes, inclusive), mensurando, de fato, como as discussões realizadas no projeto e as metodologias nele debatidas refletem na *práxis* do docente em formação continuada e em seu letramento. Com isso, desejamos inferir de modo efetivo como as mudanças no letramento do professor ocorreram de fato, ultrapassando o nível discursivo e materializando-se na prática.

3 - Uma perspectiva complementar de análise: o material didático produzido pelas participantes como objeto de representação do conhecimento apreendido

3.1 - O trabalho com anúncio publicitário: a proposta das professoras de Ijuí



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



Analisaremos neste trabalho um material que foi produzido por **P10**, **P11**, **P12** e mais uma professora participante do projeto em Ijuí. Trata-se de uma seqüência de atividades elaborada para trabalhar com o gênero anúncio publicitário e que consta nos anexos deste artigo. Sobre este material, podemos afirmar que estas professoras alcançaram, ao menos no material apresentado, um maior entendimento sobre a necessidade de trabalho com textos que circulam cotidianamente na vida dos educandos, tendo em vista o gênero por elas selecionado.

Dentre as seqüências propostas, na “3”, essas professoras propõem um trabalho em forma de seminário que, se bem apresentado aos alunos as características deste gênero, mediará um bom trabalho com a oralidade, através das habilidades de ouvir e falar. Complementa esta atividade a proposição “5”, em que os alunos refletirão sobre o debate do seminário e escreverão um comentário (gênero da ordem do argumentar), apresentarão oralmente e confrontarão com a leitura realizada na pesquisa e a leitura do gênero em estudo (anúncio). A partir disso, as professoras propõem um trabalho de questionamentos, não deixando claro, em sua seqüência, se este trabalho será desenvolvido na forma oral ou escrito. O que denota uma possibilidade de adaptação a cada nível ou turma em que o trabalho for realizado. É um sinal positivo, sob nosso entendimento, por não apresentar uma forma rígida, estanque, como verificamos nos livros didáticos de língua portuguesa.

Em “d” do item 3, percebemos o trabalho com diferentes possibilidades de leituras que um anúncio publicitário como este possibilita. As professoras questionam sobre a leitura da imagem – roupa da manequim – e a leitura do anúncio, solicitando, ainda, uma produção escrita sobre a leitura dos alunos. Já em “e” observamos um possível deslize dessas professoras, ao questionarem os alunos sobre dois sentidos da palavra “suar” apresentada no texto. Não encontramos, como as professoras apontam, dois sentidos possíveis para a referida palavra dentro do contexto observado.

Nas “sugestões para um trabalho interdisciplinar”, P10, P11 e P12 demonstram uma ampla percepção do fato que um texto como o que compõe esta seqüência didática pode extrapolar os limites de uma aula de língua portuguesa e “brincar” com as demais áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar de trabalho. As propostas de produção textual que acompanham esta seqüência didática também contemplam as dimensões esperadas para um trabalho sócio-interacional.



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



As professoras apontam na proposta a criação de uma situação de produção textual, na qual os alunos seriam motivados a produzirem seus textos e socializá-los junto ao grande grupo. Por fim, o planejamento destas professoras inclui a realização de um “bailinho anos 50/60”, que, a nosso ver, poderia ser ampliada e engajar os demais participantes da comunidade escolar.

Tendo em vista estes breves apontamentos, percebemos que este grupo de professoras, mesmo que com algumas restrições, conseguiu alcançar boa parte dos objetivos esperados – tanto pelo projeto de formação continuada quanto pelas prescrições oficiais para o ensino – para o trabalho com uma educação lingüística sintonizada com a realidade e as reais necessidades dos educandos. As eventuais limitações e/ou “desordens metodológicas” na elaboração desta seqüência didática demonstram o quanto a mobilização dos saberes por elas apreendidos dos documentos oficiais e das instâncias de formação continuada passam pela compreensão de que a “ressignificação da ação docente” é um processo sempre em curso, que se (re)configura no confronto com outras práticas (SIGNORINI, 2006).

Vemos, portanto, que a apropriação, por parte das professoras, dos conceitos de gênero textual e de tudo que isso implica - didatização e socialização dos materiais produzidos -, além de uma nova concepção sobre como os textos são ou podem ser produzidos e consumidos - são as mais significativas contribuições que este projeto parece ter propiciado para ressignificar efetivamente a prática do professor de língua materna e ampliar seu letramento profissional. Embora saibamos que a internalização destes conceitos não ocorra de maneira linear, ortodoxa e acabada, ao discuti-los coletivamente, podemos perceber que “o professor constrói em sua prática conceitos que não são mais exatamente aqueles previstos pela teoria lingüística e/ou por obras de divulgação, mas são objetos próprios de sua situação de ensino” (RAFAEL, 2001, p.158).

4 - Considerações Finais

A prática docente e a formação continuada só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo professor, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional. Assim como é impossível conceber uma prática sem uma



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



teoria, é igualmente inconcebível pensar o inverso. Desta maneira, observar como se dá a relação entre as teorias lingüísticas mais atuais, que regem o ensino de língua materna, a formação continuada do professor(a) e a conseqüente mudança (ressignificação) de sua prática e de seu nível de letramento são tarefas que necessariamente se interrelacionam.

Esse inter-relacionamento, no que diz respeito ao professor, diante do conhecimento e apropriação de “novas” teorias e metodologias sobre a educação lingüística e a inovação em sala de aula, materializa-se de distintas formas, no discurso e na prática de alguns educadores. Signorini (2007), por exemplo, verificou em suas pesquisas que o saber docente além de “provisório” e pessoal, evolui com o tempo e com a experiência. Mas é também cultural, modificando-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva. Esta reflexão coletiva, no caso deste estudo, materializou-se em um espaço de formação continuada mediado pela universidade em um projeto de extensão, conforme discutimos ao longo do texto. As professoras que chegaram até ele venceram inúmeros obstáculos e carregavam consigo o desejo pelo saber, pelo novo, pelo espaço de socialização e construção de novas práticas.

É evidente, também, que as professoras que participam do curso de formação continuada não são folhas em branco, trazem consigo uma bagagem de experiências e conhecimentos. Assim, o novo, submetido ao crivo da prática, poderia ser incorporado ou não a essa bagagem. Nesse sentido, reiteramos as discussões apresentadas em nossa análise, com relação ao nosso contexto de investigação. Segundo esta, constatamos que o nível de compreensão e envolvimento com propostas de formação continuada como a aqui apresentada é variado, dado o fato de que algumas professoras são mais comprometidas com a sua formação e a sua *práxis*, ao passo que outras, nem tanto.

Esse comprometimento, visualizado na análise das falas espontâneas de tais professoras, acrescida das respostas ao questionário de pesquisa empregado e do material didático elaborado pelas colaboradoras deste trabalho, sinaliza para o fato de que há uma apropriação efetiva mínima da perspectiva discursivo-textual/metodológica proposta nos PCN e nos documentos oficiais, e discutida nos encontros de formação continuada.



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



Ainda de acordo com as falas dos professores, observa-se que, na prática cotidiana, boa parte dos professores, sujeitos de pesquisa, apesar de mostrarem-se conscientes acerca da importância e potencial das novas propostas educacionais demonstradas pelos PCN e discutidas nos encontros de formação continuada, revelam conduzir suas aulas antes por experiências pessoais e afetivas, do que por respaldo teórico atualizado. Há, no entanto, demonstrações, por parte dos professores mais preocupados com a sua formação e prática docente, de que a educação continuada daquele que está atuando em sala de aula, de que a inovação/ressignificação de suas práticas é, sim, possível.

A discussão até aqui realizada demonstra, como bem evidencia Soares (1998),

que avaliar e medir o letramento é uma tarefa altamente complexa e difícil: ela exige uma definição precisa de letramento, indispensável como parâmetro para a avaliação e a medida, mas qualquer tentativa de resposta a essa exigência traz sérios problemas epistemológicos. Conclui-se que o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. Em síntese, o letramento é “um fenômeno de muitos significados” (Scribner, 1984, p. 9); uma única definição consensual de letramento é, assim, totalmente impossível (SOARES, 1998, p. 112).

Desta maneira, concluímos, com base nas perspectivas de análise deste estudo, que a concepção de língua(gem) e do uso que se pode fazer dela (e com ela) que norteia a prática pedagógica do professor de língua materna, bem como as práticas de letramento efetuadas em contextos de ensino e de formação continuada foram/estão, gradativamente, sofrendo acréscimos, ou mesmo, alterações e provocando uma “virada pragmática” no ensino de língua(gem) realizada por estes professores. Isso não surpreende, quando levamos em consideração que mudanças qualificadas e significativas são demoradas em educação.

A reformulação de saberes e práticas – letramento docente – passou por intensas leituras teóricas articuladas com a prática de produção de matéria – letramento situado–, numa perspectiva de uso social da língua(gem), visando a construção de um profissional “que dialoga com o que lê a partir de suas observações e se sua prática” (DELLA JUSTINA, 2004, p. 367).



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



Contudo, a dualidade de linhas de força que entram em cena na formação continuada de educadores lingüísticos afeta o horizonte de expectativas com que operam os diferentes participantes dessa formação. De um lado, o saber em referência, que propõe uma mudança na prática docente. De outro, o tradicional, o conhecido, o saber sedimentado.

Nesse sentido,

dizer que quando se pretende se alguma forma intervir nessas práticas, nos cursos de formação [continuada], é preciso estar atento a essas configurações locais, específicas e fluidas da ordem institucional. E são vetores fundamentais dessas configurações locais as assimetrias de poder e saber que se constroem e se transformam nas interações sociais, tanto entre professores e agentes [...] quanto entre professores e seus aprendizes, pois elas afetam a natureza das práticas ensinadas, as idéias e aspirações que se constroem sobre escola e letramento escolar e, o que é mais importante, **elas afetam o horizonte de possibilidades e expectativas com que operam os diferentes participantes dessas interações** (o que é possível/desejável fazer/querer fazer; quem controla o quê/quem etc.) (SIGNORINI, 2006, p. 201, grifos nossos).

Há que se ratificar, então, que uma (re)configuração de práticas (SIGNORINI, 2007) de ensino está de fato acontecendo, frente a alteração do nível de letramento dos professores envolvidos na formação continuada.

Diante do que foi exposto, percebemos não ser suficiente apenas uma fundamentação teórica bem alicerçada na formação continuada de professores, uma vez que se faz necessário, principalmente, uma mudança diante de práticas conservadoras que visam apenas reforçar ideologias já existentes. É imprescindível na formação docente uma busca constante não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais inserida a idéia da ação-reflexão-ação no dia-a-dia do professor para que este não se acomode na sua labuta diária, e tenha como objetivo um saber mais e um fazer melhor. Isso, segundo Kleiman (2007), significa que

mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias lingüísticas e pedagógicas, interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la (KLEIMAN, 2007, p. 20).

Desta forma, queremos ratificar o já dito, de que a reflexão sobre todas essas questões – educação lingüística, as ações de formação continuada e seu impacto na *práxis* do professor, a capacidade de reflexão e auto-observação do seu próprio trabalho e a atualidade e pertinência dos



ENERGIA E ALIMENTOS

XVI Seminário de Iniciação Científica
XIII Jornada de Pesquisa
IX Jornada de Extensão

UNIJUI . 23 a 26 de setembro de 2008



saberes construídos – tornam-se fundamentais para o debate sobre os projetos de formação continuada de professores, porque elas tocam em pontos críticos do fazer universitário. Tocam em valores construídos historicamente relativos à relação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade e tocam na relação que estabelecemos com o próprio conhecimento produzido. Existe um lugar social de prestígio ocupado pela universidade e muitos a procuram em função das suas possibilidades de oferecer respostas. No entanto, é imprescindível lembrar que esse lugar social se constrói num campo de lutas entre concepções relativas ao conhecimento, entre a relação educação – trabalho e teoria – prática.

Nessa perspectiva, percebemos que a aproximação e a parceria estabelecida entre os grupos de professoras da escola da rede pública e a universidade romperam, inclusive, tabus, constituiu identidades de professoras capazes de produzir conhecimento através de seu próprio material didático e, nesse sentido, oportunizou aos sujeitos envolvidos o conhecimento de si, a autoconfiança e a oportunidade de criar e dispor de suas ferramentas de trabalho.

Sabemos, inclusive, que o trabalho aqui apresentado possui lacunas e espaços abertos sobre o feito e o não feito, entre o dito e o não-dito, o materializado e o representado. Mas essas questões significam que não estamos lidando em um território neutro, ou neutralizado, despovoado de conflitos e contradições que são inerentes aos espaços escolares e ambientes de formação docente.

E como nas palavras de Nóvoa, colocadas na epígrafe deste trabalho, nossa opção foi, também, pela valorização das pessoas e do grupo que buscou um projeto de mudanças tecendo redes de diálogo, experiências e inovações. Inspirados nos autores referendados, pensamos que a organização de um processo de formação continuada, para ter efeitos de conhecimento e ressignificação das práticas das professoras, requer implicação e engajamento destas em diferentes situações nas quais se demonstra uma busca pelo conhecimento.